Formação de Professores e a Educação Inclusiva

Articulações Teórico-Práticas no Contexto do RENAFOR

Erika Souza Leme
Lisete Jaehn
Mara Monteiro
ORGANIZADORAS

encontrografia

Formação de Professores e a Educação Inclusiva

Articulações Teórico-Práticas no Contexto do RENAFOR

Erika Souza Leme
Lisete Jaehn
Mara Monteiro
ORGANIZADORAS

encontrografia

Copyright © 2026 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

EDITOR CIENTÍFICO
Décio Nascimento Guimarães

EDITORA ADJUNTA
Carolina Gonçalves Caldas

DESIGN
Diagramação: Nadini Mádhava
Design de capa: Nadini Mádhava

REVISÃO
Alexi Ravi Virgínia (Estagiário)
Paula Vigneron (Supervisora)
Sueli Cardoso de Araújo (*ad hoc*)

APOIO EDITORIAL
Rafaela Garcia Estrela
Vitor Lima Menezes

CONSULTORIA E AVALIAÇÃO EM AUDIODESCRIÇÃO
Décio Nascimento Guimarães

PROJETO DE ACESSIBILIZAÇÃO GRÁFICA
Décio Nascimento Guimarães
Carolina Gonçalves Caldas

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária Juliana Farias Motta CRB7/5880

F724

Formação de professores e a educação inclusiva: articulações teórico-práticas no contexto do RENAFOR [recurso eletrônico]/ Organizadoras Erika Souza Leme, Lisete Jaehn, Mara Monteiro. -- Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia, 2026.
10.746 kb

ISBN: 978-65-5456-201-0

1. Professores – Formação.2. Educação inclusiva. I. Jaehn, Lisete. II. Monteiro, Mara. I. Título: articulações teórico-práticas no contexto do RENAFOR

CDD 371.90981

DOI: 10.52695/978-65-5456-201-0

encontrografia

ENCONTROGRAFIA EDITORA COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE LTDA
Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101, Centro
Campos dos Goytacazes, RJ, 28035-581 | Tel: (22) 2030-7746
www.encontrografia.com | editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)

Prof. Dr. Décio Nascimento Guimarães - IFF (BRASIL)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Prof.ª Dr.ª Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)

Prof.ª Dr.ª Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)

Prof.ª Dr.ª Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – IFRS (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)

Prof.ª Dr.ª Gisele Pessin - UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof.ª Dr.ª Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)

Prof.ª Dr.ª Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Prof.ª Dr.ª Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof.ª Dr.ª Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)

Prof.ª Dr.ª Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Prefácio **11**

Apresentação **15**

Parte I: Articulação teórico-prática de professores/as-pesquisadores/as **17**

1. Pesquisa Vida-Formação-Colaborativa: formação de professores/as e inclusão escolar **18**

Erika Souza Leme
Lisete Jaehn
Mara Lúcia Reis Monteiro

2. O Desenho Universal para Aprendizagem no planejamento para a Educação Inclusiva **38**

Eladio Sebastián-Heredero

3. Trilha reflexiva: bases de um pensar docente sobre a educação especial na perspectiva inclusiva **63**

Patrícia Braun

4. O que nos atravessa? Pensando a inclusão a partir dos marcadores sociais da diferença em intersecção **79**

Michele Pereira de Souza da Fonseca
Samara Oliveira Silva
Maria Luíza Mendes Santos

5. Diálogo com Ana Prado **100**

Ana Cristina Teixeira Prado
Erika Souza Leme

6. PEI-Painel: uma proposta para pensar desafios e possibilidades em uma escolarização em prol do desenvolvimento 115

Maíra Gomes de Souza da Rocha

7. Humanizar e socializar: contribuições da teoria histórico-cultural para a educação inclusiva 138

Cleiton Batista de Oliveira

8. A inclusão e o ensino colaborativo da comunidade Coluni-UFF: tecendo redes e suportes *com e nas* práticas pedagógicas 152

Cláudia Vianna de Melo
Leandra de Souza Vieira

9. A organização colaborativa do trabalho pedagógico e a inclusão na escola. 179

Monica dos Santos Toledo
Márcia Marin Vianna

10. Inteligência artificial para a Educação Inclusiva 198

Angélica Maria Reis Monteiro
Mara Lúcia Reis Monteiro

11. O currículo e a didática na perspectiva do DUA: diferenciação curricular e pedagógica 226

Jacqueline Lidiane de Souza Prais
Lisete Jaehn

12. Articulação entre DUA e tecnologia assistiva: caminhos para a acessibilidade curricular 243

Thatyana Machado Silva

13. O desenho universal para a aprendizagem e a diferenciação curricular e pedagógica como caminhos possíveis para a inclusão escolar 257

Thayná Marracho Marques

Parte II: Articulação teórico-prática das tutoras 272

1. “Professora de gente grande”: reflexões sobre o diálogo entre tutoras e cursistas 273

Luiza Basílio Ricardo
Pâmela Cristina Tavares
Deise Bento de Oliveira Guimarães

2. O modelo bioecológico de Bronfenbrenner e sua relevância para práticas inclusivas na educação. 286

Adriana Silva Vieira
Danielle de Moraes Góis Diniz
Viviane de Oliveira Freitas Lione

3. Ensino colaborativo e tutoria: mediações formativas na construção de uma educação inclusiva e humanizadora. 296

Danielle Moraes Góis Diniz
Danielle Teixeira Silva Braz
Maria Keille Musquim Poeys
Renata de Oliveira Grosso

4. Professoras-tutoras em diálogo: educação física e biologia em uma perspectiva inclusiva 307

Danielle Teixeira Silva Braz
Samara Oliveira Silva

5. Reencontro com a teoria histórico-cultural de Vygotsky: novos aprendizados e descobertas na formação continuada de professores da educação básica na perspectiva inclusiva . 324

Elaine Fernandes dos Santos Bertozzo
Fabiana Ribeiro Araújo de Souza
Ingrid Carla Aldicéia Oliveira do Nascimento

6. Escridocência na tutoria e a pedagogia social: tecendo caminhos inclusivos na educação infantil em diálogo com a prática cotidiana nas UMEIs. 344

Érica Pipas Morgado
Rafaella Neves Leitão

7. Entre potencialidades e barreiras: o papel do plano educacional individualizado na trajetória de uma estudante com altas habilidades ou superdotação 358

Bárbara Cristina Felismino dos Santos
Leomar Rodrigues de Avellar Baptista
Fernanda Serpa Cardoso

8. Resistência para uma docência ético-política: a escola que se abre à formação continuada e à inclusão escolar 375

Lívia Cortes Gomes
Ryan Ferreira Balthazar

9. Monitoria e produção de recursos multimídia: contribuições para a formação continuada de professores em educação inclusiva 390

Danyele Braga Candido
Carla Renata Bastos Alves da Silva

10. Escridocência: relato de professoras-tutoras e as experiências vivenciadas no curso de aperfeiçoamento profissional 402

Erica Pipas Morgado
Danielle Moraes Góis Diniz
Fabiana Ribeiro Araújo de Souza
Rafaella Neves Leitão

Sobre os autores e autoras 418

Índice remissivo 431

Prefácio

> [...] não existe uma única forma de aprender e tão pouco uma única forma de ensinar, mas o bom aprendizado é aquele que envolve sempre a interação com os outros indivíduos e a inferência direta ou indireta deles e, fundamentalmente, o respeito ao modo peculiar de cada um aprender.
>
> (Vygotsky, 1989)

É com imensa alegria e satisfação que prefacio o livro *Formação de Professores e a Educação Inclusiva: articulações teórico-práticas no contexto do RENAFOR,* organizado pelas queridas professoras doutoras Erika Souza Leme, Lisete Jaehn e Mara Lúcia Reis Monteiro. O livro é fruto do curso de extensão "Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas", voltado para a formação de professores, com carga horária de 180 horas, na modalidade semipresencial, oferecido pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

O curso integrou as ações do Centro de Formação Continuada em Educação Especial do Estado do Rio de Janeiro (CEFOPEE), iniciativa financiada pela Diretoria de Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (DIPEPI), vinculada à Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC).

O CEFOPEE nasce da articulação entre a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em diálogo com o Fórum Permanente de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva do Sul e da Baixada Fluminense (criado há 11 anos na UFRRJ com a participação de 12 redes de ensino e pesquisadores de educação especial da UFRRJ) e do recente Fórum Estadual de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (que conta com a participação de aproximadamente 70 gestores municipais de educação especial dos 92 municípios do Rio de Janeiro e a Superintendência de Educação Especial da SEEDUC). Nesse contexto, a Undime-RJ tem sido parceira fundamental do CEFOPEE para articular as ações políticas de formação continuada de professores em educação especial em uma perspectiva inclusiva.

Os dados do Censo Escolar de 2024 mostram que 93,19% dos professores regentes que atuam no país não têm formação continuada em Educação Especial em uma perspectiva inclusiva e que, dentre os que atuam em sala de recursos multifuncionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), menos da metade (41,9%) tinha formação continuada nessa área (Brasil, 2024). No caso específico do estado do Rio de Janeiro, somente 3,47% dos professores das turmas comuns possuem formação em Educação Especial em uma perspectiva inclusiva e 32,81% dos que atuam exclusivamente no AEE.

Esses dados revelam a urgência de ações políticas e programas de formação continuada para atender às demandas postas pelo crescimento das matrículas do público da educação especial na educação básica. Os dados oficiais indicam que, na última década, o número de matrículas dessa população mais do que dobrou. O “Censo escolar da educação básica 2025” mostra que passamos de 930,6 mil, em 2015, para 2,07 milhões de alunos em 2024. Desse total, 92,6% estudam em classes comuns da rede regular de ensino (Brasil, 2025; Pletsch; Motta; Couto, 2025).

Ainda em termos de formação inicial e continuada em educação especial, os dados analisados por Casagrande (2024) e Pletsch, Motta e Couto (2025) revelam que a predominância é de cursos privados na formação inicial e continuada em educação especial. Além disso, é possível inferir que parte significativa das formações segue concepções centradas no modelo médico de compreensão da deficiência, que não contribuem com o fazer pedagógico do professor; pelo contrário, continuam centrando as ações nos sujeitos e não no processo educacional, na eliminação das barreiras e na implementações de propostas pedagógicas que tenham como foco a acessibilidade curricular para garantir a participação do público da educação especial nas relações de ensino estabelecidas em sala de aula.

Nessa direção, não podemos deixar de ressaltar a importância de propostas colaborativas como esta realizada pelo CEFOPEE para ampliar as possibilidades de formação continuada de professoras e professores no Rio de Janeiro, atrelada à realidade social e às demandas reais das redes de ensino. Ademais, é indiscutível a dimensão ético-política envolvida nessas ações em prol da educação pública, inclusiva e equitativa.

É com esse espírito que esta obra apresenta um conjunto de textos com temas contemporâneos, produzidos no âmbito da formação continuada oferecida pela UFF por formadores e participantes do curso.

O conteúdo deste livro contribui para pensarmos temas como acessibilidade ao currículo, uso de metodologias diversificadas adotadas no ensino comum e suas possibilidades para a inclusão escolar, propostas de planejamento educacional, ensino colaborativo, desenho universal para a aprendizagem e tantos outros temas que tiram o foco da deficiência e centram a atenção no processo educacional e nas relações de ensino, assim como nas condições sociais em que estudam e vivem os estudantes público da educação especial.

As leitoras e os leitores deste livro têm em mãos uma obra potente e instigante sobre os processos educacionais inclusivos e equitativos que favorecem a aprendizagem de todas e todos. Ademais, a obra nos brinda com reflexões fundamentais para a formação continuada de professoras(es) em educação especial com qualidade, inclusão e acessibilidade.

Desejo a leitores e leitoras uma instigante e boa leitura!

Nova Iguaçu, fevereiro de 2026.

Márcia Denise Pletsch
Professora titular em Educação Especial da UFRRJ
Coordenadora geral do CEFOPEE (2025-2026)
Coordenadora da Especialização em Educação Especial e Inovação Tecnológica
(UFRRJ/CECIERJ)

Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo escolar da educação básica 2025**: caderno de conceitos e orientações. Brasília, DF: INEP, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/caderno-de-conceitos-e-orientacoes-do-censo-escolar-2025-1a-etapa-da-coleta. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo escolar da educação básica 2024**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2024.pdf. Acesso em: 10 abr. 2025.

CASAGRANDE, Rosana de Castro. **O campo acadêmico da educação especial no Brasil**. Ponta Grossa: EDUEPG, 2024.

PLETSCH, Márcia Denise; MOTTA, Flávia Miller Naethe; COUTO, Priscila de Souza Costa. Formação de professores em educação especial na modalidade EaD: combinando qualidade com inclusão, inovação e acessibilidade. **EaD em Foco**, *[S. l.]*, v. 15, n. 2, p. e2573, 2025. Disponível em: https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/2573. Acesso em: 10 abr. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. O problema dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança com retardo mental. *In*: VYGOTSKY, Lev Semionovitch. (org.). **Obras completas**. Tomo 5: Fundamentos de defectologia. Habana/Cuba: Pueblo y Educación, 1989. (Tradução livre).

Apresentação

Formação de Professores e a Educação Inclusiva: articulações teórico-práticas no contexto do RENAFOR é uma obra coletiva voltada à formação docente na perspectiva da educação inclusiva, construída a partir de experiências de formação continuada que aproximaram universidade e escola básica.

Assumimos a inclusão como compromisso ético, político, estético e pedagógico, defendendo concepções e práticas que reconheçam a diversidade dos/as estudantes e promovam participação, acessibilidade e equidade no cotidiano escolar. Nesse sentido, buscamos fortalecer a formação de professores/as para a construção de práticas educacionais inclusivas, articulando teoria e prática a partir de experiências reais advindas do cotidiano escolar.

A formação continuada foi oferecida por Universidade Federal Fluminense (UFF) e Centro de Formação Continuada em Educação Especial do Estado do Rio de Janeiro (CEFOPEE), iniciativa financiada pela Diretoria de Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (DIPEPI), vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC).

Esta obra busca apoiar professores/as na reflexão crítica sobre o seu fazer pedagógico e promover a colaboração entre profissionais da educação para a valorização da diversidade e a transformação de culturas, políticas e práticas escolares em favor da participação de todos/as. Assim, a educação inclusiva é compreendida como processo coletivo, ético e contextualizado, que exige estudo, diálogo e reconstrução permanente das práticas educativas.

A primeira parte do livro é composta por reflexões apresentadas e desenvolvidas por professores/as-pesquisadores/as em aulas ministradas ao longo da formação. Já a segunda parte se relaciona à experiência de professoras-tutoras e monitores voluntários/as (estudantes em formação inicial), que lançam reflexões a partir de seu olhar sobre o processo de formação vivido e para o qual contribuíram como coformadores/as.

Os capítulos articulam pesquisa colaborativa, narrativas docentes e referenciais críticos da educação, dialogando com a perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky. Seu conjunto valoriza a escuta, a reflexão sobre a prática e a construção coletiva de conhecimentos como caminhos para transformar culturas e práticas escolares em direção a uma escola mais inclusiva e, por conseguinte, mais justa e democrática.

Portanto, a publicação expressa e materializa o resultado do investimento público e do compromisso institucional com a promoção da educação inclusiva, reafirmando o papel das políticas públicas e das instituições educacionais na consolidação de práticas pedagógicas mais equitativas.

Boa leitura e boas lutas!

Organizadoras:
Erika Souza Leme
Lisete Jaehn
Mara Lúcia Reis Monteiro

Parte I.

Articulação teórico-prática de professores/as-pesquisadores/as

1. Pesquisa Vida-Formação-Colaborativa: formação de professores/as e inclusão escolar

Erika Souza Leme
Lisete Jaehn
Mara Lúcia Reis Monteiro
DOI: 10.52695/978-65-5456-201-0.1

Introdução

De maneira geral, prestamos pouca atenção às relações que não condizem com os *scripts* idealizados e, de modo conivente, não nos causa estranheza a sua origem, mas a presença da diferença entre nós. Consequentemente, tal postura não dá espaço ao encontro com diferentes modos de ser e existir para colocar em perspectiva nossas certezas e opiniões.

Nesse contexto, a pesquisa *vida-formação-colaborativa* nos anima a questionar a verdade única advinda de visões dogmáticas e/ou biologizantes que preconizam a objetividade dos fatos e dos dados sem relacioná-los às culturas e ao contingente intrínseco das relações humanas que tanto nos desafiam. Entretanto, esse enfrentamento não se concretiza por meio de rotas batidas e pisoteadas como os "caminhos de boi no pasto" — é necessário deslocar, criticar e combater qualquer tipo de reducionismo.

Os espaços educacionais são locais privilegiados de imersão cultural, nos quais o desenvolvimento e a aprendizagem dependem da interação

entre as pessoas e os instrumentos de tal forma que neles se apoia o processo de humanização (Pino, 2018; Vygotsky, 1998). Portanto, não é concebível, na perspectiva dos direitos humanos, um processo educacional que não contemple a todos.

A partir desse horizonte, investigamos experiências de vida que dão contornos aos contextos culturais escolares, de modo a tecermos uma investigação atenta às relações humanas, às interações sociais, às práticas pedagógicas e às experiências formativas que importam ao que denominamos *pesquisa vida-formação-colaborativa*.

Tal caminho metodológico requer o gesto aberto e intencional do encontro *com* o outro, *entre* outros e *consigo* mesmo, de modo que o conhecimento contemple a inquietude movente do pensar, tencionar e desconfiar das explicações e gestos simplistas de lidar com tantas multiplicidades, singularidades e modos de existir e habitar o mundo.

Tomando como ponto de partida a conexão entre extensão e pesquisa, buscamos o exercício ético, político e estético de conceber a existência humana constituída pelas singularidades na coletividade. Assumimos um mover sustentado pelo princípio de que toda vida importa e, a partir dessa assumpção, ninguém pode ser deixado para trás. Paulo Freire já afirmava que "as pessoas responsáveis pela educação deveriam estar inteiramente molhadas pelas águas culturais do momento e do espaço onde atuam" (Freire, 2016, p. 27). Logo, é o contexto, a coletividade e a colaboratividade que nos conectam e se conectam como gesto vida-formação.

No seio dessa concepção, destacamos a mediação cultural com a arte em suas mais diversas manifestações, pois as expressões artísticas, assim como a ciência, são criações humanas. Por isso, todas as formas de expressão e ressignificação de práticas e conceitos nos interessam.

No contexto de teorias e concepções, as múltiplas formas de expressão, representação e engajamento preconizadas pelo Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) (CAST, 2024)[1] reconhecem diferentes modos de ser, estar e compreender o mundo. Logo, tornar indissociáveis a teoria e todas as formas possíveis de interação com ela tanto na prática docente quanto na formação (inicial ou continuada) de professores/as é esperado

e coerente. Nesse sentido, viver a teoria de modo intrínseco com a prática é necessário para descobrir as suas potencialidades de transformação.

> Então, a vida do homem se transformará em uma criação ininterrupta, em um ritual estético, que não surgirá da aspiração de satisfazer algumas pequenas necessidades, mas de um ímpeto criador consciente e luminoso. A alimentação e o sono, o amor e o jogo, o trabalho e a política, cada um dos sentimentos e cada uma das ideias se transformarão em objetos de criatividade. O que hoje se realiza nos limitados âmbitos da arte, posteriormente impregnará a vida inteira e a vida se tornará um trabalho criador (Vygotsky, 2003, p. 304).

Propomos a *pesquisa vida-formação-colaborativa* a partir da experiência vivida no curso de extensão "Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas", com vistas a revelar um modo de olhar e sentir a investigação que capta o inaudito. Esse posicionamento, necessariamente, rompe com a tendência linear e unidirecional de justificar ou naturalizar os multifacetados gestos de exclusão invocados, repetidamente, em frases que ecoam na escola, tais como: "Enquanto houver o descaso dos políticos, da escola, dos pais com os alunos 'da inclusão', eu não posso fazer nada".

Não negamos o peso das barreiras estruturais e materiais, mas reafirmamos a consciência histórica anunciada por Darcy Ribeiro (1986, p. 10): "[...] a crise educacional do Brasil, da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos". Esse 'amanhã' é o nosso hoje, com todas as contradições que repercutem em cheio nos mais frágeis, aqueles que ecoam forte na *pesquisa vida-formação colaborativa*. Nesse contexto, nós nos somamos a outra perspectiva histórica de políticas de inclusão, atualmente em curso, e a outros tantos pesquisadores e pesquisadoras insistentes em defender os direitos humanos.

Entretanto, não temos a pretensão de impor saberes. Apenas reconhecer outras possibilidades de ampliar as relações pessoais, emocionais e

intelectuais, aprimorando nosso modo de compreender o outro, não sob as lentes de nossas concepções, mas com a intenção de descobrir os universos que o compõem e, colaborativamente, construir com ele ambientes favoráveis à participação de todos e de todas.

Da pesquisa colaborativa à pesquisa vida-formação-colaborativa

Partimos dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa colaborativa (Desgagné, 2007; Ibiapina, 2008), que conecta pesquisa e formação com o intuito de produzir novos conhecimentos enredados colaborativamente entre universidade e escola.

A pesquisa colaborativa constitui uma forma de investigação em educação que articula, de modo inseparável, três dimensões: pesquisar a prática, formar os sujeitos envolvidos e produzir conhecimentos sobre a educação. Contemplam-se, desse modo, análise conceitual, diálogo com a literatura de pesquisa-ação e de enfoque crítico e sistematização de procedimentos concretos do cotidiano escolar, seja do atendimento educacional especializado, seja da sala de aula comum.

Desgagné (2007) e Ibiapina (2008) nos mostram que a pesquisa colaborativa também é um modo de organizar relações entre pesquisador/a e professores/as, no qual investigar e formar se confundem. Quando um grupo de docentes se reúne com pesquisadores/as para estudar problemas reais da prática, analisar dados, confrontar diferentes pontos de vista e planejar intervenções, esse processo é, ao mesmo tempo, pesquisa e formação continuada.

Logo, a pesquisa não se limita a descrever "como a escola é". Ela se coloca a serviço de transformar as práticas pedagógicas, curriculares e institucionais. Isso significa que o objeto da investigação são os desafios do cotidiano escolar, formulados a partir das necessidades de professores/as e revisitados continuamente à luz da teoria e dos dados produzidos em conjunto. A formação que emerge daí não é do tipo transmissivo (alguém que "sabe" ensinando alguém que "não sabe"), mas dialógico: todos os participantes são convidados a explicitar seus saberes, analisar suas ações e reconstruir coletivamente a sua compreensão da prática.

Portanto, a pesquisa colaborativa precisa acontecer em torno de situações concretas, com tempos e dispositivos que sustentem uma reflexão sistemática, possibilitando uma forma privilegiada de organizar essa formação no e pelo trabalho, fazendo com que a escola se torne lugar de produção de conhecimento e não apenas de aplicação de teorias produzidas em outros contextos (Desgagné, 2007; Ibiapina, 2008).

Na pesquisa em educação, "motivar a colaboração envolve também a reflexividade conjunta de conhecimentos, práticas, atitudes, valores e trajetórias nas quais os parceiros interpretam o material que obtêm do mundo externo em momentos inter- e intrasubjetivos, transformando-o internamente (Ibiapina, 2008, p. 55).

Em suma, a pesquisa colaborativa implica a ação coletiva de vários agentes em torno de projetos em comum, buscando transformar as realidades em questão com a finalidade de promover uma educação mais justa e igualitária.

Tendo como base esse referencial teórico-metodológico e buscando ampliar os ângulos de compreensão da prática docente, vinculamos as ações em uma espiral que articula o contexto da prática com as múltiplas facetas da vida, a fim de captar o inaudito, as invisibilidades e os detalhes que mantêm a ordem excludente. Nesse sentido, buscamos traçar uma nova trajetória rumo à *pesquisa vida-formação-colaborativa*.

Assim como Manoel de Barros (2011) respeita "as coisas desimportantes", construímos nosso percurso dando importância aos detalhes que, comumente, passam despercebidos. Por se tratar de uma formação semipresencial, apostamos na colaboração do encontro: vida-formação nas escolas e demais *espaçostempos* formativos, de modo a ampliar e evidenciar a formação entrelaçada com os instrumentos culturais. Tal articulação permitiu entretecer os *espaçostempos* virtual e presencial com foco na produção de conhecimento e na transformação de práticas colaborativas.

Esta é uma das lentes teóricas com as quais buscamos enxergar as "situações-limites" em busca do "inédito viável", ambos conceitos freireanos que provocam movimentos de transformação significativa:

Em síntese, as "situações-limites" implicam na existência daqueles a quem direta ou indiretamente "servem" e daqueles a quem "negam" e "freiam".

> No momento em que estes as percebem não mais como uma "fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser", se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o *inédito viável* como algo definido, a cuja concretização se dirigirá sua ação (Freire, 1987, p. 53).

Nessa perspectiva, a prática é objeto de reflexão e ação em que tanto pesquisadores/as quanto professores/as tomam parte, rompendo a lógica da neutralidade, da generalização e da objetividade cartesiana. Nesse contexto, o mergulho contingente e formativo se faz presente, os sentidos e significados importam e o olhar busca penetrar o improvável, sendo esse o fluxo próprio da *pesquisa vida-formação-colaborativa* que buscamos.

Essa metodologia vai tecendo os contornos no encontro *com* e *entre* professores/as, pesquisadores/as e educandos/as, rompendo barreiras culturais, políticas e práticas. Uma pesquisa que coloca em questão a vida com seus atravessamentos, buscando a natureza viva e fluida das relações humanas sem os receituários cristalizados e idealizados de se fazer e estar na escola, que se abre à curiosidade epistemológica freireana na medida em que o aprendiz produz a superação da ingenuidade em conjunto com o professor (Freire, 1996).

Abraçamos uma lógica inclusiva e reconhecemos os limites do nosso conhecimento. Trata-se de uma pesquisa que provoca a colaboração e, portanto, contrapõe-se à repetição mecânica do gesto de educar e aposta no encontro aberto e intencional de ser e fazer docência, imbricada nos princípios éticos, estéticos, políticos e sociais que enredam o conhecimento para desenvolvimento e aprendizagem de todos/as. Dessa forma, é possível transformar medo, insegurança e desconhecimento em possibilidades, potência e alteridade. Esse percurso enfrenta o senso comum da "receita de bolo", a qual prima por respostas padronizadas e tenta enquadrar a diferença no tempo e nas práticas idealizadas uniformemente.

A *pesquisa vida-formação-colaborativa* aposta nas ações concretas e contextualizadas com o objetivo de desvendar os valores, as crenças, os afetos e desafetos, os interesses pessoais e sociais que nos atravessam e direcionam. Como consequência, a prática exala a dimensão pessoal e coletiva imersa no contexto, dando materialidade a ações compartilhadas e reproduzidas como (in)aceitáveis e (im)possíveis no *espaçotempo* da escola.

A cultura inclusiva demanda um processo colaborativo produzido por comunidades educacionais que reflitam sobre o cotidiano, considerando a promoção de melhores condições de participação para todos/as, não somente para um/a educando/a ou grupos de educandos/as com características específicas, como é o caso do público da educação especial. Defendemos, tal como Stainback e Stainback (1999, p. 6), que "as questões desafiadoras enfrentadas pelos alunos e pelos educadores nas escolas não permitem que ninguém se isole e se concentre em uma única necessidade ou em grupo alvo de alunos".

Essas inquietações delinearam uma metodologia própria, à qual denominamos *pesquisa vida-formação-colaborativa*. Uma metodologia viva, dinâmica e aberta à colaboração, de viés qualitativo, atenta aos fatos (ir) relevantes das experiências da vida que pulsam na escola e na sala de aula e que busca promover uma educação democrática.

O percurso da formação e o que aprendemos com ele

Com o objetivo de não apenas ampliar as informações *da/sobre* a escola como também de dialogar *com* professores/as na intenção de produzir conhecimento colaborativamente, fomentamos a extensão e a pesquisa "Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas". Tal ação foi promovida pela Universidade Federal Fluminense (UFF) em parceria com o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), voltada para professores/as da rede pública de educação que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e/ou com o público da educação especial na perspectiva da educação inclusiva em 2025.

A ação está situada no atual panorama educacional brasileiro, que tem passado por importantes ressignificações teóricas e práticas. Desde que a sociedade contemporânea adotou como orientadores os princípios éticos, políticos e estéticos dos direitos humanos (Brasil, 1988, 1996, 2008, 2015, 2025), ensinar a muitos como se fossem um só se revelou uma prática injusta. Notadamente, desenvolver práticas de ensino que contemplem a variabilidade humana e a diversidade cultural ainda é um grande desafio aos sistemas de ensino.

É tempo de ressignificar práticas, culturas e políticas, *com* professores/as da educação básica e do ensino superior rumo à educação inclusiva. Essa travessia requer o gesto aberto e intencional de ampliar as leituras que temos do ensino, uma vez que as instituições, tradicionalmente, padronizaram seus modos de ensinar e de classificar a aprendizagem, não alcançando a todos em relação a sensorialidade, cognição, desenvolvimento, habilidades sociais e comportamentais.

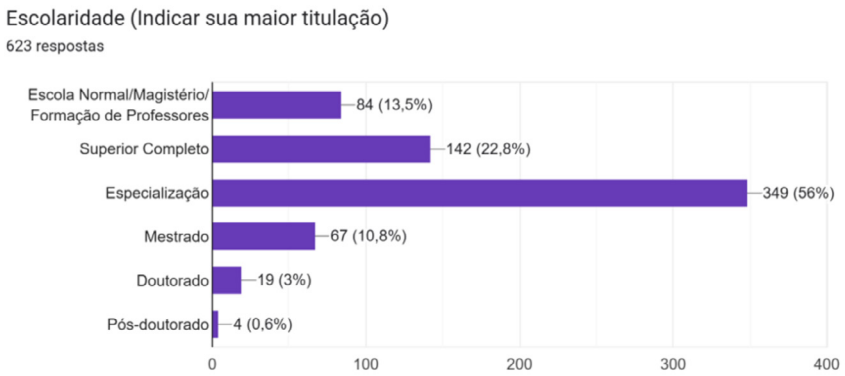
Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) é o grande marco de virada conceitual para a educação especial, na medida em que dispõe sobre sua transversalidade, que perpassa todos os níveis e etapas da educação, sendo reconhecida como modalidade e não mais como um serviço segregado de ensino para educandos/as com deficiência em escolas ou classes especiais, como ocorria no passado. Nesse sentido, o Decreto n.º 12.686 (Brasil, 2025), que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, reitera esses pressupostos, contemplando, também, o ensino superior.

Diante disso, o curso de formação retromencionado alcançou professores/as das redes de ensino de Niterói e municípios vizinhos, impulsionando acolhimento, partilhas e encontros propositivos que permitiram lidar com questões e necessidades locais. Em encontros mensais, focamos em temas emergentes, tais como: fundamentos históricos, conceituais, legais e sociais da educação especial na perspectiva inclusiva; a dignidade humana, o desenvolvimento humano e a educação especial; ensino colaborativo, pedagogia colaborativa e avaliação inclusiva; o currículo na perspectiva do Desenho

Universal para a Aprendizagem (DUA): diferenciação curricular e pedagógica; tecnologia assistiva e educação inclusiva na era da IA.

As inscrições foram realizadas pela Internet, por meio do preenchimento de um formulário eletrônico, de acordo com os critérios informados no edital[2] (Figura 1).

Figura 1: Formação dos docentes pré-inscritos no curso de extensão



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Descrição da figura 1: Gráfico de barras horizontais na cor roxa sobre fundo branco, apresentando a formação dos docentes pré-inscritos no curso de extensão. Na parte superior, alinhado à esquerda, lê-se "Escolaridade (Indicar sua maior titulação)" e o total de 623 respostas. O eixo vertical indica as titulações, e o eixo horizontal mostra valores numéricos de 0 a 400. A distribuição das respostas é a seguinte: Escola Normal/ Magistério/Formação de Professores: 84 respostas (13,5%); Superior Completo: 142 respostas (22,8%); Especialização: 349 respostas (56%); Mestrado: 67 respostas (10,8%); Doutorado: 19 respostas (3%); Pós-doutorado: 4 respostas (0,6%). Fim da descrição.

Os/As participantes foram organizados/as em subgrupos, buscando-se agrupar, inicialmente, aqueles/as oriundos do mesmo município e da mesma instituição de ensino. O objetivo com essa disposição foi o de ampliar os vínculos inicialmente institucionais na direção do pertencimento constituído por presença e partilhas (Quadro 1).

Quadro 1: Distribuição dos docentes inscritos no curso conforme o local de origem

Grupo	Município de Referência	Número de Cursistas
1	Niterói	27
2	Niterói	27
3	Niterói	26
4	Niterói	27
5	Niterói	26
6	Niterói	26
7	Maricá	28
8	Maricá	28
9	São Gonçalo	32
10	São Gonçalo	33
11	São Gonçalo	29
12	Redes Estaduais e Federais	26
13	Municípios Limítrofes	33
Total de matrículas:		368

Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Descrição do Quadro 1: Quadro de quinze linhas e três colunas. O cabeçalho apresenta as colunas: Grupo, Município de Referência e Número de Cursistas. As respostas por linha são: Grupo 1: Niterói, 27 cursistas; Grupo 2: Niterói, 27 cursistas; Grupo 3: Niterói, 26 cursistas; Grupo 4: Niterói, 27 cursistas; Grupo 5: Niterói, 26 cursistas; Grupo 6: Niterói, 26 cursistas; Grupo 7: Maricá, 28 cursistas; Grupo 8: Maricá, 28 cursistas; Grupo 9: São Gonçalo, 32 cursistas; Grupo 10: São Gonçalo, 33 cursistas; Grupo 11: São Gonçalo, 29 cursistas; Grupo 12: Redes Estaduais e Federais, 26 cursistas; Grupo 13: Municípios Limítrofes, 33 cursistas. Na última linha consta o Total de matrículas: equivalente a 368 cursistas. A primeira linha, com os temas do cabeçalho, possui letras pretas em negrito. A tabela possui fundo branco, linhas em preto e texto alinhado ao centro. Fim da descrição.

A quantidade de grupos foi estabelecida tendo em vista haver 13 professoras-tutoras na equipe do curso. Além do acompanhamento do trabalho realizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), as professoras procederam à mediação das rodas de conversa nos encontros presenciais, atuando como coformadoras ao longo de todo o processo.

A partir dessa organização, estabelecemos os pressupostos da *pesquisa vida-formação-colaborativa* ancorada com a realidade social, política e cultural dos grupos de professoras/es, buscando entender e fomentar um olhar mais abrangente para a sala de aula. Com isso, visamos a chamar a atenção para as relações que ali ocorrem entre os indivíduos, para que tais conexões se constituíssem em ponto de partida e de análise de mediações pedagógicas inclusivas.

Assim, construímos pontos de conexão entre a extensão e a pesquisa *vida-formação-colaborativa* a partir de diferentes estratégias didáticas, tais como o Portfólio Reflexivo Digital, as Rodas de Conversa, a Plenária, a organização da Wiki,[3] como também a escrita coletiva de Casos de Ensino e a sua socialização, com os quais enredamos diferentes modos de pensar, agir e sentir que refletem a nossa humanidade e valorizam as relações de trabalho docente pautadas na colaboração.

No AVA, alocado na Plataforma Moodle da UFF, as/os participantes desenvolveram o Portfólio Reflexivo Digital, um convite à construção do conhecimento a partir da problematização da realidade vivida na escola, na articulação da teoria com a prática e do protagonismo docente. A partir da proposição de Leme, Jaehn e Monteiro (2025a), a atividade estimulava a criação de diferentes formas de interação com as teorias pela sua (re) contextualização em seu cotidiano escolar, em sua vida profissional tal como ela é, com seus desafios, questionamentos, impasses, alegrias e incertezas, a fim de vislumbrar novas possibilidades por meio de seu poder de criação. Dessa forma, como afirma Vygotsky (2003, p. 304), "abrem-se para o educador infinitas possibilidades para a criação da vida em sua infinita diversidade. Para além dos estreitos limites da tarefa pessoal e da vida pessoal, ele se transformará em verdadeiro criador do futuro".

A proposta buscou possibilitar a professoras/es um contexto mais ampliado de formação, no sentido político, quanto a escolhas culturais e pedagógicas e a ações *com* e *entre* os pares para compor o processo de colaboração inclusiva.

Na coletânea dos portfólios, encontramos narrativas de vidas que se colocam à disposição para o encontro, com diferentes pontos de partida

se apresentando para trilhar, colaborativamente, o percurso proposto pela formação. Trata-se de textos e imagens ricos de significados, sentidos, afetos, coragem e força no poder transformador da educação (Figura 2).

Figura 2: Trechos do portfólio digital



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Descrição da figura 2: A imagem possui fundo branco. Centralizado, na parte superior, na cor azul, está o título: “Considerações Finais: Um portfólio como espelho da escuta, da prática e do afeto”, sobreposto a uma mancha arredondada de cor azul-claro. Logo abaixo, o primeiro parágrafo centralizado, na cor preta, diz: “Este Portfólio Reflexivo Digital tornou-se, ao longo do processo, muito mais do que um requisito formativo. Ele se configurou como um espaço de escuta interna, de reelaboração crítica e de sistematização sensível das aprendizagens que emergem no entrelaçamento entre teoria e prática. Escrever cada linha foi, para mim, uma forma de reafirmar compromissos, revisitar crenças e projetar caminhos possíveis para uma educação que acolha, inclua e transforme.”. No canto inferior esquerdo, há a ilustração de uma fita multicolorida em tons de azul, verde, amarelo, laranja, vermelho, rosa e roxo que se entrelaça formando a silhueta de um coração. No canto inferior direito, o segundo parágrafo de texto, na cor preta, alinhado à direita diz: “Reencontrar documentos como a LBI, a Declaração de Salamanca e a Política Nacional de Educação Especial me ajudou a reafirmar que a inclusão não é uma concessão, mas um direito inegociável. Já o contato inaugural com o DUA provocou em mim um deslocamento potente — intelectual e emocional — ao me apresentar uma abordagem que nomeia e fundamenta aquilo que, intuitivamente, já buscava em minha prática: um planejamento que nasce da escuta e reconhece a multiplicidade como ponto de partida, e não de chegada.” Fim da descrição.

Nos encontros presenciais, a explanação era seguida por uma questão geradora a ser debatida em pequenos grupos. Nessas rodas de conversa, narrativas eram produzidas e compartilhadas, constituindo um enredo de vivências entretecidas colaborativamente. Eram momentos de nutrir

a existência, de convidar outros atores a terem suas curiosidades epistemológicas instigadas e compartilhadas, de lidar com posicionamentos divergentes de maneira refletida e não sonegada. Um exercício difícil e necessário à extensão e à *pesquisa vida-formação-colaborativa*. A culminância do debate se dava em formato de plenária, constituída como *espaçotempo* de ampliação de sentidos das dimensões de culturas, políticas e práticas *da* e *na* formação.

Esse processo nos conduziu a descobertas e elaborações teórico-metodológicas embasadas na ação dialogada que se constitui, em si mesmo, como intenção transformadora. Em outras palavras, refletir sobre as possibilidades já se configura mudança. Refletir colaborativamente sobre uma realidade é um estágio de construção coletiva de novas realidades.

A síntese desses debates era registrada no formato Wiki, uma produção de texto coletivo e compartilhado no AVA, que relacionava uma questão geradora encaminhada na aula presencial e os desafios do cotidiano escolar (Leme; Jaehn; Monteiro, 2025a). O encontro presencial oportunizou o acúmulo de saberes, que configurou a formação enquanto construção coletiva, com vistas a ampliar a experiência estética, política e ética de professores/as, reafirmando a escola como território de luta, acolhimento e transformação (Figura 3).

Figura 3: Wiki: uma síntese coletiva do módulo 1



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Descrição da figura 3: Painel de fundo rosa-claro. Sobre o fundo há uma imagem de folha de caderno pautada, fixada no topo por três pedaços de fita adesiva rosa. Centralizado, na parte superior, está o título em letras maiúsculas na cor azul-escuro: "ONDE ESTAMOS E PARA ONDE QUEREMOS IR...". Abaixo do título, há duas ilustrações feitas à mão em folhas de papel branco, lado a lado. À esquerda, está o desenho do símbolo internacional de acessibilidade — uma figura humana estilizada em linhas pretas com a cabeça, as mãos e os pés representados por círculos azuis preenchidos, cercada por palavras escritas ao redor que sugerem reflexões sobre o contexto escolar e educacional. À direita, há um mapa conceitual em forma de nuvem, com as linhas na cor verde. Dentro da nuvem há o desenho de uma lâmpada acesa em tom laranja, de onde saem nove setas para outras nuvens menores ao redor com palavras escritas em laranja, como: "PPP", "PARTICULARIDADES DA COMUNIDADE ESCOLAR", "PARCERIA", "ATORES DA ESCOLA", "RESPONSÁVEIS PELOS ESTUDANTES", "ESTRATÉGIAS", "PLANEJAMENTO COLETIVO", "TROCAS POR PARES" e uma nuvem em branco. No canto inferior direito está escrito em letras laranjas: "GRUPO 3". Sobre a folha pautada, no canto inferior direito do painel, há a ilustração de um *notebook* desenhado à mão em tons de roxo. Fim da descrição.

O trabalho final do curso consistiu em elaborar casos de ensino que poderiam ter foco no/a educando/a ou na instituição (Leme; Jaehn; Monteiro, 2025a, 2025b). A elaboração dos casos de ensino é, no cotidiano escolar, uma prática essencial para a construção de ambientes educacionais inclusivos. Pletsch e Silva (2025) definem essa estratégia como estágio anterior à elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) — documento focado em aspectos pedagógicos e no processo educacional e não no/a educando/a com deficiência.

Na trajetória percorrida *na* e *com* a formação, apostamos no encontro de nossas diferenças, convocando a presença e o envolvimento de cada professora e professor de maneira individual, ancoradas/os no coletivo, provocando interações abertas e compromissadas com o deslocamento do senso comum rumo a uma *formação-vida-colaborativa* para a inclusão. Essa empreitada demandou a construção de um ambiente seguro, no sentido ético e afetivo, para que professoras e professores se encorajassem a se despirem de receios da exposição e de (pré)conceitos, para caminharmos em comunhão e em (com)unidade.

Com esse horizonte teórico-metodológico, planejamos a formação. Logo no primeiro encontro presencial, umas dessas "coisas desimportantes" se apresentou como uma força interrompida. Recebemos vários pedidos de participantes para que fossem transferidos/as para outros grupos, com diversas justificativas, como, por exemplo, por já terem tra-

balhado naquela outra escola e terem reencontrado colegas com quem prefeririam desenvolver as atividades. Ou por trabalharem em mais de uma escola (não sinalizada no formulário de inscrição) e demonstrarem preferência por dialogar com esses/as outros/as parceiros/as ou até mesmo com a alegação de não conhecerem os/as colegas da rede ou não se sentirem confortáveis para dialogar com parceiros/as da instituição onde trabalhavam. Tal fato nos levou a refletir sobre a complexidade da colaboração entre pares dentro de uma instituição, pois havia algo que precisava ser enxergado e que facilmente podia nos escapar. Em uma das solicitações, uma professora relatou: "Eu gostaria de trocar de grupo porque sou recém-chegada na rede e conheço poucas pessoas. No meu grupo, não conheço ninguém e estou com medo de me sentir sozinha com as outras professoras. No grupo X, eu conheço mais gente e acho que vai ser melhor" (Registro do acervo da pesquisa, 2025).

A equipe se propôs a atender às solicitações a partir do segundo encontro, uma vez que preconizamos o acolhimento como ponto de partida. Entretanto, logo ao final do primeiro dia, após todas as vivências, vários/as participantes procuraram a secretaria do curso para informar que haviam mudado de ideia, pois se identificaram com o grupo a partir das atividades desenvolvidas, comprovando que a intencionalidade propositiva pode dar outros contornos aos laços profissionais: "Eu até queria trocar de grupo, mas acabei gostando da discussão que foi feita e da condução da tutora. Quero ficar aqui mesmo" (Registro do acervo da pesquisa, 2025).

Assim, o desconforto inicial foi ressignificado para uma identificação de propósitos, o que revelou que, muitas vezes, o diálogo não se dá pela simples presença — é preciso provocá-lo, encorajá-lo para que a colaboração floresça.

Da mesma maneira, a educação especial inclusiva exige confiança mútua, que só é conquistada a partir do conhecimento do outro, da certeza de que as ideias e os ideais coincidem em certos pontos, ainda que possam, também, divergir. Por meio dessa interação ampla e sincera entre participantes e equipe da formação, foi possível transitar entre teorias e articulá-las com as atividades práticas no ritmo da vida pessoal e profis-

sional, bem como de comprometimento com o processo, conforme relatado por participantes no formulário de avaliação final[4] da formação:

> Gratidão pela experiência, e sobre o apoio que tive, pois vivi um momento difícil na vida pessoal, e mesmo assim tive a compreensão e apoio para continuar no curso (Registro do acervo da pesquisa, 2025).
>
> Transformação, gratidão e satisfação. Superou qualquer expectativa que eu poderia ter. Quando me inscrevi pretendia aprender um pouco mais da parte teórica da inclusão e fui extremamente surpreendida com uma qualidade altíssima de aulas teóricas mas com atividades altamente práticas (Registro do acervo da pesquisa, 2025).
>
> O modelo semipresencial inclusive foi fundamental, pois na semana realmente é difícil frequentar presencialmente, e os encontros aos sábados foram fundamentais (Registro do acervo da pesquisa, 2025).
>
> O curso teve um aprofundamento significativamente vasto de leituras e produções, o que acessibilizou falar e crescer na prática pedagógica do nosso cotidiano (Registro do acervo da pesquisa, 2025).
>
> Eu achei excelente... foi muito mais que imaginei. A troca com os professores que estão ativos tanto na pesquisa quanto na área da educação nos permitiu adquirir uma bagagem riquíssima e que fez sentido (Registro do acervo da pesquisa, 2025).
>
> Meu sentimento em relação a este curso é de gratidão e transformação. Ao longo do percurso, senti-me provocada a revisitar minhas práticas, a questionar certezas antigas e a ampliar meu olhar sobre a inclusão de forma mais sensível, crítica e humana. Cada aula, cada texto, cada troca nas subsalas e nas plenárias me fez perceber que educar é um movimento contínuo de aprendizado, escuta e reconstrução. Saio desse processo mais consciente do meu papel como educadora, mais compro-

> metida com a defesa dos direitos dos estudantes e ainda mais convicta de que a inclusão é um caminho coletivo, que se constrói no encontro, no diálogo e na coragem de fazer diferente (Registro do acervo da pesquisa, 2025).
>
> Meu sentimento em relação ao curso é de extrema gratidão a toda a equipe envolvida. A experiência foi profundamente positiva, tanto no aspecto acadêmico quanto emocional e profissional. Esse percurso formativo foi marcante e transformador, e certamente levarei esses aprendizados para toda a minha trajetória. Saio deste curso como outra profissional, mais segura e consciente do meu papel. Os impactos foram perceptíveis nas crianças, nas famílias, na comunidade escolar como um todo e também na equipe da escola em que atuo. Sinto-me ainda mais apaixonada pela área, motivada a continuar aprendendo e transformando práticas (Registro do acervo da pesquisa, 2025).

As considerações foram bastante contundentes e o encontro *com* e *entre* professores/as provocou o compartilhamento de sentidos. Eis a força da colaboração: duas ou mais pessoas que interagem e que mobilizam forças para um objetivo comum — o direito à educação de todo ser humano.

Não são poucas as oportunidades de formação continuada a que professores/as têm acesso, como vimos no formulário de inscrição. O que nos inquietava, porém, era a questão sobre os caminhos possíveis de serem traçados entre teorias e práticas, no sentido de construir culturas inclusivas tendo as políticas como pano de fundo.

Assim, a pesquisa *vida-formação-colaborativa* foi se desenhando como um *espaçotempo* de desenvolvimento e experimentação de instrumentos culturais de ampliação das vias de diálogo, desde a tradicional roda de conversa até os instrumentos digitais do AVA, passando pela plenária e desaguando nos casos de ensino.

Talvez disto se trate a pesquisa *vida-formação-colaborativa* — não da forma e sim do gesto de escutar, sentir, encontrar e se comprometer com

"as coisas desimportantes" que nascem das inquietações e dos desafios e neles se renovam em um ciclo orgânico de colaboração com abertura, atenção ao outro e com o outro. Acreditamos que somente a construção coletiva colaborativa é capaz de contextualizar e ressignificar as teorias e modificar culturas, políticas e práticas.

Tal proposição apostou nas relações entre teoria e prática, entre universidade e escola, entretecidas em um estar presente, de habitar ética e esteticamente o território da sala de aula de forma que a vida de todos/as e de cada um/a dos/as participantes estivesse em foco nas atividades e dinâmicas da formação. Um gesto que tensiona e pressiona as bases idealizadas e naturalizadas da exclusão e irrompe as práticas inclusivas, ampliando as possibilidades de aprendizagem e participação para todos/as.

Tecer um percurso formativo com o tema "culturas, políticas e práticas nas escolas" na educação especial inclusiva nos indicou caminhos teórico-metodológicos já conhecidos, como a pesquisa colaborativa, ao mesmo tempo em que se mostrou clara a necessidade de adoção de uma concepção epistemológica que colocasse em relevo a vida de cada um/a em seus contextos sociais — a vida em colaboração, a fim de possibilitar a coprodução de conhecimentos sobre os desafios da inclusão.

Esse foi o percurso formativo construído com diversas vozes, ora convergentes, ora divergentes, capazes de provocar novos saberes com potência suficiente para desenvolver uma cultura educacional inclusiva, não reproduzindo práticas sem a devida reflexão e contextualização.

Referências

BARROS, Manoel. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaseducacaoespecial.pdf. Acesso em: 19 dez. 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 19 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 21 out. 2025. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166-publicacaooriginal-176779-pe.html. Acesso em: 19 dez. 2025.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Revista **Educação Em Questão**, Natal, v. *29,* n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443. Acesso em: 19 dez. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da solidariedade**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra: 2016.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livros, 2008.

LEME, Erika Souza; JAEHN, Lisete; MONTEIRO, Mara (org.). **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: culturas, políticas e práticas inclusivas nas escolas. Guia do cursista. Niterói, RJ: Ed. dos Autores, 2025a. Disponível em: http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/1131110. Acesso em: 19 dez. 2025.

LEME, Erika Souza; JAEHN, Lisete; MONTEIRO, Mara (org.). **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: culturas, políticas e práticas inclusivas nas escolas. Guia pedagógico. Niterói, RJ: Ed. dos Autores, 2025b. Disponível em: http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/1131401. Acesso em: 19 dez. 2025.

PINO, Angel. As marcas do humano: pistas para o conhecimento da nossa identidade pessoal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 142, p. 227-236, jan./mar. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/nCy5YrtTjLmy-4rL4Zx8Ns9C/?format=pdf. Acesso em: 19 dez. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise; SILVA, Stefhanny Nascimento Lobo e. Como o caso de ensino pode contribuir para o planejamento educacional inclusivo? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 20, p. 1-16, 2025. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/24927. Acesso em: 19 dez. 2025.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio**. Marília: Lutas Anticapital, 1986.

STAINBACK, Suzan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Notas de fim

1 CAST. **Diretrizes de desenho universal para aprendizagem da CAST, versão 3.0**. 2024. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org. Acesso em: 19 dez. 2025.

2 O/A cursista deveria ser professor/a habilitado/a em nível médio (curso normal) ou superior (em cursos de licenciatura em qualquer área do conhecimento) e ter vinculação com a rede pública de ensino de docência na educação básica, estar em atuação no atendimento educacional especializado e/ou como professor/a referência de turma na sala de aula comum.

3 Wiki é uma ferramenta presente no AVA Moodle que permite a construção de textos de forma colaborativa entre os/as participantes que compõem o grupo.

4 Formulários anônimos.

2. O Desenho Universal para Aprendizagem no planejamento para a Educação Inclusiva

Eladio Sebastián-Heredero[1]
DOI: 10.52695/978-65-5456-201-0.2

Muitíssimo obrigado pelas palavras de carinho, professora Erika, é um prazer. Já aproveito para agradecer a você como mediadora para que isso venha a acontecer e quero agradecer ao MEC por essa iniciativa de formação e também às universidades que estão desenvolvendo esse projeto — magnífico projeto, pelo que estou acompanhando aqui! Um projeto que espero seja muito replicado, porque a educação inclusiva, como dizem alguns autores, como a Ainscow (Booth; Ainscow, 2000), nunca está acabada. Quando a gente pensa que está acabando, entram alunos novos, professores novos, situações novas, e, então, a gente está sempre nessa situação.

Quero me apresentar, fazer uma autodescrição. Eu sou um homem branco, de cabelo preto enroladinho; estou trajando uma blusa de cor azul e estou no escritório da minha casa em São Paulo. Em uma das paredes há uma cortina e, ao fundo, na parede de cor cinza, há um quadro pendurado.

Além desse agradecimento inicial, eu queria pedir desculpas pela minha voz, pois estou com uma gripe muito forte. Assim, desculpem-me se, em algum momento, eu fizer uma parada técnica para beber água. Eu me sinto enormemente agradecido pelo convite e pelas palavras de carinho que todos proferiram com relação à minha pessoa.

Realmente, eu sou um professor que teve a sorte de pegar um momento na Espanha de auge educativo, que foi precisamente depois da promulgação da LOGSE (Lei Orgânica de Organização Geral do Sistema Educacional de 1990). Se alguém não conhece, foi a lei que depois serviu para que outros sistemas educacionais copiassem a mesma perspectiva, da mesma lei, entre eles Brasil, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996), com os mesmos autores — César Coll, Álvaro Marchesi e Jesús Palacios. Eles vieram aqui para trabalhar naquele momento com Fernando Henrique Cardoso e criar a LDB.

Naquele intervalo, eu estava trabalhando para o MEC e tive a sorte de me formar, precisamente, só e apenas, com essas pessoas. Portanto, meu dever moral é não deixar comigo esse legado que eu tive a sorte de ter. E, dentro dessa dinâmica, eu preparei, eu fiz uma pequena apresentação de um PowerPoint que vou compartilhar aqui.

Meu PowerPoint — já aviso para aquelas pessoas que possam ter alguma dificuldade visual — está todo construído com uma letra de tamanho entre 28 e 34, com fundo branco e letra preta — espero que seja acessível. Não tenho imagens, salvo a da capa e no *slide* final com o ideograma do curso. Portanto, espero que consigam acompanhar.

Bem, o título da minha fala é: "O Desenho Universal para a Aprendizagem no Planejamento para a Educação Inclusiva". Esta será a temática sobre a qual eu pretendo trabalhar. Só que, antes de começarmos a tratar especificamente do DUA, eu preciso apresentar três ideias-base para saber onde estamos e para onde vamos.

A primeira ideia-base seria precisamente o conceito de educação inclusiva. O que é educação inclusiva? Bom, hoje em dia, eu venho dizendo, solicitando, pregando, implorando que a gente deixe de usar os termos "a construção da educação inclusiva", "a teoria da educação inclusiva". Nós estamos em um momento, depois de quase 30 anos de trabalho, de poder falar que a educação inclusiva é um fato obrigatório por lei e por dever moral. Portanto, vamos deixar toda a parte teórica e vamos entrar em ação e realmente fazer a educação inclusiva. Portanto, considerando que a sociedade é heterogênea, as nossas salas são igualmente heterogêneas.

E, portanto, a gente tem que incluir todos os alunos e todas as alunas que estiverem dentro das nossas salas.

A educação inclusiva tem três "patinhas" sobre as quais se sustenta. Uma é o acesso, que é garantido por lei. Toda pessoa tem direito à educação e isso está na Constituição (Brasil, 1988), na LDB (Brasil, 1996) e em todos os documentos educativos. Portanto, o acesso já está garantido. Só que tem duas "patinhas" que são mais importantes que o acesso.

A segunda é a permanência. E o que significa permanência? Significa que a gente tem que fazer todos os esforços necessários em todos os níveis educativos para que o aluno permaneça na escola. Já que estamos nos dirigindo a um público que é o público da educação especial, que esse público permaneça na escola, permaneça na instituição educativa, permaneça na universidade. Por quê? Porque essa permanência é a única que nos demonstra que estamos fazendo bem nossa tarefa.

Hoje em dia, ainda vemos, não apenas no Brasil como em outros países, que a permanência não se dá totalmente. Algumas dessas pessoas, o sistema educacional as exclui, manda-as para fora do sistema educacional regular. E onde elas acham ajuda? Nesses lugares que se chamam escolas de educação especial, as APAES (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais). Por quê? Porque a educação inclusiva, realmente a educação geral, a educação ordinária inclusiva, não dá resposta para eles. E, portanto, não estamos conseguindo com que a educação inclusiva se construa. E por quê? Porque não temos permanência.

A terceira "patinha" é a da educação de qualidade, por meio da qual espera-se que essas pessoas realmente aprendam. Aprendam conosco e aprendam tudo que está dentro de seu potencial. Evidentemente, quando falamos de um sistema inclusivo, está-se falando ao mesmo tempo de equidade, de dar a cada um o que precisa. Portanto, temos de ter essa consciência de acesso, permanência e educação de qualidade.

A segunda ideia-base é que temos de ser coerentes e temos de refletir a ideia do currículo, dos planos curriculares, dos planejamentos; no geral, utilizando a palavra 'currículo' como todos esses conceitos. E temos de

considerar que o currículo, afortunadamente para nós, é aberto e flexível. Isso significa que o professor pode fazer o que ele quiser. E, de fato, faz.

Portanto, se somos conscientes de que o currículo é aberto e flexível, de que nós fazemos o que queremos, sempre com o melhor dos intuitos, tentando evitar a improvisação, vamos criar um currículo que realmente seja eficiente. Vamos criar um currículo que realmente seja para todos. Vamos criar um currículo que seja suficientemente rico, suficientemente criativo, suficientemente inclusivo para dar resposta a todos os nossos estudantes.

Algumas pessoas duvidam de que o currículo seja aberto e flexível. E eu vou colocar alguns questionamentos para que vocês pensem. Primeiro: Alguém aqui (são 250 pessoas que nos acompanham), alguma vez na vida, deu todo, absolutamente todo o programa que estava descrito no plano nesse ano escolar? Porque eu, que tenho muitos anos de docência, nunca fiz isso. Nunca consegui. Por quê? Às vezes, temos de fazer pequenas adequações: deixar de dar umas coisas, incidir em outras, e nós estudamos o que é melhor e mais importante naquele momento, sempre com o intuito de darmos o melhor para os nossos alunos.

Segunda pergunta, segundo questionamento: Nunca, em sua vida de docente, vocês fizeram uma lição improvisada, uma lição ocasional? Um aluno chegou um dia com um casulo. E você falou: "Que bom um casulo. Hoje tínhamos que dar outra coisa, mas a gente vai dar hoje as borboletas e todo o processo da metamorfose". Nunca fizemos isso na nossa vida? Nunca?

Então, continuamente a gente improvisa, adequa, adapta e se organiza para dar o melhor para os nossos alunos. Se isso nós fazemos habitualmente, por que a gente não pode pensar em fazer de uma forma planejada, que é, no final, o que o DUA nos vai proporcionar?

E a terceira das reflexões ou ideias-base, são as práticas educativas inclusivas. Afortunadamente, o Brasil, desde a implantação da política nacional de 2008 (Brasil, 2008), criou suficientes documentos legislativos, estratégias legislativas, para criar uma série de instrumentos, elementos, recursos, para que aconteçam práticas educativas dirigidas ao público da educação especial. Dentre elas, quero lembrar a vocês algumas das mais

importantes: a) professor de atendimento educacional especializado; b) professor ou profissional de apoio; c) salas de recursos; d) contraturno.

Algumas práticas educativas inclusivas se concentram em forma de adaptações curriculares individualizadas, genericamente conhecidas atualmente com o nome de Plano Educacional Individualizado (PEI). Hoje, inclusive, já estão começando a aparecer concretamente no estado de São Paulo. Há, também, uma legislação que prevê que, além dessas medidas individualizadas, como são os planos educacionais individualizados, também pode existir o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como uma proposta universalista, que é o que nós temos aqui. Portanto, nós temos uma construção muito grande no Brasil.

Chega de dizer: "Vamos continuar falando de educação inclusiva". Não. Vamos fazer educação inclusiva. E uma das formas dessas práticas educativas inclusivas, um dos artefatos que temos para desenvolver a educação especial na perspectiva inclusiva, mas de forma geral, são as possibilidades com que nos brinda o DUA.

Mas, o que é o DUA? Bem, inicialmente, quero dizer que o DUA tem sua origem no mundo da arquitetura. Eu gosto de colocar um pequeno exemplo, porque a partir dele podemos entender melhor o conceito.

Há um tempo, uns 35 anos, um grupo de arquitetos começou a pensar: "Como eu posso criar um ambiente, um território, que seja acessível a todos e sem barreiras?". E, então, eles pensaram em uma pessoa com deficiência motora, cadeirante, e decidiram: "Nós vamos criar uma rampa, porque a rampa é a melhor forma de acesso aos prédios. Com isso, eliminamos a barreira que é uma escada". Só que eles observaram que essa rampa era utilizada também, e muito mais, por aquele senhor que ia carregando um carro de bebê, por aquela senhora carregada de caixas que ia entrar em um prédio, por aquela criança que queria brincar e subia melhor por uma rampa do que por uma escada, por aquela pessoa que machucara uma perna e que, em um momento determinado e por pequeno tempo precisava de ajuda para entrar, acessar melhor esse território. Quer dizer, por inúmeros grupos de pessoas que não são deficientes, mas que usufruem daquilo que foi criado para deficientes.

Da mesma maneira, foram criados pisos táteis, sistemas de iluminação ou uma iluminação que seja melhor, climatização, portas que se abrem automaticamente, seja em um sentido ou em outro sentido, portas mais largas, que possibilitam a entrada de diferentes tipos de pessoas, elementos de escrita ideográfica em alguns locais para que fossem entendidos por todas as pessoas etc. E isso também é utilizado por outros inúmeros grupos de pessoas que, mesmo sem precisarem dessa ajuda, porque não têm essa deficiência, geralmente usufruem disso. Esse é o conceito do mundo da arquitetura.

Vou apresentar outro exemplo que vi há pouco tempo no Japão. Umas imagens que estão rolando por aí, no YouTube ou no TikTok, de pessoas andando pela rua e arrastando o pé pelo piso tátil para não se perderem quando estão olhando no celular. Olhem só até onde pode chegar um recurso que era utilizado apenas por determinadas pessoas e que está sendo utilizado por outras, com outros objetivos. E isso é dentro do mundo da arquitetura.

Há um grupo de pesquisadores do mundo da educação, que, por certo, eram do mundo da educação das tecnologias, sediado em Massachusetts, que compõe o CAST (Center for Applied Special Technology/Centro de Tecnologia Especial Aplicada). Essas pessoas foram as que começaram a transladar esse conceito para o mundo da educação. E foi quando criaram o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Por certo, vocês encontrarão na literatura três formas para designar o conceito original em inglês — *Universal Design Learning* (UDL):

- Desenho Universal para Aprendizagem: o mais reconhecido na literatura brasileira e também pela escassa legislação sobre o assunto;
- Desenho Universal para a Aprendizagem: sem diferenciação da nomenclatrura anterior, a não ser no que se refere à parte gramatical;
- Design Universal para a Aprendizagem: porque a palavra “desenho” não tem relação com o ato de ‘desenhar’, e sim com *design*, com projeto; tem relação com o conceito de projeto de planejamento.

E o que significa Desenho Universal para a Aprendizagem? Desenho: de *design*, de projeto, É um conjunto de diretrizes, ideias, propostas para

incorporar e criar o planejamento geral da sala. Ou seja, para a criação de um *design* diferente de planejamento a partir de uma série de ideias, de propostas, de diretrizes. Não é um método, não é uma estratégia, não é simplesmente um conjunto de ideias para criar um planejamento. Universal, porque é para todos, é inclusivo; para a aprendizagem, porque o objetivo está no aprender.

Lembram o que falávamos da educação inclusiva: acesso, permanência e aprendizagem de qualidade? O DUA tem a missão de ter o foco no estudante. Uma definição que está sendo utilizada é que se trata de um conjunto de princípios e estratégias relacionadas com o desenvolvimento ou planejamento do currículo. Esta é uma definição que estaria mais próxima do que realmente tem sido concebido desde o CAST. A fundamentação do Desenho Universal para a Aprendizagem é muito potente e se encontra na base da educação, na base dos conhecimentos da psicologia do desenvolvimento, das ciências cognitivas, das neurociências. Toda a construção do DUA é uma construção participativa através de milhares de pessoas que vêm trabalhando no mundo inteiro para a sua implementação e na criação de estratégias.

Concretamente, a revisão 3.0 acabou de ser publicada (CAST, 2024a). Ela é fruto, precisamente, do trabalho colaborativo de um monte de pessoas. Os princípios do DUA continuam os mesmos:

1. Uso equitativo: uso em função das necessidades de cada um.
2. Flexibilidade de utilização: liberdade para utilizar o próprio currículo, a própria proposta curricular, o próprio plano.
3. Uso simples e intuitivo: trabalha-se muito a motivação e o engajamento das pessoas.
4. Informação perceptível: capacidade de comunicar de forma clara e eficaz para todos, independentemente de suas habilidades sensoriais.
5. Tolerância para com os egos: habilidade de respeitar e aceitar as individualidades, opiniões e comportamentos diferentes, porque também do ego se produz a aprendizagem.

6. Pouco esforço físico: elimina o esforço físico na medida do possível para que as pessoas assimilem as aprendizagens de forma mais efetiva.

7. Dimensões que permitam um uso adequado: as medidas devem ser apropriadas o suficiente para a finalidade a que se destinam.

Esses sete princípios do DUA foram escritos ou desenhados no ano de 1995 e ainda podem ser aplicados perfeitamente, porque se transferem igualmente. Se tivéssemos que dar um conceito, uma ideia de DUA, a partir do que o CAST (2008, 2011, 2018, 2024)[2] e Rose e Meyer (2002, 2006) nos informam, é que diz respeito a uma série de referências cientificamente válidas, a pontos de verificação.

Depois explicaremos isso cientificamente, para guiar a prática educativa, para proporcionar recursos para o aluno que sejam propositais e reflexivos, engenhosos e autênticos, estratégicos e orientados para a ação, a partir de um único planejamento para todos, guiados pelas orientações de diretrizes, referências e pontos de verificação do DUA. Ou seja, não se trata de uma adaptação curricular: trata-se de uma diferenciação curricular.

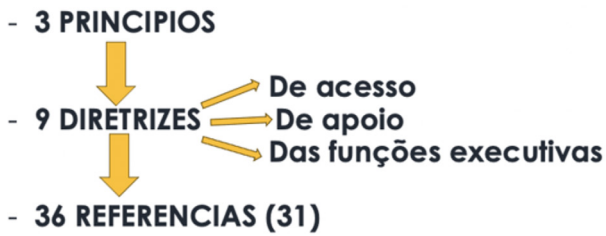
O conceito de "diferenciação curricular" é o conceito que estamos cunhando neste momento para definir como é a tarefa que se faz a partir do DUA. Mas, repito, recursos para o aluno, propositais e reflexivos, engenhosos e autênticos, estratégicos e orientados para a ação, a partir de um planejamento único. E isso do planejamento único diverge daquele modelo de adaptação individual, de modelos individualistas para um único aluno, como é o PEI; para os modelos universalistas, de planejamento universalista, quer dizer, dirigido para todos.

Essa é a grande diferença entre o DUA e as outras propostas — a outra série de práticas educativas inclusivas que vinham acontecendo até este momento. Porém, o DUA não pretende eliminar currículos. E se colocarmos nesse planejamento alguns elementos como os citados até agora, alguns aspectos em concreto, referências em concreto, orientações em concreto que ajudem a tornar essa nova proposta curricular mais acessível para todos? Vamos ver isso.

Qual é a organização do DUA? A organização do DUA tem um *link* (https://udlguidelines.cast.org/static/udlg3-graphicorganizer-digital-numbers-a11y-portuguese-brazil.pdf) que leva ao organizador gráfico os princípios e as diretrizes do DUA no Brasil traduzidas para o português. Eu tive o prazer de ser recomendado pelo CAST para fazer esse trabalho, juntamente com os professores Anderson Roges Teixeira Góes, José Ricardo Dolenga Coelho e a professora R. Rosa. Traduzimos o DUA 3.0 para o português, o qual está disponível no *link* já informado (CAST, 2024b).

A base do DUA está organizada em três princípios gerais, nove diretrizes e 36 referências (nas versões anteriores foram 31) (Figura 4).

Figura 4: Organização geral do DUA



Fonte: Acervo do autor, 2020.

Descrição da figura 4: Esquema visual sobre fundo branco intitulado "Organização geral do DUA". À esquerda, na vertical, em letras maiúsculas pretas, estão os três tópicos: "3 PRINCÍPIOS", "9 DIRETRIZES" e "36 REFERÊNCIAS (31)". Entre o primeiro e o segundo tópico há uma seta amarela apontando para baixo; uma seta idêntica está entre o segundo e o terceiro tópico. À direita, partindo do item "9 DIRETRIZES", há três setas menores em tom amarelo, na horizontal, em direção aos textos: "De acesso", "De apoio" e "Das funções executivas". Fim da descrição.

Esses três princípios permanecem inalteráveis desde o início (DUA 1.0). Só mudou a ordem. Na versão atual (DUA 3.0), o princípio que aparece em primeiro lugar é aquele que faz referência à motivação/engajamento, que, nas versões anteriores, aparecia em terceiro lugar.

E quais são esses princípios? Denominam-se princípios de motivação ou engajamento; de percepção; de ação e de expressão. São três princípios gerais que se dividem em nove diretrizes. Essas nove diretrizes, por sua vez, subdividem-se, cada uma delas, em três, quatro ou cinco refe-

rências, até um total de 36. Por sua vez, essas 36 referências, quando lidas a partir do documento original (documento completo), cada uma delas apresenta ideias concretas e específicas para serem incorporadas aos nossos planejamentos.

Vamos explicar os três princípios do DUA.

1º Princípio: Proporcionar múltiplas formas de engajamento e motivação

O que significa engajamento ou motivação? Bom, no DUA, a primeira coisa que se quer é precisamente que as pessoas se engajem com o processo da aprendizagem e que se sintam motivadas a seguir aprendendo. Dada sua importância no processo de ensino e aprendizagem, esse princípio passou a ser destacado e colocado em primeiro lugar.

Foi na versão 2.2 que se colocou o princípio de engajamento em primeiro lugar. Anteriormente, aparecia em terceiro lugar. E esse princípio é simplesmente isto: como eu faço para motivar meus estudantes? Vamos ver alguns exemplos depois.

2º Princípio: Proporcionar múltiplas formas de representação ou apresentação dos conteúdos

Quer dizer que eu, pensando que tenho um tipo específico de estudante com deficiência dentro da minha sala, penso em como dar resposta a esse sujeito. E se eu tenho um aluno cego, evidentemente que não posso colocar para ele um material escrito, porque, obviamente, ele não pode ver esse material. Ou apresento esse material de forma oral ou em um texto escrito que possa ser lido pelo mecanismo que ele tenha, pelo instrumento que ele tenha, seja celular, computador, o que for. Mas eu tenho de dar uma alternativa? Sim.

Se eu tenho um aluno surdo, eu não posso apenas explicar oralmente uma lição. Por quê? Porque o aluno surdo não vai ouvir. Inclusive, se o apresento a um determinado texto escrito, pela forma que ele tem de compreender os textos escritos, teria de ter também algum tipo de adaptação. Eu posso utilizar como apoio o tradutor de Libras ou algum recurso

mais econômico, ou usar o meu celular, ou seja, algum recurso que me permita uma proposta, uma forma alternativa de apresentar ou representar o material da aula. E assim por diante.

Entretanto, qual a vantagem de tudo isso? A vantagem é que, embora eu não tenha aluno cego em minha sala, eu tenho uma meia dúzia de alunos que não querem ver nada do que a gente conta. Eu posso não ter nenhum aluno surdo, mas posso ter três ou quatro que não querem escutar nada. Eu posso não ter um aluno com deficiência intelectual na minha sala, mas tem outros poucos que têm dificuldades de aprendizagem. Quer dizer, aqui vai a ideia-base da educação inclusiva e que esqueci de falar anteriormente. É a escola que se adapta à criança; é a escola que se adapta ao aluno; é a escola que se adapta ao estudante; é a escola que se adapta ao acadêmico; não o acadêmico ou estudante ou aluno ou a criança que se adapta à escola. Nós temos de antecipar algumas questões e essa antecipação consiste em apresentar, de diferentes formas, os conteúdos. A forma de apresentar o currículo é uma barreira; o livro didático é uma barreira e a gente tem de dar contar desses obstáculos.

3º Princípio: Proporcionar múltiplas formas de ação e expressão

O aluno deve poder expressar o que ele aprendeu da forma que ele considera oportuno para expressar o que ele aprendeu. Primeiro, que ele expresse o que aprendeu; depois eu o avaliarei.

Às vezes, é necessário um pouquinho mais de tempo, um pouquinho mais de paciência para que ele exponha, para que ele possa ter sucesso com aquela resposta. Portanto, agora eu me pergunto se eu apresento esse currículo de forma acessível de diferentes formas; se eu permito que o aluno me expresse aquilo que aprendeu como ele quiser. Será que com isso já não consigo que o aluno se sinta mais motivado? A resposta sem dúvida é sim. Ele vai se sentir mais motivado para querer aprender.

Uma das coisas que estamos pesquisando é precisamente como as instituições educativas deixam os nossos alunos afetados emocionalmente quando eles não conseguem aprender. E como a gente tem que fazer essa recuperação de autoconceito, de autoestima antes de começar a

aplicar programas nos quais ele continue a aprender ou recuperar aquelas aprendizagens que eles não tiveram em determinado momento. Portanto, a gente tem que pensar isso.

Junto com esses três princípios, acompanha precisamente uma parte teórica. E coloco aí Vygotsky, Gardner com as inteligências múltiplas, a Brunner com toda a parte da aprendizagem, a neurociência que está na base dos princípios. Desde a neurociência se fala que temos três grandes áreas dentro do nosso cérebro que interagem. Uma delas é a área afetiva, a área que é encarregada para que realmente aconteçam essas aprendizagens. Lembremos precisamente de como alguns professores nos influenciaram afetivamente e somos fruto daquela afetividade, daquela interação que tivemos com aquele determinado docente, com aquela determinada disciplina, com aquela determinada situação educacional. Também a área estratégica e de reconhecimento, que são as áreas de reconhecimento de aprender.

O que quero enfatizar é a fundamentação teórica que está por trás dos princípios para o planejamento do DUA. Já que estamos falando de planejamento, não podemos esquecer que se trata de uma aprendizagem que é coletiva. Alguns autores norte-americanos, como Shaw, Scott e McGuire (2001), falam sobre três elementos importantes nas comunidades de aprendizagem. Quer dizer, a instituição educativa como uma comunidade de aprendizagem, onde todos ensinam a todos e se produz esse contexto colaborativo, seguindo o clima educativo instrucional.

Quando se trata da parte de trabalhar as emoções, o engajamento afetivo aparece nesse clima institucional; um clima rico, participativo e colaborativo, onde exista realmente esse interesse. Também gostaria de ressaltar a importância do coensino e do trabalho colaborativo. Se não existe um trabalho colaborativo de todos os professores — porque, de repente, eu posso estar fazendo toda uma dinâmica de motivação para os meus alunos, de engajamento, de permitir que eles se expressem de determinada forma e o professor da aula seguinte fala de modo determinado: — "Você não aprende de jeito nenhum! Quantas vezes tenho de explicar isto? Você fez esta tarefa mal!" —, e todo o meu trabalho vai pelo

ralo. Esse trabalho colaborativo entre docentes tem de acontecer na educação inclusiva.

Vou explicar sucintamente como se organiza o DUA dentro dos três princípios retromencionados.

O princípio de engajamento tem três diretrizes: uma de acesso, uma de apoio e uma de funções executivas. A primeira diretriz foca no planejamento de ações para acolher interesses e identidades; ou seja, primeiramente tenho de proceder à acolhida de interesses e identidades dos alunos, portanto, incentivar a escolha e a autonomia, a relevância, o valor e a autenticidade; cultivar a alegria e a diversão, como também tenho de cuidar para eliminar os preconceitos, as ameaças e as distrações. Devo fazer com que meus alunos se sintam interessados e respeitados com relação às suas identidades, diversidades e singularidades.

Um aspecto fundamental refere-se à alegria e à diversão, mas talvez esse ponto de verificação de oportunizar a escolha e a autonomia de nossos estudantes seja algo sobre o qual deveríamos pensar bastante.

Para apoio ou reforço, seria ideal planejar ações para sustentar o esforço e a persistência. Quero dizer que se deve esclarecer o significado e o propósito dos objetivos; otimizar o desafio do suporte e promover a colaboração; já a diretriz número 9 trata do planejamento de funções executivas, algo que se incorpora aos próprios sujeitos; fala em planejamento de ações para competência emocional, quer dizer, desenvolver a competência emocional, reconhecer expectativas e crenças, desenvolver a consciência de si mesmo, promover reflexão individual e coletiva e cultivar a empatia (Quadro 2).

Quadro 2: Princípio de engajamento

PRINCÍPIO DE ENGAJAMENTO		
DE ACESSO	Diretriz 7: Planejar ações para acolher interesses e identidades	• Otimize a escolha e a autonomia (7.1) • Otimize relevância, valor e autenticidade (7.2) • Cultive a alegria e a diversão (7.3) • Aborde preconceitos, ameaças e distrações (7.4)
DE APOIO	Diretriz 8: Planejar ações para sustentar o esforço e a persistência	• Esclareça o significado e o propósito dos objetivos (8.1) • Otimize o desafio e o suporte (8.2) • Promova a colaboração, a interdependência e a aprendizagem coletiva (8.3) • Promova pertencimento à comunidade (8.4) • Ofereça *feedback* orientado para a ação (8.5)
DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS	Diretriz 9: Planejar ações para competência emocional	• Reconheça expectativas, crenças e motivações (9.1) • Desenvolva a consciência de si mesmo e dos outros (9.2) • Promova a reflexão individual e coletiva (9.3) • Cultive a empatia e as práticas reparativas de emoções (9.4)

Fonte: https://udlguidelines.cast.org/static/udlg3-graphicorganizer-digital--numbers-a11y-portuguese-brazil.pdf.

Descrição do quadro 2: Quadro de três linhas e três colunas, intitulado "PRINCÍPIO DE ENGAJAMENTO". A primeira coluna indica as seções temáticas, a segunda coluna descreve as diretrizes e a terceira coluna enumera os itens de cada diretriz. Na primeira linha: seção "DE ACESSO", "Diretriz 7: Planejar ações para acolher interesses e identidades", Otimize a escolha e a autonomia (7.1); Otimize relevância, valor e autenticidade (7.2); Cultive a alegria e a diversão (7.3); e Aborde preconceitos, ameaças e distrações (7.4). Na segunda linha: seção "DE APOIO", "Diretriz 8: Planejar ações para sustentar o esforço e a persistência", Esclareça o significado e o propósito dos objetivos (8.1); Otimize o desafio e o suporte (8.2); Promova a colaboração, a interdependência e a aprendizagem coletiva (8.3); Promova pertencimento à comunidade (8.4); e Ofereça feedback orientado para a ação (8.5). Na terceira linha: seção "DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS", "Diretriz 9: Planejar ações para competência emocional", Reconheça

expectativas, crenças e motivações (9.1); Desenvolva a consciência de si mesmo e dos outros (9.2); Promova a reflexão individual e coletiva (9.3); e Cultive a empatia e as práticas reparativas de emoções (9.4). O quadro possui fundo cinza-claro e linhas divisórias pretas. Fim da descrição.

Trata-se um pouco do que eu disse anteriormente: uma das diretrizes promove múltiplas formas de perceber ou de mostrar as informações, oportunizar suporte para personalizar a exibição. Fala-se de suporte também. Pensem que nos primeiros momentos nasceu o mundo das tecnologias; hoje em dia, as tecnologias são uma ajuda a mais, mas não a única. Isso pode ser feito sem utilização de tecnologias, só que elas ajudam muito mais. Por isso, aqui o suporte está relacionado, muitas vezes, com partes de tecnologias e retrata uma diversidade de perspectivas e identidades de forma realista. Ou seja, toda a parte de diversidade que pode existir para apoiar esse acesso a essa parte de representação ou de apresentação.

Para servir de sustentação, teria de planejar ações para linguagens e símbolos, esclarecer vocabulário, simplificar decodificação, cultivar compreensão. Aqui estou ajudando e contribuindo para que essa percepção seja melhor e já estou me referindo às funções executivas. Para essa incorporação, temos de planejar ações para construir o conhecimento, ou seja, o sujeito é capaz de construir o conhecimento porque ele já é capaz.

A partir das orientações que eu coloquei em meu planejamento, é capaz de ser mais autônomo, construir de forma mais autônoma, colocar o conhecimento à prova e conectar à nova aprendizagem, destacar e explorar padrões. A princípio, tenho que introduzir ajudas e suportes; depois tenho que ir eliminando-os (Figura 5).

Figura 5: Princípio da representação

PRINCÍPIO DA REPRESENTAÇÃO		
DE ACESSO	Diretriz 1: Planejar ações para percepção.	• Oportunize suporte para personalizar a exibição de informações (1.1) • Promova múltiplas formas de perceber informações (1.2) • Retrate uma diversidade de perspectivas e identidades de forma realista e cotidiana (1.3)
DE APOIO	Diretriz 2: Planejar ações para linguagem e símbolos.	• Esclareça vocabulário, símbolos e estruturas da linguagem (2.1) • Simplifique a decodificação de texto, notação matemática e símbolos (2.2) • Cultive a compreensão e o respeito entre línguas e dialetos (2.3) • Aborde preconceitos no uso da linguagem e dos símbolos (2.4) • Ilustre por meio de formas variadas de mídias (2.5)
DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS	Diretriz 3: Planejar ações para construir o conhecimento.	• Conecte o conhecimento prévio ao novo aprendizado (3.1) • Destaque e explore padrões, recursos críticos, grandes ideias e relacionamentos (3.2) • Trabalhe múltiplas formas de conhecer e criar significado (3.3) • Maximize a transferência e generalização (3.4)

Fonte: https://udlguidelines.cast.org/static/udlg3-graphicorganizer-digital--numbers-a11y-portuguese-brazil.pdf.

Descrição da figura 5: Quadro de três linhas e três colunas, intitulado "PRINCÍPIO DA REPRESENTAÇÃO". A primeira coluna indica as seções temáticas, a segunda coluna descreve as diretrizes e a terceira coluna enumera os itens de cada diretriz. Na primeira linha: seção "DE ACESSO", "Diretriz 1: Planejar ações para percepção.", Oportunize suporte para personalizar a exibição de informações (1.1); Promova múltiplas formas de perceber informações (1.2); e Retrate uma diversidade de perspectivas e identidades de forma realista e cotidiana (1.3). Na segunda linha: seção "DE APOIO", "Diretriz 2: Planejar ações para linguagem e símbolos.", Esclareça vocabulário, símbolos e estruturas da linguagem (2.1); Simplifique a decodificação de texto, notação matemática e símbolos (2.2); Cultive a compreensão e o respeito entre línguas e dialetos (2.3); Aborde preconceitos no uso da linguagem e dos símbolos (2.4); e Ilustre por meio de formas

variadas de mídias (2.5). Na terceira linha: seção "DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS", "Diretriz 3: Planejar ações para construir o conhecimento.", Conecte o conhecimento prévio ao novo aprendizado (3.1); Destaque e explore padrões, recursos críticos, grandes ideias e relacionamentos (3.2); Trabalhe múltiplas formas de conhecer e criar significado (3.3); e Maximize a transferência e generalização (3.4). O quadro possui fundo cinza-claro e linhas divisórias pretas. Fim da descrição.

Por último, o princípio de ação e expressão referido nessa parte executiva. Planejar ações para interação, para que exista interação entre as pessoas; varie e respeite os métodos de resposta; otimize o acesso a tecnologias e materiais acessíveis, bem como a recursos assistivos (Figura 6).

Figura 6: Princípio de ação e expressão

PRINCÍPIO DE AÇÃO E EXPRESSÃO		
DE ACESSO	Diretriz 4: Planejar ações para interação	• Varie e respeite os métodos de resposta, navegação e ação (4.1) • Otimize o acesso a materiais acessíveis bem como a tecnologias e recursos assistivos e acessíveis (4.2)
DE APOIO	Diretriz 5: Planejar ações para expressão e comunicação	• Use várias mídias para comunicação (5.1) • Use vários recursos para construção, composição e criatividade (5.2) • Desenvolva caminhos com suporte graduado para prática e desempenho (5.3) • Aborde preconceitos relacionados aos modos de expressão e comunicação (5.4)
DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS	Diretriz 6: Planejar ações para desenvolvimento de estratégias	• Estabeleça metas significativas (6.1) • Antecipe e planeje os desafios (6.2) • Organize informações e recursos (6.3) • Aprimore a capacidade de monitorar o progresso (6.4) • Questione práticas excludentes (6.5)

Fonte: https://udlguidelines.cast.org/static/udlg3-graphicorganizer-digital--numbers-a11y-portuguese-brazil.pdf.

Descrição da figura 6: Quadro de três linhas e três colunas, intitulado "PRINCÍPIO DE AÇÃO E EXPRESSÃO". A primeira coluna indica as seções temáticas, a segunda coluna descreve as diretrizes e a terceira coluna enumera os itens de cada diretriz. Na primeira linha: seção "DE ACESSO", "Diretriz 4: Planejar ações para interação", Varie e respeite

os métodos de resposta, navegação e ação (4.1); e Otimize o acesso a materiais acessíveis bem como a tecnologias e recursos assistivos e acessíveis (4.2). Na segunda linha: seção "DE APOIO", "Diretriz 5: Planejar ações para expressão e comunicação", Use várias mídias para comunicação (5.1); Use vários recursos para construção, composição e criatividade (5.2); Desenvolva caminhos com suporte graduado para prática e desempenho (5.3); e Aborde preconceitos relacionados aos modos de expressão e comunicação (5.4). Na terceira linha: seção "DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS", "Diretriz 6: Planejar ações para desenvolvimento de estratégias", Estabeleça metas significativas (6.1); Antecipe e planeje os desafios (6.2); Organize informações e recursos (6.3); Aprimore a capacidade de monitorar o progresso (6.4); e Questione práticas excludentes (6.5). O quadro possui fundo cinza-claro e linhas divisórias pretas. Fim da descrição.

Portanto, o que se propõe é que haja várias alternativas de resposta, "métodos de resposta normais", por assim dizer, mas também tecnológicos ou outra série de recursos e linguagens alternativas.

Esses tipos de proposta exige planejar ações para expressão e comunicação. Para aumentar essa expressão, por exemplo, uso várias mídias para comunicação e linguagem oral, linguagem escrita. Ideográfica, desenho ou vídeo. O que a gente quiser, pode-se colocar aqui, como usar vários recursos para construção, composição e criatividade; portanto, dar alternativas às pessoas, aos sujeitos.

Para concluir, vou citar dois exemplos e desenvolver caminhos ou abordar preconceitos relacionados com os modos de expressão e comunicação, considerando que cada um de nós tem uma forma de se comunicar e se expressar, que, igualmente, são todas variadas. No caso das funções executivas, essa incorporação serve para os sujeitos planejarem ações para o desenvolvimento de estratégias, estabelecendo metas significativas para que o aluno seja capaz de estabelecer suas metas, que antecipe e planeje os desafios, que organize informações e recursos, que aprimore a capacidade de monitorar o progresso.

Neste momento, no Brasil, não conheço nenhuma escola, nenhuma instituição educativa ou programa em que todos os professores e todas as disciplinas estejam trabalhando com essa perspectiva, a não ser na produção científica, na qual encontramos inúmeros exemplos. Entretanto, a produção científica que temos neste momento está tratando mais de propostas de planejamento para determinada atividade, de determinada disciplina.

Nós estamos trabalhando em duas propostas para sair desse impasse: uma delas é trabalhar junto às escolas, junto às instituições educativas, inclusive de ensino superior, para que, em determinados departamentos ou determinados níveis educativos das escolas, eles pensem nos três princípios que todos os professores poderiam incorporar dentro de suas disciplinas. Isso, inicialmente, já permitiria pensar na perspectiva do DUA. Assim, é como um tipo de escolha, um tipo de seleção geral para todo esse grupo. Por quê? Porque se o professor de uma disciplina faz e o professor de outra disciplina não faz, se não seguem pelo menos uma linha ou se eles não se têm respeito, isso pode acabar com todo o trabalho produzido pelo professor anterior em cinco minutinhos.

Será que posso permitir determinadas escolhas apenas com um tipo de qualificação? Será que eu posso esclarecer os objetivos em cada lição claramente? Será que eu posso promover expectativas positivas diretamente? — "Vocês podem, são capazes, vamos lá! Eu apoio vocês!".

Será que eu posso incluir a gamificação? A gamificação liga tecnologias com algo que os nossos estudantes têm como mais próximos. Será que algumas dessas coisas eu posso fazer para incorporar progressivamente? Algumas coisas a mais? A gente está trabalhando e, com algum sucesso, estamos conseguindo que determinados grupos de professores façam todos trabalharem na mesma direção; quanto à apresentação de conteúdos, o princípio de representação ou apresentação, eu posso oferecer a apresentação de várias formas: a) posso proporcionar um glossário de termos e conectar o que eu estou dando a conhecimentos prévios; b) posso trabalhar com algo de tecnologias. Será que tenho que selecionar algo para ir na direção de fazer planejamentos? Depois vem o princípio de ação ou expressão ou avaliação já exposto.

Lembram que eu falei, inicialmente, que vou colocar diferentes nomes sempre para o mesmo princípio de engajamento ou motivação, princípio de apresentação ou representação e princípio de ação ou expressão? Aqui coloquei avaliação para que fique mais fácil a explicação. Proporcionar alternativas de interação com materiais significa que eles têm diferentes materiais para fazer essa ação, para aprender isso que estão fazendo

e também representar aquilo. Posso fornecer vários métodos de resposta, como também oferecer modelos ou exemplos do processo e do resultado de definição de metas, modelos que o aluno seja capaz de incorporar e ver quais são as metas; posso colocar algo de aprendizagem baseado no pensamento computacional; enfim, posso incorporar isso tudo.

Alguns de vocês estarão pensando: — "Não sei, esse professor está louco! Como vamos incorporar isto daqui?". Pensem em um momento na época da pandemia. Cada um de vocês pense quando a gente estava perdido, sem saber o que fazer e em pouco tempo fomos capazes de representar materiais de diferentes formas para os nossos alunos porque a gente foi catando daqui, catando de lá, procurando, falando com o colega como podia fazer isso; nos colocávamos e trabalhávamos com as tecnologias, trabalhávamos com representações, com vídeos e éramos capazes de apresentar de diferentes formas. Então, não sabíamos fazer isso? Ou, lembram quando pedíamos aos nossos alunos: — "Pelo amor de Deus, me manda um vídeo, me manda um áudio, me manda um desenho, me manda o que for! Me explica o que você aprendeu sobre o que eu acabei de explicar".

A gente não falava isso para os nossos alunos? Nós somos inteligentes, criativos, colaborativos, capazes... porque nós temos duas coisas muito importantes que nos diferenciam de outras pessoas: i) sabemos ler e interpretar; ii) sabemos distinguir o que é importante do que não é importante pela nossa formação. Nós temos competências-chave e somos capazes de aprender. Todos viramos tecnológicos, praticamente, em um mês ou em dois meses. Nós nos atualizamos tecnologicamente nesse tempo para fazer este trabalho. Temos esta ficha de desenho de planejamento desde a abordagem DUA (Quadro 3).

Quadro 3: Ficha de planejamento na abordagem DUA

<table>
<tr><td colspan="3">ATIVIDADE DE AULA (TÍTULO):
Ano: Disciplina:
Breve descrição:
Conteúdos:
Expectativas de aprendizagem:</td></tr>
<tr><td colspan="3">ACESSIBILIDADE:
Física: Sensorial:
Cognitiva: Emocional:</td></tr>
<tr><td colspan="3">ENGAJAMENTO dos alunos:
Motivação: Persistência: Competência emocional:</td></tr>
<tr><td colspan="2">ACESSO E APOIO À INFORMAÇÃO</td><td>FUNÇÕES EXECUTIVAS:
Processamento da informação:
Construção do conhecimento:</td></tr>
<tr><td colspan="3">EXPRESSÃO DO CONHECIMENTO dos estudantes:
Interação: Expressão: Estratégias:</td></tr>
<tr><td colspan="3">ACOMPANHAMENTO
Do processo: Da instrução:
Da autorregulação:</td></tr>
</table>

Fonte: O autor, 2025.

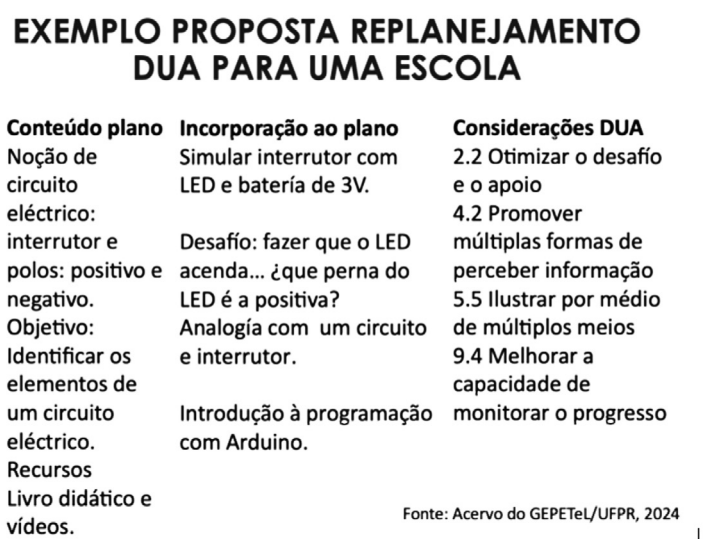
Descrição do quadro 3: Formulário de fundo branco, intitulado: “Ficha de planejamento na abordagem DUA”. O formulário divide-se em seis seções. A primeira seção apresenta o tema “ATIVIDADE DE AULA (TÍTULO):”, acompanhado dos campos: Ano, Disciplina, Breve descrição, Conteúdos e Expectativas de aprendizagem. A segunda seção traz o tema “ACESSIBILIDADE:”, com os campos: Física, Sensorial, Cognitiva e Emocional. A terceira seção abrange o tema “ENGAJAMENTO dos alunos:”, com os campos: Motivação, Persistência e Competência emocional. A quarta seção divide-se em dois blocos paralelos: à esquerda, o tema “ACESSO E APOIO À INFORMAÇÃO”; à direita, o tema “FUNÇÕES EXECUTIVAS:”, com os campos: Processamento da informação e Construção do conhecimento. A quinta seção tem por tema “EXPRESSÃO DO CONHECIMENTO dos estudantes:”, acompanhado dos campos: Interação, Expressão e Estratégias (com linha pontilhada). Por fim, a sexta seção apresenta o tema “ACOMPANHAMENTO”, com os campos: Do processo, Da instrução e Da autorregulação. Fim da descrição.

Lembremos que sempre é importante considerar, antes do planejamento, o público para o qual é dirigido. Nele, podemos observar: Atividade:

título, ano, disciplina, conteúdos e expectativas de aprendizagem. Já começo a pensar nas considerações DUA: primeiramente, o que posso incluir sobre acessibilidade? O que posso fazer para acessibilidade física, sensorial, cognitiva e emocional? Na sequência sobre o engajamento, diretrizes para o acesso e apoio para os conteúdos que eu posso dar, para que se eliminem barreiras e para as funções executivas que eu posso colocar para o processamento de informação, para a construção do conhecimento e, por último, para a expressão desse conhecimento. O que posso fazer para a interação, para a expressão ou que estratégias posso dar para eles para que sejam capazes de fazer isso de forma lógica? Tudo isso tem de ter um acompanhamento de atividades desse planejamento que está dirigido a todos os estudantes. Nesse momento, posso pensar em um aluno com deficiência, público da educação especial, mesmo que ele não esteja na minha sala para me ajudar a pensar em algo diferente.

Um segundo modelo em que estamos trabalhando neste momento é o que chamamos de "replanejamento" (Figura 7).

Figura 7: Exemplo de propostas de replanejamento na perspectiva do DUA para uma escola



EXEMPLO PROPOSTA REPLANEJAMENTO DUA PARA UMA ESCOLA

Conteúdo plano	Incorporação ao plano	Considerações DUA
Noção de circuito eléctrico: interrutor e polos: positivo e negativo. Objetivo: Identificar os elementos de um circuito eléctrico. Recursos Livro didático e vídeos.	Simular interrutor com LED e batería de 3V. Desafío: fazer que o LED acenda... ¿que perna do LED é a positiva? Analogía com um circuito e interrutor. Introdução à programação com Arduino.	2.2 Otimizar o desafío e o apoio 4.2 Promover múltiplas formas de perceber informação 5.5 Ilustrar por médio de múltiplos meios 9.4 Melhorar a capacidade de monitorar o progresso

Fonte: Acervo do GEPETeL/UFPR, 2024

Fonte: Acervo de GEPETeI/UFPR, 2024.

Descrição da figura 7: Imagem sobre fundo branco. Centralizado na parte superior, em letras maiúsculas, na cor preta, está escrito: "EXEMPLO PROPOSTA REPLANEJAMENTO DUA PARA UMA ESCOLA". Abaixo, o conteúdo é organizado em três colunas. A primeira coluna, intitulada "Conteúdo plano", contém o texto: "Noção de circuito eléctrico: interrutor e polos: positivo e negativo. Objetivo: Identificar os elementos de um circuito eléctrico. Recursos Livro didático e vídeos." A segunda coluna, intitulada: "Incorporação ao plano", traz o texto: "Simular interrutor com LED e batería de 3V. Desafío: fazer que o LED acenda... ¿que perna do LED é a positiva? Analogía com um circuito e interrutor. Introdução à programação com Arduino." A terceira coluna é intitulada "Considerações DUA", e é acompanhada do texto: "2.2 Otimizar o desafío e o apoio; 4.2 Promover múltiplas formas de perceber informação; 5.5 Ilustrar por médio de múltiplos meios; 9.4 Melhorar a capacidade de monitorar o progresso." No canto inferior direito, aparece o crédito "Fonte: Acervo do GEPETeL/UFPR, 2024". Os textos estão escritos na cor preta sobre fundo branco. Fim da descrição.

Nesse modelo, estamos trabalhando com o GEPETel da Universidade Federal de Paraná com o professor A. Goes. É um modelo que se baseia no seguinte: nós partimos de conteúdo e atividades que estão no plano e vamos implementando-o, colocando determinadas incorporações dentro do plano que têm a ver com as considerações sobre o DUA, como vocês podem ver. Para tanto, utilizamos um modelo de guia de replanejamento sugerido por esse grupo de estudos que está trabalhando e que, por certo, tem vários materiais publicados.

Precisamente com esse replanejamento, nós começamos com a identificação das características da turma, porque ele será dirigido a todos. O objetivo também é reconhecer que estamos falando de alunos maiores, capazes de conhecer quais são as características desses sujeitos para focar mais em um momento determinado em uma perspectiva ou outra perspectiva, dependendo do tipo de estudantes e da diversidade que eles tenham ou do tipo de público da educação especial. Em seguida, elaboramos um planejamento, vemos o planejamento-base (o planejamento que o professor tem com conteúdo, objetivos e recursos) e os novos procedimentos e ações relacionados com os princípios e direitos de suporte. Ao final, há um processo de avaliação do próprio modelo. Esse é o planejamento-base; estes são os procedimentos e estas são as diretrizes DUA.

É isso, gente! Muitíssimo obrigado por sua participação e escuta atenta. Espero que tenha sido suficientemente claro nas explicações e passado a informação que pretendia. Fico à disposição.

Referências

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index for inclusion**: developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaseducacaoespecial.pdf. Acesso em: 11 nov. 2025.

MEYER, Anne; ROSE, David; GORDON, David. **Universal design for learning**: theory and practice. Wake Field, MA: ELENCO Professional Publishing, 2014.

NOVAK, K. **What is universal design for learning (UDL)?** *[S. l.]*: Novak Education, 2024. Disponível em: https://www.novakeducation.com/blog/whatisudl. Acesso em: 9 nov. 2025.

ROSE, David; MEYER, Anne. **Teaching every student in the digital age***:* universal design for learning. Alexandria: ASCD, 2002.

ROSE, David; MEYER, Anne. **A practical reader in universal design for learning**. Cambridge: Harvard Education Press, 2006.

ROSE, David; MEYER, Anne; HITCHCOCK, Chuck. **The universally designed classroom**. Cambridge: Harvard Education Press, 2005.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio; PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; VITALIANO, Celia Regina. **Desenho universal para aprendizagem**: uma abordagem curricular inclusiva. São Carlos: De Castro, 2022.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o desenho universal para aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020. Disponivel em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382020000400733&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 9 nov. 2025.

SHAW, Stan; SCOTT, Sally; McGUIRE, Joan. **Teaching college students with learning disabilities**. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education: The Council for Exceptional Children, 2001.

Notas de fim

1 Transcrição da aula inaugural do curso "Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas na Escola", realizada remotamente (com transmissão ao vivo no canal da Unitevê/UFF), em 27 de agosto de 2025, proferida pelo professor Eladio Sebastián-Heredero. Disponível em: https://www.youtube.com/live/-5VJQ4BT6xc?si=yLjDdM2iH3qirTM-.

2 CAST. Universal design for learning guidelines version 1.0 [graphic organizer]. Wakefield, MA: CAST, 2008. Disponível em: http://udlguidelines.cast.org. Acesso em: 9 nov. 2025.

CAST. **Universal design for learning guidelines version 2.0** [graphic organizer]. Wakefield, MA: CAST, 2011. Disponível em: http://udlguidelines.cast.org. Acesso em: 9 nov. 2025.

CAST. **Universal design for learning guidelines version 2.2**. New York City: CAST, 2018. Disponível em: http://udlguidelines.cast.org. Acesso em: 9 nov. 2025.

CAST. **Universal design for learning guidelines version 3.0**. New York City: CAST, 2024a. Disponível em: https://udlguidelines.cast.o,rg/more/about-guidelines-3-0/. Acesso em: 9 nov. 2025.

CAST. **Diretrizes do desenho universal para aprendizagem**. Versão 3.0. 2024b. Tradução de Sebastián-Heredero, E. e Lynnfield, M.A. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org/more/downloads/. Acesso em: 11 nov. 2025.

3. Trilha reflexiva: bases de um pensar docente sobre a educação especial na perspectiva inclusiva

Patrícia Braun
DOI: 10.52695/978-65-5456-201-0.3

Permanecem atuais, depois de quase 40 anos, as reflexões e os debates sobre os paradigmas e conceitos que permeiam a trilha que constitui a história das políticas e práticas da educação especial na perspectiva inclusiva nos sistemas de ensino nacionais. Desde a Constituição Federal (Brasil, 1988), temos um conjunto robusto de documentos com bases legais e conceituais, com destaque para o momento em que ocorreu a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no país (Brasil, 2008). Poucos foram os anos, nesse espaço de tempo, em que não houve a promulgação de diretriz, decreto, nota técnica ou itens em documentos da pauta educacional com orientações sobre a estruturação e a finalidade de elementos para a escolarização do estudante público da educação especial. No tempo da escrita deste capítulo, o que temos de mais atual é a promulgação do Decreto nº 12.686, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025); que revogou o Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011), o qual tratava de orientações sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e de outras providências nesse contexto.

Esse panorama nos leva a refletir, analisar e a buscar a compreensão, especificamente, sobre as bases para as práticas escolares entre docentes e demais atores que convivem e constituem o cenário da escola de educação básica. É sobre isso que se pretende discorrer neste texto nos próximos parágrafos, com vistas a dialogar sobre o fazer docente e a aprendizagem para gerar desenvolvimento do estudante público da educação especial matriculado em escolas comuns. Trata-se de uma reflexão com base nas experiências de uma docente que atua na educação básica pelo atendimento educacional especializado, com práticas escolares apoiadas nos princípios do ensino colaborativo (Braun; Marin, 2016).

A partir de um olhar longitudinal, procuramos por orientações que possam fomentar as práticas docentes na escola junto aos estudantes que se inserem no conjunto do público da educação especial segundo a legislação vigente. Como premissa para essa busca, temos, em associação com as bases legais, o respaldado constituído na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano (Vygotsky, 2024), uma vez que entendemos que este ocorre, especialmente, a partir dos meios e recursos socialmente organizados e disponibilizados às pessoas durante suas vidas. Ou seja, é do nosso interesse, para trilhar e constituir reflexões e práticas escolares, concepções e referenciais que adotam o modelo social da deficiência em detrimento do modelo médico-clínico, o qual diz que a deficiência é um desvio do padrão da normalidade, sendo o déficit, exclusivamente, restrito à pessoa. Nessa concepção, não são consideradas as responsabilidades sociais quanto à eliminação de barreiras que causam "impedimentos às pessoas com diferentes variabilidades corporais e intelectuais", esclarecem Boff e Machado (2024, p. 17).

Portanto, o modelo social se apresenta como um instrumento conceitual para a superação de modelos que impõem ao sujeito restrições que não lhe cabem, ou que eximem os aparatos sociais das reflexões e ações que deveriam cumprir na direção de prover o que é de direito a todos.

> O modelo social traz em seu bojo os pressupostos dos direitos humanos, dentre eles o direito à educação. Concernente a isso, os movimentos sociais de pessoas com deficiência, profissionais da educação,

> dentre outros representantes civis, têm defendido nos últimos anos a construção de uma escola inclusiva que acolha e respeite as diferenças humanas, tendo como mote uma educação para todos (Boff; Machado, 2024, p. 3).

Nesse sentido, corroboramos com Pletsch e Souza (2021) quando afirmam que as políticas públicas apresentam ganhos significativos sobre a garantia de direitos educacionais ao estudante público da educação especial em um sistema educacional inclusivo, ao incorporarem, no enredo das deliberações promulgadas no país, orientações com base no modelo social da deficiência.[1] Observa-se um exemplo dessa disposição no corpo do texto do Decreto nº 12.686 (Brasil, 2025), ao instituir princípios, finalidades, objetivos e orientações em defesa de um contexto escolar com equidade e acessibilidade, que combata o capacitismo; que garanta o tempo escolar em comum aos pares da idade do estudante para além do acesso — com participação e aprendizagem; que os apoios e suportes oferecidos pelo atendimento educacional especializado (AEE) têm caráter pedagógico e não clínico; que a avaliação biopsicossocial da deficiência pode ser utilizada como documento subsidiário ao estudo de caso, o qual delineia o plano de atendimento educacional especializado; que a oferta do AEE não está condicionada à exigência de diagnóstico, laudo, relatório ou qualquer outro documento emitido por profissional de saúde.

Ou seja, ao nos basearmos no modelo social da deficiência entendemos, como afirmam Foresti e Bousfield (2022, p. 654), que a "maior intervenção a ser feita não é ao nível do indivíduo e suas lesões, mas na sociedade que tem dificuldade de abarcar a totalidade das diversidades". Em contraposição, o modelo médico "apresenta a deficiência como responsabilidade individual, através da ênfase do corpo com lesão ou seu 'mau funcionamento', seja ele físico ou intelectual". A mudança de concepção, do olhar clínico e privado à pessoa que vive a deficiência para o olhar social que entende "a deficiência como uma questão pública (e não mais privada)", afirma Pletsch (2020, p. 58) e a ela nos associamos, "tem ampliado o debate sobre as possibilidades destas pessoas, a partir das condições de acessibilidade oferecidas pela sociedade".

A escola, assim, entre sua estrutura e organização das práticas para o ensino e aprendizagem, tem a importante meta e tarefa de prover tempos e espaços educacionais com propostas que abarquem a diversidade do desenvolvimento humano entre os presentes nas salas de aula. Referimo-nos, aqui, a oferecermos respostas educativas aos estudantes que compõem as turmas em que atuamos.

E quem são os estudantes que compõem nossas turmas?

Em que contexto estão inseridos?

Como nos referimos a eles, ou sobre eles?

Essas perguntas têm relevância para a reflexão sobre o cunho de denominações presentes em nosso discurso e os seus impactos sobre as práticas direcionadas aos estudantes. De tal modo, é importante situarmos, neste diálogo, o que entendemos por alguns termos que habitam os discursos na escola, os quais podem tanto potencializar o processo educacional quanto o contrário.

Observamos, ao longo das experiências escolares vividas na educação básica, que o entendimento sobre o que é mediação, por exemplo, não é dado de forma coesa nem mesmo com um mesmo sentido entre aqueles que atuam na escola ou na mesma sala de aula. Essa distinção sobre a compreensão desse conceito e de outros termos, em nosso entender, fragiliza a garantia dos direitos dados nas deliberações educacionais e, da mesma forma, no que cabe à escola como tarefa — prover situações de ensino com respostas educativas aos estudantes presentes em seu espaço e tempo pedagógico.

O que surge citado ou tratado nos discursos e de conhecimento de todo o círculo escolar, familiar e na sociedade em geral não é tão dado ou óbvio assim, mesmo depois de tantos anos com o debate sobre a perspectiva inclusiva em pauta. Percebemos que os termos tomam sentidos e significados que tanto se aproximam quanto divergem. Por isso, valem algumas ponderações sobre o que entendemos por educação especial, educação inclusiva, atendimento educacional especializado e mediação escolar, pois acreditamos que as concepções sobre esses quatro termos

se entrelaçam e impactam na organização e estruturação das práticas docentes no sistema educacional que almeja ser inclusivo.

Sigamos com as reflexões nessa trilha...

Por educação especial, compreendemos a modalidade de ensino que permeia a oferta de educação que inicia na educação infantil, perpassa pelos ensino fundamental e médio, adentra no ensino superior e, também, tem suas metas e ações na educação de jovens e adultos e educação profissional. Ela também se configura como uma área de conhecimento científico, essencialmente interdisciplinar (Boff; Machado, 2024; Brasil, 2025; Pletsch, 2020), e tem em seu escopo de ações um conjunto de medidas didáticas que o sistema escolar pode e deve organizar com estratégias que ofereçam respostas educativas com o ensino para aprendizagem, perante a diversidade do desenvolvimento humano. Portanto, "a Educação Especial não deveria ser entendida apenas como sinônimo de escola ou classe especial, como comumente ainda vemos no discurso escolar e científico", até o presente momento (Pletsch, 2020, p. 66).

Já a educação inclusiva, que também não é sinônimo de educação especial, é uma política pública impactada por fatores culturais, sociais e pedagógicos de cada época da sociedade. Atualmente, esta prima pelo direito de todos os estudantes estarem juntos, aprendendo e participando, sem qualquer tipo de discriminação. Constitui um "paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, [...]" (Brasil, 2008, p. 9). E, justamente, por estar totalmente atrelada ao contexto social e cultural que a sociedade vive, o que dela emerge:

> [...] deve ser analisado à luz da sua gênese em diálogo com as diversas variáveis sociais e educacionais sem desconsiderar as influências internacionais e suas traduções locais. Em outras palavras, penso que a educação inclusiva é um princípio que não deve ser aplicado e interpretado de forma homogênea sem considerar os contextos e as particularidades dos grupos envolvidos (Pletsch, 2020, p. 66).

No conjunto da política pública nacional está a designação sobre o atendimento educacional especializado (AEE) como serviço pedagógico e escolar, realizado por professores, para identificar, elaborar e organizar recursos e suportes pedagógicos acessíveis que eliminem barreiras para a plena participação de estudantes, considerando as necessidades específicas de ensino e aprendizagem (Brasil, 2008). Observamos que este é desenvolvido, com raras exceções, no perfil do que orienta a legislação nacional, sendo a sua oferta realizada prioritariamente no contraturno escolar, a partir da sala de recursos multifuncional. Entretanto, entendemos que a orientação legislativa, redigida com a palavra "prioritariamente", não impede que o AEE ganhe outros desenhos para desenvolver o trabalho de mediação, por exemplo, necessário aos estudantes no processo escolar (Braun; Marin, 2016). Tratamos de uma possibilidade de desenho para o AEE em parágrafos mais adiante.

E mediação escolar, o que é? Nós a entendemos como uma ação de caráter pedagógico, a qual ocorre mediante a intervenção didática planejada, com uso de materiais ou recursos que contemplem o objetivo de ensino e o perfil do processo de aprendizagem do estudante em todos os espaços escolares. Tem por finalidades: acessar ao estudante informações que conduzam à compreensão de conceitos e conteúdos do currículo; propiciar o desenvolvimento de estratégias de pensamento com autonomia e iniciativa diante das atividades e rotina escolar; garantir interação entre todos nas propostas em sala de aula e em outros espaços com atividades escolares; fomentar a interlocução entre professores e sobre o processo escolar; favorecer o diálogo entre familiares, estudante e profissionais da escola.

Por se caracterizar como uma ação que abarca tanto elementos de ensino sobre conceitos curriculares quanto sobre habilidades sociais e estrutura escolar, as práticas que envolvem a mediação escolar são desenvolvidas, em nosso entendimento, por professores. E estes com formação inicial que os habilite ao exercício da docência, em colaboração com professores do AEE, igualmente habilitados ao exercício da docência e com formação específica para a educação especial inclusiva. É, também, parte da estrutura das ações que compreende a prática de mediar o ensino o

apoio ou o suporte advindos de profissionais especialistas, intersetoriais e interdisciplinares que possam contribuir com a eliminação de barreiras e prover o pleno desenvolvimento das ações relativas à participação e aprendizagem do estudante público da educação especial.

A defesa pela colaboração entre os professores da classe e do AEE para o desenvolvimento de práticas escolares inclusivas tem sua fundamentação em bases legais e teóricas. Tal contexto se revelou a partir da necessidade de termos algo que viabilizasse o trabalho pedagógico com maior efetividade diante das especificidades para o ensino e a aprendizagem de todos os estudantes. Nas bases legais, desde a Resolução nº 02 (Brasil, 2001), que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, há menção à articulação entre o trabalho docente realizado pelos professores da classe e os do AEE. Em seu art. 8º, consta que as escolas comuns "devem prever e prover na organização de: IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; [...]" (Brasil, 2001, grifo nosso). Mais recentemente, em orientações disponibilizadas no portal do Ministério da Educação,[2] encontramos o seguinte:

> Todas as crianças, jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem ter assegurado o seu direito de aprender no ensino regular, na série correspondente à sua faixa etária. Os professores da educação comum, em articulação com a educação especial, devem estabelecer estratégias pedagógicas e formativas, metodologias que favoreçam a aprendizagem e a participação desses alunos no contexto escolar. Deve-se ressaltar a necessidade da efetivação do acesso à educação infantil, de assegurar que todas as crianças possam participar de ambientes comuns, beneficiando-se deste processo (grifo nosso).

Na realidade, a opção por um trabalho a partir da colaboração entre docentes é preconizado há décadas. Entretanto, ainda se constitui um

contexto raro e pouco viabilizado. Para organizar o perfil de colaboração entre os professores sobre as práticas escolares do currículo e trabalhadas em sala de aula, temos dialogado em estudos e no próprio cotidiano escolar em que atuamos a partir da proposição do ensino colaborativo (Braun; Marin, 2016; Wulhynek; Braun; Marin, 2025).

O ensino colaborativo é uma proposta de desenho para o AEE. Tem por intenção que o professor da disciplina curricular e do AEE compartilhem as tarefas e responsabilidades sobre o planejar, aplicar e reger as atividades no contexto da sala de aula ou em outros espaços da escola. Reconhecida como um modelo de coensino, essa proposição é evocada em diversos estudos como "um dos mais promissores suportes à inclusão", como afirmam Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 26).

Além do ensino colaborativo, também há um debate acerca da consultoria colaborativa, a qual prevê a atuação conjunta entre um docente/profissional especialista e os docentes, os quais "compartilham saberes com vistas ao desenvolvimento de uma solução para problemas no contexto escolar e que pode envolver o aluno, a família, a comunidade e demais profissionais" (Santos; Rodrigues; Capellini, 2023, p. 2).

Essa configuração para propor ações colaborativas entre docentes é relatada e defendida em experiências na escola de educação básica, disseminadas na literatura da área educacional (Braun, 2012; Braun; Marin, 2016; Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014; Wulhynek, 2025). Entendemos que o ensino colaborativo revela possibilidades pedagógicas a partir do diálogo entre os docentes que adotam e regem, conjuntamente, abordagens de ensino tanto para o estudante que requer suportes e apoios específicos ao seu ensino e aprendizagem quanto para os demais estudantes da turma.

Além disso, o planejamento em colaboração entre os docentes sobre as diferenciações do ensino necessárias para atender à diversidade de recursos e estratégias didáticas que alguns estudantes requerem acabam por favorecer a todos na sala de aula, pois todos têm disponibilizadas diversas possibilidades e olhares para o aprender e para demonstrar seus aprendizados (Braun; Marin, 2012, p. 9). Assim, o ensino colaborativo, percebido como uma abordagem necessária e planejada para o estudante

público da educação especial é, também, uma abordagem que enriquece ou diversifica os meios para os demais estudantes em seu aprendizado e desenvolvimento.

Favorecer a todos possibilidades de desenvolvimento é o princípio que defendemos a partir das práticas colaborativas na escola. Todos os estudantes, com diversas formas de interagir no meio escolar, estão matriculados e compõem turmas que se enquadram por ano escolar na maioria dos sistemas educacionais. Portanto, por que é tão corriqueiro ouvirmos: — "o meu aluno incluído"; "o aluno do AEE"; o aluno laudado"; "meu aluno com deficiência" — nos discursos dentro da escola?

Socialmente, esses discursos estão ainda atravessados pelo modelo médico-clínico. É premente nossa observação sobre essas falas que se caracterizam nos diálogos escolares, de forma a refletirmos e problematizarmos junto aos profissionais com os quais atuamos na escola. Compreendemos que, talvez, sejam falas inconscientes ou ingênuas; porém não deixam de ser falas extremamente discriminatórias que se relacionam a quem é o estudante que compõe a turma em que atuamos.

O estudante é uma criança, um jovem, um adulto com características físicas, emocionais, intelectuais, sociais, étnicas, entre outras... Não há como restringi-lo à condição que o insere no conjunto do público da educação especial. Essa condição é uma dentre tantas outras condições e características que o compõem como sujeito. Ele não é a deficiência. Ele é o José, a Maria, que têm uma condição específica diante do que é dado para a "cultura da normalidade. [...] A compreensão social da deficiência e suas implicações, na vida das pessoas, não nega a deficiência. Ela continua existindo, é real e não podemos reduzir a existência humana a partir dela" (Pletsch, 2020, p. 58).

Seguindo mais um pouco nessa trilha de reflexões, consideramos que as práticas necessárias para consolidar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva requerem investimentos pedagógicos que considerem os estudantes e suas formas diversas de ser, estar e interagir no contexto escolar.

Sim, porque a base desse processo de inclusão — o acesso à escola — é realidade pela via das políticas públicas sem dúvida. Contudo, a permanência, a participação e, notadamente, a aprendizagem carecem de investimentos que conduzam a reflexões sobre quais desafios, barreiras e mudanças estão em pauta e precisam de ações, encaminhamentos que deem rumo ao que a própria base legislativa propõe à escola e aos professores. Referimo-nos a desafios que dizem respeito ao coletivo social e político que rege a educação no país. Consideramos que o docente tem um lugar privilegiado sobre esse coletivo, no sentido de indicar o quê e como ocorre tudo o que é proposto diante do prescrito em bases legais e estudos no campo da educação. Não cabe ao docente levar esse debate sozinho. A ele devem se unir gestores e outros atores sociais desse todo. A base legal é robusta, como já afirmamos. O que precisa ser consolidado melhor são as estruturas que viabilizam as ações, as práticas escolares.

Um desafio atual, por exemplo, é a promoção de estrutura escolar que disponha de estratégias para o acompanhamento e ações, junto às práticas educativas, em tempo e local reais aos estudantes que demandam apoios para sua escolarização. Defendemos que os apoios ou suportes devem ser disponibilizados ao estudante onde prevemos que ele estará na escola, ou seja, na sala de aula, de forma que a equipe docente que atua na turma, com os mesmos estudantes, possa colaborar entre si na tarefa de planejar e desenvolver práticas sobre o currículo e outras aprendizagens para a escolarização dele e dos demais estudantes. Trata-se de propor a escolarização a partir de medidas e ações pedagógicas em diversos âmbitos da instituição de ensino, o que engloba o projeto político-pedagógico, os espaços para além da sala de aula, as atividades que consideram todos os presentes e, também, as suas individualidades para o ensino.

Nesse desafio, percebemos que o planejar para organizar, apoiar e ensinar está vigente e tem sua complexidade. Isso porque, ante as especificidades para o ensino presentes no coletivo de estudantes na turma em que atuamos, vivemos a realidade de delinear procedimentos didáticos e atividades com a flexibilidade que favoreça a aprendizagem sobre conteúdos e conceitos que foram previstos e os que surgem no decorrer da

aula. Nesse processo, são pontos constantes em nossa observação sobre as práticas docentes, no dia a dia da sala de aula:

- as condições e concepções culturais, ambientais e curriculares;
- os estudantes elegíveis à aprendizagem e que ficam no "limbo" (Magalhães; Soares, 2016);
- o nível de complexidade das propostas didáticas, formas diversas de realizá-las para interagir com o planejado em uma temporalidade que, não necessariamente, cabe no tempo do ano escolar dado tipicamente na escola em que vivemos;
- os materiais — do mobiliário à folha de papel, do lápis ao *tablet* —, os recursos e suportes que atendam ao processo escolar para os estudantes;
- os níveis de comunicação e interação entre estudantes, entre estudantes e professores e a adoção de sistemas de comunicação e/ou estratégias para tal.

Vislumbramos um tempo escolar em que as diferenciações e as flexibilizações sobre o ensino possam se configurar como uma premissa para o enriquecimento do ambiente escolar, o qual acessa todos os conhecimentos produzidos na sociedade. Um tempo em que a relação educação especial-estudante com deficiência não seja diretamente configurada a partir da percepção sobre o que falta, não aprende ou da restrição de todo o desenvolvimento de um estudante a uma exclusiva condição dentre tantas outras presentes nele. Que o ambiente escolar seja de modo organizado, onde a diversificação do ensino não seja a exceção e sim o natural de ser proposto.

A questão é pensar as diferenças sobre a configuração do desenvolvimento humano como riqueza que gera mais e melhores possibilidades para todos. Nesse sentido, entender que há configurações do desenvolvimento que solicitam ações e posturas didáticas para além do habitual da cultura da normalidade. E isso não é sinônimo de diferença para menos e sim de diferença como fator inerente à condição humana. O hábito da

regra da sociedade (nós) faz(emos). Cabe a cada um e a todos olhar para o outro com alteridade, o que suscita compreendermos que é real:

> [...] a possibilidade de ser absolutamente outro. Não somente a diferença de cor, de tamanho, de cabelo, de função, ou qualquer outra propriedade caracterizam a alteridade. Ela é uma diferença radical. Não apenas diferença de características ou de atributos. Quando se fala em alteridade, refere-se a uma distinção absoluta entre dois ou mais seres. Qualquer maneira de compará-los seria inútil (Campos; Ferreira; Ferreira, 2024, p. 419).

De fato, é inútil, pois a comparação geralmente convém, apenas, para contatarmos que a diferença é inevitável entre a humanidade. Somos diferentes entre nós. E há condições, dentre as diferenças presentes no desenvolvimento humano, que demandam o princípio da equidade em uma escala maior que para outros para que todos usufruam dos mesmos direitos. Isso não é privilégio para uns em detrimento de outros. É cidadania entre todos. Para alguns, o recurso específico, a adequação sobre uma atividade, a diversificação didática é condição para ter acesso, participar, aprender e se desenvolver; enquanto para outros é um "plus" no percurso das propostas disponibilizadas, por assim dizer. Entre a necessidade de alguns e o "plus" caracterizado para outros, o ganho é a ampliação, garantia, efetivação da qualidade do que é ofertado no processo escolar com todos.

Dessa forma, o pensar docente requer reflexões sobre as possibilidades diante dos diferentes modos de sermos. Ratificamos que, para isso, o planejamento didático, "entredocentes", colaborativamente, é um fator que imprime sentido e direção para um sistema de ensino inclusivo e humanizado — que respeita e considera as diferenças que nos caracterizam inerentemente.

Pensar e propor uma escola, um currículo e um planejamento sem isolar um determinado estudante. Pensar essa escola e suas práticas no contexto da turma em que "todos estamos", de forma que o que for oferecido possibilite ao coletivo se beneficiar, aos pares interagirem com suas diversas possibilidades sobre novos conhecimentos, conceitos e aprendizagens. Eis algumas pistas da trilha por onde seguimos em nossas reflexões docentes.

O foco que prevê a ponderação sobre como ensinar o estudante público da educação especial acaba por ampliar o *roll* de situações de ensino com suportes, recursos, linguagens, movimentos, pensares, onde "cabem todos". A trilha que propusemos no título deste capítulo segue com reflexões que não findam aqui, pois estamos em um processo de mudança, de transformação. E, por mais que desejemos que essa mudança seja logo efetivada, é no fazer e nas reflexões sobre as práticas que realizamos na escola, com todos que nela habitam, que elas podem e devem ser efetivadas, validadas e disseminadas para avançarmos todos os dias na direção do sistema de ensino inclusivo.

Sigamos!

Referências

BOFF, Ana Paula; MACHADO, Andrea de Bem. Educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão pautada no direito de todos à educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, p. e85133, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/PSzsBQhDNrRkQNkStgSsGbQ/?format=html&lang=pt. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE; CEB, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaseducacaoespecial.pdf. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e de outras providências. [Revogado pelo Decreto nº 12.686 de 2025]. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Diário Oficial da União, out. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRAUN, Patrícia. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 2012. 324 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação . Rio de Janeiro, 2012.

BRAUN, Patrícia; MARIN, Márcia. Práticas docentes em tempos de inclusão: uma experiência na escola básica. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 2-12, 2012. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/5152. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRAUN, Patrícia; MARIN, Márcia. Ensino colaborativo: uma possibilidade do atendimento educacional especializado. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, 2016. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016193. Acesso em: 23 nov. 2025.

CAMPOS, Raphael Aguiar Leal; FERREIRA, Raquel Ribeiro Costa da Cunha; FERREIRA, Arthur Vianna. O conceito de alteridade segundo Emmanuel Lévinas. **Interfaces Científicas – Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 12, n. 2, p. 412-425, 2024. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/humanas/article/view/11954. Acesso em: 24 nov. 2025.

FORESTI, Taimara; BOUSFIELD, Andréa Bárbara da Silva. A compreensão da deficiência a partir das teorias dos modelos médico e social. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 22, n. 55, p. 654-667, dez. 2022. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2022000300010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 nov. 2025.

GRIBOSKI, Cláudia Maffini *et al*. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Inclusão**: Revista de Educação Especial, Brasília, v. 4, n. 1, edição especial, p. 7-17, jan./jun. 2008.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; SOARES, Márcia Torres Neri. Currículo escolar e deficiência: contribuições a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 162, p. 1124-1147, out. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/MKN9ZpQ94DcC3ZKLJwMvm6k/?lang=pt. Acesso em: 24 nov. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EDUFSCAR, 2014.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento – Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 57-70, 2020. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357. Acesso em: 23 nov. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1286-1306, 2021. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15126. Acesso em: 23 nov. 2025.

SANTOS, Camila Elidia Messias dos; RODRIGUES, Olga Maria Piazentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. Consultoria colaborativa e educação inclusiva: uma revisão sistemática de estudos brasileiros. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 27, p. e245254, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/nxcrF9F58LYNn36FYycHTVw/?format=html&lang=pt. Acesso em: 25 nov. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. O problema da instrução e do desenvolvimento mental na idade escolar. *In*: VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021. p. 241-268.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2024.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/abstract/?lang=pt. Acesso em: 23 nov. 2025.

WULHYNEK, Fabiane Heinerich. **Formação continuada de professores com foco no ensino colaborativo para estudantes com deficiência**. 2025. 169 f. Dissertação (Mestrado de Ensino em Educação Básica) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Rio de Janeiro, 2025.

WULHYNEK, Fabiane Heinerich; BRAUN, Patrícia; MARIN, Márcia. **Formação docente e ensino colaborativo**: estratégias para a escolarização inclusiva. Rio de Janeiro: CAp-UERJ, 2025. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/1001442.

Notas de fim

1 Neste texto, com o uso do termo "deficiência" considera-se o conjunto de especificidades caracterizadas no desenvolvimento de estudante público da educação especial, como usado em deliberações da legislação nacional ou para denominar essa concepção sobre o desenvolvimento humano.

2 Disponível em: https://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/ensino-regular. Acesso em: 23 nov. 2025.

4. O que nos atravessa? Pensando a inclusão a partir dos marcadores sociais da diferença em intersecção

Michele Pereira de Souza da Fonseca
Samara Oliveira Silva
Maria Luíza Mendes Santos
DOI: 10.52695/978-65-5456-201-0.4

Pensar a formação continuada de professores(as) se apresenta como uma necessidade constante diante dos desafios contemporâneos da educação. Contudo, mais do que garantir espaços formativos é fundamental que as instituições promovam reflexões/discussões que dialoguem com as demandas sociais, compreendendo a formação como um processo vivo, que acompanha e se transforma junto às mudanças da sociedade.

Assim, este capítulo é fruto das discussões desenvolvidas ao longo do módulo 2 do curso "Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas", mais especificamente no seminário extra — Inclusão, Interseccionalidade e Marcadores Sociais da Diferença —, ministrado pela Profª Drª Michele Pereira de Souza da Fonseca. Nesse módulo, fomos convidados/as a refletir sobre a dignidade humana, o desenvolvimento humano e o seu entrelaçamento com o público da educação especial e com os demais marcadores sociais da diferença em intersecção.

Sabemos que existem múltiplas aproximações entre esses aspectos e que não concebemos a possibilidade de pensar a educação sem consi-

derar a dignidade humana como princípio fundamental. Nesse sentido, o seminário extra teve como propósito provocar reflexões sobre a ampliação do olhar em relação aos/às estudantes, reconhecendo e valorizando as diferentes formas de ser e estar no mundo.

Os estudos e reflexões sobre interseccionalidade e marcadores sociais da diferença têm sido tensionados no Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar (LEPIDEFE), coordenado pela Profª Drª Michele Fonseca, vinculado à Escola de Educação Física e Desportos (EEFD), na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Embora essas questões emerjam de um grupo de pesquisa da área da Educação Física, compreendemos que elas ultrapassam fronteiras disciplinares, dialogando com diferentes campos da educação e da formação docente.

Apoiamo-nos nas contribuições de autores/as de distintas áreas do conhecimento (Booth; Ainscow, 2012; Collins; Bilge, 2021; Santos; Fonseca; Melo, 2009; Sawaia, 2022), para compreender o conceito de inclusão em educação como amplo, dialético, processual, infindável e interseccional, considerando os diversos marcadores sociais da diferença não como categorias isoladas, mas contemplando suas complexidades e singularidades (Fonseca, 2023, 2024).

Também nos apoiamos nas elaborações de Candau (2020), as quais nos ajudam a pensar essa diferença que nos constitui como uma vantagem pedagógica, principalmente no processo de ensino e aprendizagem. Assim, compreendemos as diferenças como uma riqueza para a aprendizagem (Fonseca, 2014) e não como algo a ser superado ou que represente somente a desigualdade.

É importante destacar que esse sentido de inclusão, tal como ora apresentamos, é fundamental, uma vez que, historicamente, a sociedade tende a associar a questão da inclusão unicamente à deficiência. Nosso intuito, portanto, é ampliar essa concepção, provocando reflexões sobre esse marcador social em sua dimensão interseccional, reconhecendo que muitos atravessamentos se entrelaçam a essa condição. Fonseca (2024, p. 6) corrobora essa perspectiva ao afirmar que:

> Uma pessoa com deficiência, por exemplo, não é só uma pessoa com deficiência. Essa é uma condição que ela possui, é uma das características. Ninguém pode ser resumido a uma única característica, posto que somos atravessados por muitos desses marcadores sociais da diferença.

Esse conceito é amplo porque não se limita a abranger apenas grupos historicamente excluídos, mas busca visibilizar outros marcadores sociais da diferença, como gênero, sexualidade, classe social, raça, etnia, aspectos geracionais, territorialidade entre muitos outros (Fonseca, 2024). Nessa esteira reflexiva, Collins e Bilge (2021) ressaltam que esses marcadores sociais não são compreendidos como categorias isoladas, mas como elementos que se entrelaçam em uma rede interseccional.

O conceito também é processual e infindável, pois situações de exclusão podem ocorrer em qualquer tempo e espaço. Inclusão é luta, é compromisso e se constrói coletivamente. É processual e infindável justamente porque não se trata de um ponto de chegada, já que as relações excludentes ainda estão fortemente presentes em nossa sociedade, especialmente no contexto educacional.

Essas situações refletem e são reflexos das próprias contradições sociais (Fonseca, 2023). Daí emerge o caráter dialético do conceito de inclusão, pois, como afirma Sawaia (2022), as exclusões constituem a base de sustentação de um sistema capitalista e opressor. Diante disso, cabe a reflexão: é realmente possível incluir todas as pessoas, se vivemos em um sistema que, estruturalmente, produz e mantém desigualdades?

Aprofundando a discussão sobre interseccionalidade, Collins e Bilge (2021, p. 16-7) a consideraram como uma articulação complexa da nossa constituição enquanto indivíduos e não como uma mera sobreposição de opressões. A interseccionalidade visa, portanto, a investigar "[...] como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana". As autoras também compreendem a interseccionalidade como ferramenta analítica, considerando que:

> [...] as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária, entre outras, são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (Collins; Bilge, 2021, p. 17).

Dessa forma, ao longo dos anos, temos buscado articular o sentido ampliado de inclusão à interseccionalidade a partir de seu entrelaçamento com os marcadores sociais da diferença. Tais elementos configuram possibilidades de articulação que nos permitem conceber um sentido de inclusão que contemple todas as pessoas em sua pluralidade e complexidade.

Autores como Hirano (2019) e Zamboni (2014) abordam articulações entre marcadores como raça, classe, gênero, mas sem aprofundarem as relações com a deficiência. Além disso, Hirano (2019, p. 52) reconhece uma

> [...] abertura para incorporar, na análise das diferenciações e da produção das desigualdades, novas marcas — como fica evidenciado nos estudos das deficiências físicas e de outras ordens, ainda pouco pesquisadas por meio do entrecruzamento de categorias.

O que propomos, portanto, é que possamos incorporar, cada vez mais, outros aspectos a essa tessitura interseccional para além de raça, classe e gênero, incluindo, por exemplo, questões geracionais, religiosidade, regionalidade, pessoas com transtorno do espectro autista (TEA), deficiência e altas habilidades/superdotação.

Essas proposições nos convidam a refletir sobre como temos voltado o olhar, cada vez mais, para grupos sociais historicamente invisibilizados por opressões de diversas ordens, como povos indígenas, pessoas com deficiência, mulheres, negros e negras. Fonseca e Brito (2022) lembram que, para esses grupos, importa dizer que não são inferiores, mas inferiorizados; não são subalternos, mas subalternizados. Essa subalternização está atrelada a pensamentos, políticas e ações eugênicas que historicamente

colocam essas pessoas em condições de serem minorizadas, embora, em muitos casos, como o das mulheres e da população negra, não sejam minorias numéricas. Compreender essas relações de poder é importante para entendermos como elas atravessam as nossas relações humanas, profissionais, sociais e educacionais.

Nesse cenário, é importante considerarmos esses entrecruzamentos de forma interseccional, pois esse movimento permite romper com percepções fragmentadas e reducionistas sobre as diferenças presentes no ambiente educacional, abrindo caminho para práticas pedagógicas mais sensíveis, participativas e, sobretudo, comprometidas com a dignidade humana e o direito à educação.

Assim, este capítulo é um convite à reflexão que objetiva instigar um olhar singular para as questões que atravessam o campo da educação e da formação de professores/as, bem como para os marcadores sociais da diferença em intersecção que nos formam e nos atravessam cotidianamente.

Tramas do cotidiano: cenas de pesquisa e de ensino que entrelaçam a inclusão e os marcadores sociais da diferença interseccionados

Compreendemos a urgência de pensar a inclusão de forma entrelaçada com os marcadores sociais da diferença em suas múltiplas intersecções. Ao assumir essa perspectiva, visibilizamos vozes, ações e reflexões que podem contribuir para a construção de práticas formativas mais críticas, inclusivas e transformadoras. Apresentamos, a seguir, algumas "cenas de pesquisa" e "cenas de ensino", detalhadas em Fonseca (2024), compostas por narrativas de professores/as em formação que vivem/viveram o cotidiano da universidade pública. São fragmentos de experiências coletadas em pesquisas desenvolvidas pelo LEPIDEFE, nas quais emergem as contradições, os desafios e as potências que atravessam a formação docente em uma perspectiva inclusiva e interseccional.

Essas cenas nos provocam a questionar: "Quem são esses/as professores/as em formação que ocupam as universidades públicas? Por que é tão importante problematizar o cenário atual desses espaços?". Ao perceber-

mos a íntima relação entre formação e ação docente, refletimos sobre os caminhos que percorremos na universidade, sobre como nos reconhecemos e somos atravessados por suas dinâmicas. Afinal, todos/as nós passamos/passaremos pela universidade em algum momento de nossa trajetória, e nela também somos/seremos constituídos/as.

O excerto a seguir faz parte de uma pesquisa desenvolvida na EEFD/UFRJ, que acompanha estudantes com deficiência do curso de licenciatura em Educação Física. Suas narrativas revelam experiências inclusivas e excludentes vividas ao longo da formação, evidenciando como os marcadores sociais da diferença incidem sobre a experiência universitária.

> Para mim, tem sido bem complicado incorporar isso à minha pessoa. Ser do espectro autista, ter TDAH e altas habilidades e superdotação. Porque a gente sempre olha a neurodiversidade a partir de um viés muito branco, tipo o autismo é muito diagnosticado em meninos e homens brancos. Então, a mulher autista, principalmente a mulher negra autista, é muito invisibilizada. Então, quando a gente fala sobre autismo e sobre TDAH, quando se fala sobre esse espectro da neurodiversidade, quando se fala essa questão de inclusão e etc., muitas vezes a gente só vê aquela criança branca que precisa de muito suporte. Quando, na verdade, a neurodiversidade abarca muitas situações, é todo um espectro. Vitória[1]

Nesse relato, é evidente como os marcadores sociais da diferença se entrelaçam e influenciam as experiências formativas. Ser mulher, negra, autista, TDAH e com altas habilidades e superdotação produz formas singulares de viver e ser percebida no espaço universitário. Sua fala expressa a angústia de não ser plenamente compreendida, revelando o quanto estereótipos ainda limitam o modo como percebemos e nos relacionamos com a diferença.

Diante disso, salientamos a importância de refletir sobre a necessidade de reconfigurarmos o nosso olhar enquanto docentes, para pensar não só nos/as estudantes que acompanhamos em nossas ações profissionais,

como também para compreendermos: "Quem somos nós nesse processo? Que marcadores nos atravessam?".

Essa fala nos provoca a pensar, constantemente, sobre o cenário atual das universidades. Afinal, a estudante do relato é uma professora em formação e isso nos leva a questionar: "Quantos/as de nós, durante a formação, fomos considerados/as em nossos marcadores sociais? Nossas diferenças foram valorizadas e potencializadas?". São questões que permanecem abertas e que precisam continuar a nos mobilizar no exercício de repensar a formação docente e os espaços que habitamos.

Destacamos outro excerto de uma narrativa autobiográfica de um professor em formação: "Este é um relato individual com reflexões coletivas para pensar as narrativas a partir das experiências vivenciadas na educação básica e no ensino superior. Esse sou eu, um homem negro, albino, com baixa visão. Sou mais do que isso, mas comecemos por aqui" (Souza; Fonseca, 2022, p. 14). Nesse artigo, ao contar sua trajetória formativa na escola e na universidade, esse professor evidencia processos inclusivos/excludentes que vivenciou não somente por conta do marcador deficiência como também pelo entrelace com tantos outros marcadores.

Essas vozes anunciam presenças que transformam o cotidiano universitário e o campo educacional. Ao trazê-las, dialogamos com Collins e Bilge (2021), que propõem a interseccionalidade como lente para compreender as relações de poder e as desigualdades estruturais que se manifestam nos espaços de formação, distanciando-se de uma lente monofocal. A presença dessas pessoas na universidade não apenas desafia o capacitismo e as estruturas excludentes como também amplia as possibilidades pedagógicas, o que Candau (2020) denomina vantagem pedagógica e Fonseca (2014), riqueza para aprendizagem.

Essas cenas de pesquisa nos provocam a pensar: "Qual o impacto da presença dessas pessoas nas universidades e nas escolas? Como suas experiências tensionam o modo como concebemos a formação docente?". O que propomos, então, é que um olhar inclusivo e interseccional possa ampliar as trajetórias formativas, tornando-as mais acolhedoras às diferenças.

No LEPIDEFE, temos dialogado com um sentido de formação docente **na e para** a perspectiva inclusiva (Fonseca, 2021), expressão que vai além de um jogo de palavras. Trata-se de refletir se os cursos de formação inicial e continuada têm, de fato, se preocupado em formar docentes **para** lidar com as diferenças em suas ações profissionais e, mais profundamente, se nós mesmos/as, enquanto seres singulares, somos considerados/as **na** formação.

Compreender a formação **na e para** a perspectiva inclusiva implica reconhecer que os processos inclusivos/excludentes nos atravessam desde a educação básica até a pós-graduação. Quando somos considerados/as **na** formação, ampliamos a possibilidade de um olhar mais sensível e acolhedor para nossos/as estudantes, um olhar que não é linear nem determinado, mas que se constrói na reflexão contínua. Mesmo quando reconhecemos que não somos contemplados/as **na** formação, é possível ressignificar essas ações docentes em nossa prática profissional.

Assim, convidamos o/a leitor/a a refletir sobre sua própria trajetória: Durante a formação, suas demandas foram reconhecidas e atendidas? Como essas experiências reverberam em sua ação profissional? O modo como você percebe seus/as estudantes hoje guarda relação com o modo como você foi percebido/a em sua formação? Você identifica a quebra de um círculo vicioso,[2] em que você não foi considerado/a e agora você considera? Essas perguntas não buscam respostas prontas, mas visam a instaurar movimentos de pensamento que rompam com o ciclo da invisibilidade e possibilitem práticas docentes mais conscientes, inclusivas e interseccionais.

Ao retomar o texto proposto por Fonseca (2024), evidenciamos algumas proposições destacadas na "cena de ensino". Neste texto, ao abordar questões relacionadas às ações docentes durante a graduação, propomos um

> [...] olhar sobre e com a deficiência, não somente como um ser encerrado em si sem considerar aspectos estruturais que obstam sua participação ativa, mas também atravessado por diversos marcadores sociais da diferença, valorizando sua singularidade e não reforçando desigualdades (Fonseca, 2022, p. 119).

Pensar a deficiência junto com outros marcadores implica deslocar a compreensão limitada de um corpo biológico (centrado nos aspectos que se distanciam de um padrão) para uma existência complexa, relacional e socialmente contextualizada. Assim, o convite é para ressignificar o olhar docente, reconhecendo que os sujeitos não são definidos apenas por uma condição de deficiência ou transtorno, mas constituídos também por atravessamentos que envolvem gênero, raça, classe, sexualidade, territorialidade, aspectos geracionais, entre outros.

Durante uma disciplina ministrada no curso de licenciatura em Educação Física, essa discussão foi provocada por meio de uma atividade em que os/as licenciandos/as foram convidados/as a observar como pessoas com deficiência são representadas nas redes sociais, especialmente no Instagram, e a identificar perfis de pessoas que se autodeclaram com deficiência e atuam como ativistas nesse campo. Entre os diversos perfis analisados, destacamos dois exemplos potentes de mulheres que produzem narrativas de resistência cotidiana: Ana Clara Moniz (@_anaclarabm) e Sabrina Nascimento (@uma.autista.diferentona).

O primeiro perfil, de Ana Clara Moniz, apresenta-se como o de uma mulher branca, cisgênero, bissexual, com deficiência física e usuária de cadeira de rodas (Figura 8). Em uma de suas entrevistas, publicada em suas redes sociais e trazida pelos/as próprios/as estudantes, Ana Clara afirma:

> Ser uma pessoa com deficiência bissexual não é bem o que a sociedade espera. A verdade é que não esperam que eu tenha uma sexualidade, apenas uma deficiência. Mesmo que sejam coisas completamente diferentes, não me veem como uma pessoa que pode amar, muito menos que pode amar quem quiser (Trecho retirado da rede social).

Figura 8: Perfil de Ana Clara Moniz



Fonte: @_anaclarabm, 2023.

Descrição da figura 8: Fotografia vista de frente da Ana Clara Moniz. Uma mulher branca de cabelos curtos e castanhos claros, sentada em uma cadeira de rodas motorizada preta. Ela está usando batom vermelho e unhas pintadas de vermelho, veste blusa cropped preta de alças finas, calça preta e tênis cano alto estilo Converse pretos. Ela sorri, enquanto apoia o cotovelo direito sobre a perna e, com a mão, toca levemente no queixo, enquanto o braço esquerdo está estendido ao longo do corpo. Ao fundo, há um campo aberto de vegetação baixa, sob um céu azul parcialmente nublado. Fim da descrição.

Essa fala tensiona o modo como a sociedade reduz sujeitos com deficiência a um único marcador, o da deficiência, desconsiderando outros atravessamentos e apagando dimensões de desejo, afeto e autonomia. Ana Clara nos convida a reconhecer essas múltiplas camadas de existência e a perceber o quanto um olhar interseccional pode ampliar a compreensão das experiências humanas no campo educacional.

O segundo perfil é de Sabrina Nascimento. Ela se intitula uma autista diferentona, autodeclarando-se uma mulher, negra e autista. Na postagem destacada pelos/as estudantes, ela se posiciona firmemente sobre uma questão fundamental. Quando se fala em diversidade dentro do feminismo, mulheres com deficiência são frequentemente colocadas no “etc.”, como, por exemplo, mulheres brancas, mulheres negras, mulheres indígenas, mulheres lésbicas etc.

Ao denunciar essa invisibilização — um apagamento simbólico e político —, Sabrina nos faz pensar o quanto ainda naturalizamos hierarquias dentro das próprias lutas emancipatórias (Figura 9).

> Tudo é político quando se é uma mulher com deficiência. Seu feminismo não inclui mulheres com deficiência? Julho para todas as pretas? E nós não somos mulheres? (Trecho retirado da rede social).

Figura 9: "Mulheres com deficiência não são etc. São mulheres."



Fonte: @uma.autista.diferentona, 2023.

Descrição da figura 9: Fotografia vista de perfil da Sabrina Nascimento. Uma mulher negra de cabelos longos, cacheados e soltos, sentada em uma cadeira de rodas manual prata com detalhes pretos. Ela veste uma blusa de manga longa vermelha, uma jardineira curta xadrez em tons de vermelho e preto, e botas brancas. Ela sorri para a câmera com o corpo levemente inclinado para a frente. Na parte superior da imagem, em letras maiúsculas e em negrito, destaca-se a frase "Mulheres com deficiência não são etc." e, centralizada na parte inferior, lê-se "São mulheres.". O fundo é liso em tom cinza-claro. Fim da descrição.

Esse convite à reflexão é para que possamos perceber os estudantes a partir dessas novas portas que vão se abrindo. É uma reflexão para pensar o nosso fazer docente: "Será que percebemos nossos estudantes com toda a potência que esses marcadores sociais da diferença atravessam? Há um movimento de invisibilizar alguns marcadores e notabilizar outros?". Essa é uma reflexão que também precisamos fazer para as nossas futuras

práticas, em um constante exercício de nos perceber, perceber nossos estudantes e o contexto, porque essas questões emergem interseccionalmente do cotidiano das aulas (Fonseca, 2023).

Essas vozes ecoam o que Collins e Bilge (2021) enfatizam ao compreenderem a interseccionalidade como forma de investigação e de práxis crítica. A interseccionalidade não se restringe à teoria acadêmica nem ao engajamento político a movimentos sociais. Ambas se imbricam, emergindo do cotidiano e das múltiplas experiências que atravessam o ser e o agir no mundo.

Essas cenas, trazidas das redes sociais para o espaço da sala de aula, revelam a potência de integrar investigação e práxis na formação docente. Elas nos convidam a olhar nossos/as estudantes e a nós mesmos/as além de categorias estanques. Perceber a complexidade de suas existências é reconhecer que os processos inclusivos e excludentes se manifestam em diferentes espaços: na escola, na universidade, nas redes, nas ruas, nas famílias e nas relações cotidianas.

Compreender os processos de inclusão/exclusão não constitui um exercício teórico distante, mas um modo de estar no mundo, de perceber as pessoas e de repensar as práticas pedagógicas a partir da vida real. Nossa sociedade é atravessada, o tempo todo, por elementos excludentes que nos estruturam em racismos, capacitismos, LGBT+fobias, machismos e todos os outros "ismos" e "fobias" que poderíamos elencar. Essa complexidade não pode estar compartimentalizada: ela é retrato da nossa realidade, do nosso cotidiano.

As reflexões apresentadas no seminário extra e, consequentemente, neste capítulo, configuram-se como um convite a olhar de forma mais atenta para o nosso cotidiano e para os espaços em que atuamos. Que cotidiano você observa em sua atuação profissional? Quem é você? Que marcadores sociais da diferença o/a atravessam? Quais você identifica? Quem são seus/suas estudantes? Que marcadores sociais da diferença os/as) atravessam?

Essas provocações ajudam a perceber nossos contextos diários, reconhecendo neles os atravessamentos que nos constituem. Esse convite

se estende também à escuta e ao diálogo com outros pares, com outras pessoas, permitindo que novas percepções ampliem nosso olhar sobre nós mesmos/as e sobre o outro.

Para aprofundar essa reflexão, apresentamos, a seguir, uma série de relatos de professoras que evidenciam como os diferentes marcadores sociais da diferença em intersecção se materializam em seus contextos de atuação. São docentes de diversas regiões do Brasil, cada uma com seu modo singular de perceber e vivenciar o cotidiano escolar, que também se encontram nesse movimento de reconhecer-se, perceber seus/suas estudantes e o contexto em que estão imersos/as (Quadro 4).

Quadro 4: Relatos de professoras sobre os diferentes marcadores sociais da diferença (continua)

Maria Luiza	Eu sou uma mulher jovem, cisgênero, heterossexual, sem deficiência, católica; estou associada à Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer.	Eu atuo com o primeiro ano do ensino fundamental 1 e sou coordenadora dos profissionais de apoio escolar (PAEs). Bom, eu tenho estudantes com deficiência física, deficiência intelectual, deficiência visual, transtorno do espectro autista, altas habilidades/superdotação, como também estudantes com deficiências múltiplas. Além das questões relacionadas à deficiência, a escola fica próxima a um quilombo. Então existem estudantes que têm origem quilombola. A maioria deles são evangélicos e a questão da religião está muito presente nas aulas, quando a gente vai dialogar sobre o cotidiano deles. São moradores do interior de Mangaratiba, em uma região bem vulnerabilizada da cidade.
Mariana	Eu sou uma mulher branca, jovem, tenho cabelos pretos, lisos e longos. Sou uma mulher cis, heterossexual; sou cristã.	Estou associada à Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo, no Rio de Janeiro, situada em Boaçu, no centro de São Gonçalo. A minha escola atende o primeiro segmento do ensino fundamental. Eu dou aula para turmas de primeiro ou quinto ano. Bom, tenho alunos com deficiência, com deficiência múltipla, com deficiência intelectual, com transtorno do espectro autista, com TDAH, com TOD, com dislexia e outras necessidades específicas. Eu identifico a maioria como pretos e pardos, evangélicos e moram nas favelas do entorno.

Quadro 4: Relatos de professoras sobre os diferentes marcadores sociais da diferença (continua)

Fabille	Eu sou uma mulher branca, de cabelos na altura do ombro, castanhos. Bom, eu sou uma mulher lésbica, católica e de classe média.	Desde o início da minha profissão como docente, atuo em comunidades do Rio de Janeiro, especialmente na Baixada Fluminense. Atualmente, estou na Secretaria Municipal de Educação do Estado do Rio de Janeiro, do município do Rio de Janeiro. A minha escola se situa no Complexo da Pedreira, mais perto das comunidades de Lagartixa, Tom Jobim e adjacências. A minha escola é do primeiro ao quinto ano, com o sexto ano nas escolas de anos iniciais. O que eu percebo em relação à deficiência são os alunos com deficiência física, com transtorno do espectro autista e deficiência intelectual. Posso identificá-los como crianças negras, que são atendidas na sala de recursos, e pela questão territorial, por morarem próximas a regiões muito conflagradas de violência extrema.
Daiana	Sou uma mulher preta, sou lésbica, estou de trança.	Minha escola se localiza em São Gonçalo e estou vinculada à Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo na educação infantil. É possível perceber muito forte no município de São Gonçalo a religiosidade, raça, sexualidade e gênero. São os traços mais fortes percebidos na educação infantil. Na minha escola, nós temos deficiência física, transtorno do espectro autista e deficiência intelectual. Até o momento, são essas três. Nós tínhamos síndrome de Down, mas ele já está no primeiro segmento.
Joyce	Sou uma mulher branca, cis, hétero, do Nordeste do Brasil.	Estou associada à Secretaria do Rio Grande do Norte. Trabalho com os anos iniciais do ensino fundamental no município de Natal, e no Colégio de Aplicação da UFRN. A gente recebe crianças com síndrome de Down, crianças com deficiência física, crianças com síndromes das mais diversas, como a síndrome de Williams. É uma visão mais ampla, tendo uma variedade muito grande. E, além disso, eu percebo vários marcadores através da escola. Ao identificar isso, fizemos uma mudança na política afirmativa e no edital de ingresso da escola, que era só o sorteio. No ano 2022, não só existiam vagas com cotas para pessoas com deficiência, mas também para pretos, para indígenas, e também para o perfil socioeconômico, percebendo que todos esses marcadores estão juntos dentro do processo de escolarização.

Quadro 4: Relatos de professoras sobre os diferentes marcadores sociais da diferença (continua)

Monique	Eu sou uma mulher negra, de cabelos cacheados, que estão um pouco acima dos ombros; sou cisgênero, homossexual; sou católica e moro em Bangu, nascida e criada no Rio de Janeiro.	Estou ligada a duas secretarias: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. A minha escola da prefeitura é em Realengo, um CIEP. E a escola do estado é em Nova Iguaçu. Na prefeitura do Rio, eu atuo do terceiro ao sexto ano; e, no estado, ensino médio: primeiro, segundo e terceiro ano. Eu vou falar em um conjunto das duas secretarias. Eu atuo com crianças que estão com transtorno do espectro autista, TOD, deficiência auditiva e deficiência intelectual. Eu identifico os marcadores sociais de diferença relacionados à racialidade e etnia. A maioria dos meus alunos são pessoas negras. A classe social deles é uma classe social mais baixa do que média. A maior parte deles são cisgênero, mas tem também um aluno que é transgênero. As aulas são atravessadas em muitos momentos por questões de religiosidade, principalmente quando atuo com alguns conteúdos de matriz afro-brasileira. E aí, assim, na maior parte deles, do que eu identifico e do que eles falam, eles são cristãos evangélicos ou católicos, mas também tem pessoas de matriz africana.
Ciça	Eu sou uma mulher com deficiência visual, morena-clara, com cabelos na altura dos ombros e os olhos castanhos.	Sou professora da rede municipal de Belo Horizonte e atuo na escola municipal do governo. Os marcadores sociais da diferença que atravessam os estudantes que eu atuo são questões étnico-raciais e a vulnerabilidade para além da deficiência. E para estudantes com deficiência visual, com deficiência auditiva e com TEA.
Samara	Eu sou uma mulher branca, de cabelos pretos na altura dos ombros. Sou uma mulher cis, heterossexual, também sou cristã e esses são os marcadores que me atravessam.	Atualmente, eu estou vinculada à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Eu atuo numa escola na zona oeste do Rio de Janeiro, dentro da favela da Coreia. Eu tenho, em média, 13 turmas e um total de 500 estudantes. Atuo no primeiro segmento. A minha turma é muito diversa. Eu tenho estudantes, em sua maioria, com TEA, mas tem alguns também com deficiência física. E eu os identifico como negros e negras, em sua grande maioria. E a gente tem tentado fazer um trabalho principalmente de valorização dessa identidade negra. Isso é algo já posto na escola, mas pouco trabalhado.

Quadro 4: Relatos de professoras sobre os diferentes marcadores sociais da diferença (conclusão)

Ana Beatriz	Eu sou uma mulher negra, de pele clara. Tenho estatura média, cabelos cacheados na altura do ombro em um tom preto. Me atravessa muito a questão racial, principalmente por eu ser uma mulher negra de pele clara. Então, isso vem da própria questão de identificação. A questão da sexualidade... Então, eu sou uma mulher lésbica. E a questão também do gênero, já que sou uma mulher. Não tenho outros, eu não consigo identificar outros assim, de uma forma mais específica. Sou de classe média e sou uma mulher cis.	Minha escola é em Natal e é uma escola bastante ampla. É uma escola de elite. Em sua maioria, os alunos são brancos, de classe média alta. Os poucos que estão presentes lá que são alunos negros, então o que vejo muito presente lá é a questão da classe social. Tem essa diferenciação muito grande em relação a esse marcador. A questão dos alunos com deficiência é bastante presente; temos alunos com TEA, com TDAH, com TOD e várias deficiências que estão ali associadas. A questão racial também está presente, mas de uma forma mais discreta por conta dessa questão da própria escola em si. E tem muita questão de gênero. A maioria são alunas. E a questão da sexualidade fica muito... Ainda não está tão aparente ou está não verbalizada, se assim posso dizer. Então os alunos ficam mais receosos. Está presente, mas ainda cada um no seu cantinho.

Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Descrição do quadro 4: Quadro com fundo branco, intitulado “Relatos de professoras sobre os diferentes marcadores sociais da diferença”. Está organizado em três colunas e nove linhas, sendo uma para cada professora. Na primeira coluna aparece o nome, na segunda coluna apresenta a sua autodeclaração identitária e a terceira coluna descreve o seu contexto de atuação profissional e o perfil dos estudantes. Primeira linha: Maria Luiza. Autodeclaração: “Eu sou uma mulher jovem, cisgênero, heterossexual, sem deficiência, católica; estou associada à Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer.” Atuação e estudantes: “Eu atuo com o primeiro ano do ensino fundamental 1 e sou coordenadora dos profissionais de apoio escolar (PAEs). Bom, eu tenho estudantes com deficiência física, deficiência intelectual, deficiência visual, transtorno do espectro autista, altas habilidades/superdotação, como também estudantes com deficiências múltiplas. Além das questões relacionadas à deficiência, a escola fica próxima a um quilombo. Então existem estudantes que têm origem quilombola. A maioria deles são

evangélicos e a questão da religião está muito presente nas aulas, quando a gente vai dialogar sobre o cotidiano deles. São moradores do interior de Mangaratiba, em uma região bem vulnerabilizada da cidade." Segunda linha: Mariana. Autodeclaração: "Eu sou uma mulher branca, jovem, tenho cabelos pretos, lisos e longos. Sou uma mulher cis, heterossexual; sou cristã." Atuação e estudantes: "Estou associada à Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo, no Rio de Janeiro, situada em Boaçu, no centro de São Gonçalo. A minha escola atende o primeiro segmento do ensino fundamental. Eu dou aula para turmas de primeiro ou quinto ano. Bom, tenho alunos com deficiência, com deficiência múltipla, com deficiência intelectual, com transtorno do espectro autista, com TDAH, com TOD, com dislexia e outras necessidades específicas. Eu identifico a maioria como pretos e pardos, evangélicos e moram nas favelas do entorno." Terceira linha: Fabille. Autodeclaração: "Eu sou uma mulher branca, de cabelos na altura do ombro, castanhos. Bom, eu sou uma mulher lésbica, católica e de classe média." Atuação e estudantes: "Desde o início da minha profissão como docente, atuo em comunidades do Rio de Janeiro, especialmente na Baixada Fluminense. Atualmente, estou na Secretaria Municipal de Educação do Estado do Rio de Janeiro, do município do Rio de Janeiro. A minha escola se situa no Complexo da Pedreira, mais perto das comunidades de Lagartixa, Tom Jobim e adjacências. A minha escola é do primeiro ao quinto ano, com o sexto ano nas escolas de anos iniciais. O que eu percebo em relação à deficiência são os alunos com deficiência física, com transtorno do espectro autista e deficiência intelectual. Posso identificá-los como crianças negras, que são atendidas na sala de recursos, e pela questão territorial, por morarem próximas a regiões muito conflagradas de violência extrema." Quarta linha: Daiana. Autodeclaração: "Sou uma mulher preta, sou lésbica, estou de trança." Atuação e estudantes: "Minha escola se localiza em São Gonçalo e estou vinculada à Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo na educação infantil. É possível perceber muito forte no município de São Gonçalo a religiosidade, raça, sexualidade e gênero. São os traços mais fortes percebidos na educação infantil. Na minha escola, nós temos deficiência física, transtorno do espectro autista e deficiência intelectual. Até o momento, são essas três. Nós tínhamos síndrome de Down, mas ele já está no primeiro segmento." Quinta linha: Joyce. Autodeclaração: "Sou uma mulher branca, cis, hétero, do Nordeste do Brasil." Atuação e estudantes: "Estou associada à Secretaria do Rio Grande do Norte. Trabalho com os anos iniciais do ensino fundamental no município de Natal, e no Colégio de Aplicação da UFRN. A gente recebe crianças com síndrome de Down, crianças com deficiência física, crianças com síndromes das mais diversas, como a síndrome de Williams. É uma visão mais ampla, tendo uma variedade muito grande. E, além disso, eu percebo vários marcadores através da escola. Ao identificar isso, fizemos uma mudança na política afirmativa e no edital de ingresso da escola, que era só o sorteio. No ano 2022, não só existiam vagas com cotas para pessoas com deficiência, mas também para pretos, para indígenas, e também para o perfil socioeconômico, percebendo que todos esses marcadores estão juntos dentro do processo de escolarização." Sexta linha: Monique. Autodeclaração: "Eu sou uma mulher negra, de cabelos cacheados, que estão um pouco acima dos ombros; sou cisgênero, homossexual; sou católica e moro em Bangu, nascida e criada no Rio de Janeiro." Atuação e estudantes: "Estou ligada a duas secretarias: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. A minha escola da prefeitura é em Realengo, um CIEP. E a escola do estado é em Nova Iguaçu. Na prefeitura do Rio, eu atuo do terceiro ao sexto ano; e, no estado, ensino médio: primeiro, segundo e terceiro ano. Eu vou falar em um conjunto das duas secretarias. Eu atuo com crianças que estão com transtorno do espectro autista, TOD, deficiência auditiva e deficiência intelectual. Eu identifico os marcadores sociais de diferença relacionados à racialidade e etnia. A maioria dos meus alunos são pessoas negras. A classe social deles é uma classe social mais baixa do que média. A maior parte deles são cis-

gênero, mas tem também um aluno que é transgênero. As aulas são atravessadas em muitos momentos por questões de religiosidade, principalmente quando atuo com alguns conteúdos de matriz afro-brasileira. E aí, assim, na maior parte deles, do que eu identifico e do que eles falam, eles são cristãos evangélicos ou católicos, mas também tem pessoas de matriz africana." Sétima linha: Ciça. Autodeclaração: "Eu sou uma mulher com deficiência visual, morena-clara, com cabelos na altura dos ombros e os olhos castanhos." Atuação e estudantes: "Sou professora da rede municipal de Belo Horizonte e atuo na escola municipal do governo. Os marcadores sociais da diferença que atravessam os estudantes que eu atuo são questões étnico-raciais e a vulnerabilidade para além da deficiência. E para estudantes com deficiência visual, com deficiência auditiva e com TEA." Oitava linha: Samara. Autodeclaração: "Eu sou uma mulher branca, de cabelos pretos na altura dos ombros. Sou uma mulher cis, heterossexual, também sou cristã e esses são os marcadores que me atravessam." Atuação e estudantes: "Atualmente, eu estou vinculada à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Eu atuo numa escola na zona oeste do Rio de Janeiro, dentro da favela da Coreia. Eu tenho, em média, 13 turmas e um total de 500 estudantes. Atuo no primeiro segmento. A minha turma é muito diversa. Eu tenho estudantes, em sua maioria, com TEA, mas tem alguns também com deficiência física. E eu os identifico como negros e negras, em sua grande maioria. E a gente tem tentado fazer um trabalho principalmente de valorização dessa identidade negra. Isso é algo já posto na escola, mas pouco trabalhado." Nona linha: Ana Beatriz. Autodeclaração: "Eu sou uma mulher negra, de pele clara. Tenho estatura média, cabelos cacheados na altura do ombro em um tom preto. Me atravessa muito a questão racial, principalmente por eu ser uma mulher negra de pele clara. Então, isso vem da própria questão de identificação. A questão da sexualidade... Então, eu sou uma mulher lésbica. E a questão também do gênero, já que sou uma mulher. Não tenho outros, eu não consigo identificar outros assim, de uma forma mais específica. Sou de classe média e sou uma mulher cis." Atuação e estudantes: "Minha escola é em Natal e é uma escola bastante ampla. É uma escola de elite. Em sua maioria, os alunos são brancos, de classe média alta. Os poucos que estão presentes lá que são alunos negros, então o que vejo muito presente lá é a questão da classe social. Tem essa diferenciação muito grande em relação a esse marcador. A questão dos alunos com deficiência é bastante presente; temos alunos com TEA, com TDAH, com TOD e várias deficiências que estão ali associadas. A questão racial também está presente, mas de uma forma mais discreta por conta dessa questão da própria escola em si. E tem muita questão de gênero. A maioria são alunas. E a questão da sexualidade fica muito... Ainda não está tão aparente ou está não verbalizada, se assim posso dizer. Então os alunos ficam mais receosos. Está presente, mas ainda cada um no seu cantinho." Fim da descrição.

As narrativas de professoras que se reconhecem em diferentes marcadores sociais da diferença evidenciam como essas intersecções se manifestam nos cotidianos escolares e na forma como percebem seus/suas estudantes e os contextos em que atuam. As vozes dessas docentes reafirmam a urgência de práticas formativas que reconheçam as diferenças como potência e nos convidam a perceber a complexidade dos contextos escolares em que essas experiências se produzem.

Quando o que nos atravessa nos transforma

As reflexões apresentadas ao longo deste capítulo buscaram ampliar a percepção sobre as questões que atravessam o campo da educação e da formação de professores/as, mas também sobre os marcadores sociais da diferença em intersecção que nos formam e nos atravessam cotidianamente. Ao visibilizar os marcadores, procuramos compreender como estes se manifestam nas experiências docentes e discentes, levando-nos a pensar sobre as diferenças que permeiam nosso cotidiano.

Assim, propomos a retomada de um olhar sensível sobre nossos/as estudantes e sobre nós mesmos/as. Quem somos nesse processo formativo? De que maneira essa complexidade nos constitui e se faz presente em nossas relações educativas?

Ao lerem os relatos das professoras, vocês pensaram sobre seus alunos e suas alunas? Pensaram em quem vocês são? Essa complexidade está em nós, está nos/as estudantes, está nas relações que constituímos coletivamente nas escolas: com colegas, com a direção, com a coordenação, com funcionários/as, com os núcleos familiares.

Olhar para os demais marcadores sociais da diferença não significa desconsiderar a deficiência; ao contrário: é reconhecer que ela se entrelaça a outras dimensões da vida social e potencializa a compreensão da complexidade humana. Uma pessoa com deficiência não pode ser reduzida a uma condição ou às limitações que o olhar social impõe. As barreiras não estão nas pessoas, mas nos ambientes. Se o espaço não é acessível, esse é o problema. Se o material didático não é acessível, esse é o problema. O problema não é a presença da pessoa com deficiência na classe, mas uma classe superlotada, sem recursos materiais e humanos de apoio.

Essa reflexão nos atravessa para além das interseções: é um chamado a pensar a formação docente **na** e **para** a perspectiva inclusiva, compreendendo que a diferença é uma vantagem pedagógica, uma riqueza para a aprendizagem e para a vida. Reconhecer quem somos e quem são nossos/as estudantes faz parte desse processo reflexivo e formativo. Que possamos nos atentar às limitações sem perder de vista as potencialidades, en-

tendendo como é profundamente transformador convivermos com a diferença, sem um olhar ingênuo e romantizado sobre essas relações, pois é uma luta constante em que as relações de poder estão postas.

Por fim, deixamos um convite: que cada um/a de nós reflita sobre o seu cotidiano e reafirme que inclusão é compromisso e que o direito à educação é inegociável. Quando abrimos a porta para essa reflexão interseccional, não há mais como voltar: passamos a ver o mundo por uma lente dialética inclusiva e excludente que nos permite analisar criticamente as relações e atuar para transformá-las. Nossa função social é possibilitar que essas histórias sejam contadas, visibilizadas e valorizadas. Desejamos uma ótima reflexão e um ótimo percurso formativo.

Referências

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. 3. ed. substancialmente revisada e ampliada. Traduzido para o português brasileiro por Mônica Pereira dos Santos e João Batista Esteves (LaPEADE). Rio de Janeiro: LaPEADE, 2012.

CANDAU, Vera. Didática, interculturalidade e formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, Belém, n. 8, p. 28-44, 2020.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. **Formação de professores de educação física e seus desdobramentos na perspectiva dos processos de inclusão/exclusão**: reflexões sobre Brasil e Portugal. 2014. 202f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. Formação docente em educação física na e para perspectiva inclusiva: reflexões sobre Brasil e Portugal. **Revista Aleph**, Rio de Janeiro, p. 42-74, 2021. DOI: https://doi.org/10.22409/revistaleph.viEspecial.48348.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da; BRITO, Leandro . Por uma perspectiva inclusiva na educação física escolar. *In*: CARVALHO, Rosa Malena de Araújo; PALMA, Alexandre; CAVALCANTI, André dos Santos Souza (org.). **Educação física, soberania popular, ciência e vida**. v. 1. Niterói: Intertexto, 2022. p. 69-83.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. Os preconceitos (re)produzidos pela/na escola e a educação física escolar: um debate urgente! **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 8, p. 1-20, 2023. Disponível em: https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/4051. Acesso em: 4 fev. 2025.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. Interseccionalidade e inclusão: um diálogo com os marcadores sociais da diferença. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, DF, v. 46, p. 1-8, 2024.

HIRANO, Luis Felipe Kojima. Marcadores sociais das diferenças: rastreando a construção de um conceito em relação à abordagem interseccional e a associação de categorias. *In:* HIRANO, Luis Felipe Kojima; ACUNÃ, Maurício; MACHADO, Bernardo Fonseca (org.). **Marcadores sociais das diferenças**: fluxos, trânsitos e intersecções. Coleção Diferenças. Goiânia: Imprensa Universitária, 2019. p. 27-54.

SANTOS, Mônica; FONSECA, Michele; MELO, Sandra. **Inclusão em educação**: diferentes interfaces. Curitiba: CRV, 2009.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2022.

SOUZA, João; FONSECA, Michele. Narrativas autobiográficas de um professor em (constante) formação, negro, albino e com baixa visão. **Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, São Paulo, v. 9, p. 11-24, 2022.

ZAMBONI, Marcio. Marcadores sociais da diferença. **Sociologia**: Grandes Temas do Conhecimento (Especial Desigualdades), São Paulo, v. 1, p. 13-18, 2014.

Notas de fim

1 Nome fictício escolhido pela licencianda.

2 Fonseca (2014) aponta que a não reflexão na formação pode ocasionar a reprodução de situações excludentes na atuação futura, corroborando para a perpetuação de um círculo vicioso.

5. Diálogo com Ana Prado

Ana Cristina Teixeira Prado
Erika Souza Leme
DOI: 10.52695/978-65-5456-201-0.5

Erika: Sejam bem-vindos/as à nossa segunda aula, que se constitui na primeira do módulo 2: "A dignidade humana, o desenvolvimento humano e a educação especial". O princípio da dignidade humana é o fundamento da educação inclusiva, portanto, interessa-nos estar com o outro, dialogando e celebrando a diferença humana em todos os *espaçostempos* da vida, sobretudo na escola. Reconhecer a existência e a potência do outro mobiliza encontros, partilhas e aprendizados sobre o mundo e a vida, sobre os muitos e diferentes modos de existir e resistir. Nesse processo, torna-se imprescindível a adesão ao lema: "Nada sobre nós sem nós", que dá contornos visíveis ao fundamento da dignidade humana e indica a professores, professoras e sistemas de ensino a urgência da educação inclusiva como direito e oportunidade de pertencer, participar e aprender uns com os outros. Em razão disso, nesta noite aprenderemos e dialogaremos com a professora e doutoranda Ana Prado sobre a dignidade humana sob as lentes da resistência e da experiência.

Ana: Sou uma mulher que vive a experiência da deficiência visual. Experimentei baixa visão desde a infância e passei a conviver com a cegueira a partir dos 14 anos. Para refletirmos sobre dignidade humana, entre resistência e vivência, quero começar ouvindo vocês: O que lhes vem à mente imediatamente quando se pensa em dignidade humana?

Quais sentimentos, valores ou experiências essa palavra desperta? É importante perceber como ela se manifesta na vida cotidiana, na escola e nas relações humanas.

Erika: Respeito, amor, direitos, acesso, compaixão, respeito, empatia, visibilidade, sororidade, acessibilidade, inclusão, oportunidades, equidade, condições de vida.

Ana: A dignidade humana é relacional; ela se constrói na troca, na convivência, na abertura e no reconhecimento do outro. Cada palavra que vocês mencionaram revela diferentes camadas dessa experiência. Para mim, uma palavra central é pertencimento. Compartilho o pensamento de Freire (1987, p. 29): "Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão". Vivemos em uma sociedade neoliberal marcada pelo individualismo, mas é justamente no coletivo que podemos enfrentar exploração e opressão, criando caminhos de solidariedade e justiça. Refletir sobre dignidade humana implica revisitar nossa própria prática: como criar condições de aprendizagem e convivência que assegurem dignidade a pessoas cujas necessidades, corpos e experiências desafiam nossas convicções? Não há respostas prontas; toda transformação exige ação, reflexão e nova ação. Garantir dignidade é abrir-se ao novo, ao desconhecido, ao estranho. É conjugar a sinceridade do "eu não sei" com a ética do "mas eu quero aprender". Aprender junto com o outro pode nos tirar da zona de conforto, provocar impotência frente à escassez de recursos, mas é justamente nesse movimento que nos transformamos. A experiência, no sentido larroseano, nos afeta, nos toca e nos transforma; não é algo que passa como um cometa, mas algo que permanece e nos impulsiona para novas ações. O caminho precisa ser construído pela tríade acesso/acessibilidade/inclusão: acesso é o direito de estar presente em qualquer contexto social; acessibilidade é garantir participação real, com recursos, tecnologias e adaptações adequadas; inclusão é o sentimento de pertencimento, de acolhimento incondicional, que não exige que a pessoa se molde ao ambiente; é o ambiente que precisa se reorganizar para receber todos. A deficiência não está no corpo das pessoas, mas nas barreiras criadas pelo ambiente e pela sociedade.

Erika: A educação inclusiva insiste e resiste ao contexto neoliberal, que retroalimenta o modelo ideal de escola e ensino. Isso impacta negativamente o processo de inclusão escolar, que, apesar de regido pelo direito à educação de toda e qualquer pessoa, ainda reproduz o modelo de integração baseado na "normalização", com padrões e requisitos naturalizados como "normais" e "anormais".

Ana: A escola precisa se preparar para receber antes da chegada da criança com especificidade, não depois. Ela deve acolher e apoiar o desenvolvimento de qualquer pessoa, reconhecendo todos os corpos e todas as condições existenciais. O acesso pode estar garantido por lei, mas a acessibilidade exige compromisso de conhecer, entender e aprender com o outro. Colocar-se ao lado dele/a é devolver-lhe dignidade, e o/a professor/a também é aprendiz nesse processo. As relações que sustentam a dignidade humana podem ser resumidas em: acolher, apoiar e caminhar juntos. O conhecer aqui não depende de laudo médico; a inclusão, representada no topo da pirâmide, exige conviver, pertencer e se comprometer com a participação de todos ce todas.

Erika: É preciso colocar em prática a diferença entre igualdade e equidade. Garantir acesso igualitário às oportunidades de aprendizagem fundamentado na equidade significa propor estratégias pedagógicas, flexibilizações curriculares, apoios e recursos que atendam às diferentes formas de aprender.

Ana: A igualdade, quando aplicada sem reflexão, acaba perpetuando desigualdades. Já a equidade busca justiça social e curricular, articulando direitos iguais com diferenças reais nas condições de acesso. Incluir é garantir que cada pessoa possa participar de forma plena e significativa. Na prática, na sala de aula os desafios são evidentes. Compartilho dados da minha pesquisa de mestrado:

> Como ele participa das aulas, se não fala, não escreve e mal se movimenta?
> Não dou conta dele sozinho. Aqui não é lugar pra ele. Não tenho como mantê-lo na sala sem prejudicar os outros.

> Às vezes, penso: o que ele está fazendo aqui? Será que ele pensa?

Ana: Essas falas mostram uma escola que não se despojou do currículo único: não há flexibilização, não há mudança de estratégias, não há apoio sistemático, não há revisitação da prática docente. Uma pedagoga chegou a perguntar sobre uma criança surda e cega: "Será que ela pensa?". Isso revela desconhecimento profundo e risco de negar a existência do outro. Não conhecer não justifica negar dignidade; é preciso transformar práticas, mesmo diante da insegurança e frustração.

Erika: Às vezes, parece que estamos em uma cilada; a questão central da educação inclusiva é enfrentar a precarização do trabalho docente, e não o inverso.

Ana: Há situações que fogem ao nosso controle, que estão no sistema. Defendo e luto enquanto classe trabalhadora, mas isso não nos exime de agir. Não é ético se apoiar no "eu não sei", "não aprendi na faculdade" ou "não sou cuidador, sou professor/a". Tudo é transformável com ética, reflexão e mudança de olhar. É nesse ponto que a comunhão defendida por Freire se torna essencial.

Erika: O desafio é reorganizar-se nesse sistema opressivo. Freire adverte que a educação não pode se guiar pelo paradigma da empresa, que valoriza apenas eficiência e ignora o ser humano. O ato pedagógico é, ou deveria ser, a expressão da humanidade compartilhada.

Ana: Tenho refletido sobre o conceito de fadiga de acesso, proposto por Konrad (2021). É o cansaço que não vem do corpo, mas das exigências diárias de existir em espaços que não foram feitos para todos. É o desgaste de ter que traduzir o mundo, orientar, explicar, justificar, solicitar. A fadiga de acesso mostra que a barreira está no ambiente, que insiste em não se reorganizar. Nas escolas, essa lógica se repete: suposições sobre o que cada um pode ou não fazer moldam práticas, abrem ou fecham caminhos. O capacitismo aparece, às vezes, sutilmente, nos gestos que determinam quem participa plenamente e quem precisa se afirmar para pertencer. A fadiga de acesso permite observar a engrenagem por dentro,

ouvir a vibração dos corredores, das salas e das relações. Introduzo essa noção agora porque ela dialoga com o vídeo que veremos a seguir, mostrando expectativas que limitam ou ampliam a vida de cada um.

Vídeo:[1]

> Ei, bartender. Você supõe que eu não posso beber uma margarita, então você não me serve uma margarita. Eu não tomo uma margarita. O que você supôs virou realidade. Você supõe que eu não consigo viver só, então vocês não me encorajam a viver sozinha. E eu não consigo viver sozinha. Treinador, você supõe que eu não consigo bater mais forte, então você não me treina a bater mais forte, e eu não bato mais forte. Professor, você supõe que eu não posso aprender Shakespeare, então você não me ensina Shakespeare, e eu não aprendo Shakespeare. Mas, veja, se tudo que você supõe vira realidade, então suponha que eu posso tomar uma margarita. Então, você me serve uma margarita, e eu bebo uma margarita. Suponha que eu possa viver sozinha; então, eu vivo sozinha. Suponha que eu possa bater mais forte; então, eu bato mais forte. Suponha que eu possa aprender Shakespeare; então, que tolos são esses mortais. E eu aprendo o maldito do Shakespeare. Você supõe que eu não sei xingar, certo? Você supõe que eu posso fazer aquele trabalho, você supõe que eu não posso ir às festas, que eu não posso transar, que eu não posso estar em um palco. Então, suponha que eu posso. Então, talvez eu faça.

Ana: O vídeo evidencia como expectativas e suposições se transformam em barreiras reais. Se a escola não ensina Shakespeare, a criança nunca terá acesso a esse conhecimento; se não se oferecem oportunidades, habilidades permanecem invisíveis. Na sala de aula, isso nos leva a perguntar: Quem é considerado incapaz? Quem é limitado? Muitas vezes, a responsabilidade recai sobre a criança, quando, na verdade, são as condições criadas pela

escola, pela família e pela sociedade que determinam quem participa e quem fica à margem.

Erika: Parafraseando Paulo Freire (1996), a escola sozinha não muda o mundo, mas, sem ela, o mundo não muda; é importante não esquecermos a força da escola, mas nem por isso estamos defendendo que a escola inclusiva dá conta de tudo. Precisamos lutar pelo sistema inclusivo, ou seja, a inclusão é intersetorial e requer experiências educacionais adequadas e serviços afins que podem e devem ser disponibilizados.

Ana: A inclusão só se concretiza quando família, escola e saúde atuam de forma articulada. Quando essa parceria funciona, cada criança recebe apoio integral — pedagógico, emocional e clínico — e isso reduz desigualdades no acesso ao aprender. Como argumentam Pletsch, Sá e Mendes (2021), a intersetorialidade não é um complemento, mas uma condição para que políticas inclusivas se efetivem. Porém, muitas vezes, a escola acaba isolada, assumindo responsabilidades que deveriam ser compartilhadas, enquanto famílias enfrentam filas intermináveis para conseguir uma consulta, uma avaliação ou uma terapia. Quando essa rede não opera coletivamente, quem sofre é a criança, que deixa de ter acesso a experiências que ampliam sua autonomia e participação.

Erika: A medicalização no contexto escolar revela como diferentes paradigmas sociais convivem, confundindo cuidado com correção e reforçando a lógica da incapacidade.

Ana: Deficiência não é doença — é uma condição humana. Crianças com deficiência podem precisar de terapias como fisioterapia ou terapia ocupacional para fortalecer habilidades, manter a autonomia e explorar o mundo, mas essas intervenções não têm caráter de cura; servem para promover qualidade de vida e participação. No passado, muitos alunos eram percebidos como obstáculos à rotina da sala de aula, quando o verdadeiro obstáculo era a organização escolar excludente. Hoje, precisamos garantir práticas que favoreçam a participação de todas as crianças. Entre essas práticas, os objetos tangíveis desempenham um papel fundamental: materiais concretos, manipuláveis, como blocos, maquetes, brinquedos estruturados, recursos táteis ou sensoriais, que permitem à criança ex-

plorar conceitos de forma ativa. Esses recursos ampliam a compreensão, estimulam a motricidade, favorecem a elaboração simbólica e tornam o aprendizado mais acessível. Campos e Almeida (2025) mostram como a mediação pedagógica com objetos tangíveis fortalece o engajamento e a participação em turmas inclusivas. Bardy *et al.* (2013) destacam que esses materiais funcionam como pontes cognitivas e sensoriais, aproximando diferentes formas de aprender e tornando a experiência escolar mais equitativa. Quando planejados junto com família, escola e serviços de saúde, esses objetos tornam-se instrumentos de inclusão que ajudam a romper barreiras e ampliar oportunidades reais no cotidiano escolar.

Erika: Quando pensamos nos objetos tangíveis como recursos que ampliam a participação das crianças com deficiência, é fundamental lembrar que esses acessos não se efetivam apenas pela materialidade. Eles esbarram, muitas vezes, no capacitismo. O capacitismo é um conceito amplamente debatido na literatura internacional e, mais recentemente, trazido para o Brasil por Anahi Guedes de Mello (2016), tendo como pressuposto a tradução de *ableism* como corpos capazes, denunciando a força imposta pela concepção de *corponormatividade*. Desde então, o termo passou a ser difundido nos movimentos político-acadêmicos para nomear o preconceito e a discriminação vivenciados pelas pessoas com deficiência em uma sociedade hostil às diferenças identitárias consideradas menos capazes.

Ana: Quando a Erika apresenta o capacitismo, ela evidencia também como certos objetos, práticas e ambientes carregam uma ideia de padrão sobre quem deve ocupar os espaços. Essa discussão nos atravessa diretamente quando pensamos nas formas como somos nomeadas. As palavras que usamos — e que usam para nos classificar — não são neutras. Durante muito tempo, circularam termos como excepcional, especial, normal, anormal, portador de deficiência, deficiente. Cada um deles reforça a existência de um corpo considerado medida, referência, parâmetro, e de outros corpos que seriam desvios desse padrão. É por isso que o movimento de luta questiona esses usos e discute seus efeitos. O termo “deficiente” é um exemplo disso. Ele reduz a pessoa à deficiência, como se essa característica definisse sua totalidade. Já a expressão “pessoa com deficiência” é uma

escolha política do movimento: recoloca a pessoa no centro e reconhece a deficiência como parte da experiência, não como aquilo que define a vida inteira. Da mesma forma, "portador de deficiência" perdeu sentido, porque ninguém porta e deixa de portar uma deficiência; por isso o termo se tornou inadequado. A sigla PcD [Pessoa com Deficiência] também suscita crítica, pois transforma pessoas em abreviação de uma condição, apagando a singularidade de cada sujeito. Dentro do movimento, utilizamos também outras expressões, como DEF e defiça. São termos internos, construídos entre nós, que funcionam como marcadores de pertencimento, humor e afirmação política. Eles não vêm de fora, mas do próprio movimento, e isso faz diferença, porque nomear a si mesma/o é também disputar poder e reivindicar lugar de fala. Mais recentemente, surgiram os termos típico e atípico, aplicados a pessoas, famílias e contextos sociais. Embora pareçam inofensivos, são apenas novas roupagens para o mesmo conceito de normal e anormal, continuando a reforçar padrões de conduta e corpo considerados adequados. No outro polo dessa relação, aparece o termo normata, usado para se referir às pessoas sem deficiência. Trata-se de um termo político, que não tem a função de criar uma nova hierarquia, mas de evidenciar que o chamado "normal" não é natural: é construído a partir do ponto de vista dominante. Nomear como normata é expor essa construção e lembrar que aquilo que parece neutro também produz efeitos. Essas classificações não permanecem apenas no campo da linguagem. Elas orientam práticas, decisões e modos de organizar os espaços sociais. Transformar as palavras, portanto, é parte do trabalho de romper com o capacitismo e de construir outras possibilidades de convivência.

Erika: Se as palavras e os conceitos que usamos moldam percepções e comportamentos, também precisamos olhar para as atitudes que estruturam o cotidiano das pessoas com deficiência. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) descreve, em seu artigo 3º, inciso IV, as barreiras que podem limitar ou impedir a participação social da pessoa, bem como o exercício de seus direitos à acessibilidade, liberdade de movimento e de expressão, comunicação, acesso à informação, compreensão e circulação com segurança. Elas são classificadas em: a) barreiras urbanísticas: existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos

ao público ou de uso coletivo; b) barreiras arquitetônicas: existentes nos edifícios públicos e privados; c) barreiras nos transportes: existentes nos sistemas e meios de transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias.

Ana: Entre todas essas barreiras, a atitudinal é a que mais revela o capacitismo em ação. Quem planeja as edificações, as escolas, as aulas? Somos nós, a sociedade. E quando essas decisões ignoram a diversidade de corpos e experiências, reproduzimos o capacitismo. Romper essas barreiras exige compromisso e a construção de uma relação de alteridade, além de transformação estrutural — um esforço coletivo que garante o direito de existir, participar e viver plenamente para todas as pessoas.

Erika: A atitude capacitista está presente na sala de aula quando o professor ou a professora decide quem tem direito à oportunidade de aprender e quem não tem. Para compreender melhor essas dinâmicas, é útil anunciar alguns conceitos fundamentais: "situações-limites", "práxis" e "inédito viável" são de Paulo Freire; "experiência" é de Larrosa; já aporia formativa e indisponibilidade subjetiva são conceitos que estão sendo desenvolvidos por Ana Prado em sua pesquisa de doutorado. Esses conceitos nos ajudarão a refletir sobre os desafios e as possibilidades presentes no cotidiano escolar, preparando o terreno para a prática educativa inclusiva.

Ana: A escola é um espaço de socialização, como também de aprendizagem e de experiências múltiplas. É na interação com diferentes pessoas, histórias e contextos que se formam possibilidades de aprender e de transformar. Tudo começa pelo olhar: não é a diferença que precisa mudar, mas a forma como a percebemos. A luta anticapacitista busca transformar essa mentalidade e reforçar que direitos são conquistas históricas, desde a

Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) até a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência em 2015.

Diante dessa perspectiva, podemos compreender os conceitos que Erika anunciou. A situação-limite ocorre quando o/a professor/a se depara com desafios que desestabilizam suas certezas diante da diversidade da sala de aula. Essa tensão inicial pode gerar a aporia formativa, que é um momento de impasse: um instante de reflexão e atenção diante da complexidade da situação. A aporia formativa pode levar à indisponibilidade subjetiva, quando o/a professor/a pensa — "não dou conta, não sei fazer, não quero fazer, não aprendi" — e recua, ou à disponibilidade para se abrir ao novo, experienciando o desafio e transformando-o em aprendizagem. Ao vivenciar a "situação-limite" e atravessar a aporia formativa com disponibilidade, o/a professor/a mobiliza a práxis, abrindo espaço para o "inédito viável" — tornando possível aquilo que ainda não existia. Para compreender melhor a aporia formativa, podemos recorrer ao mito platônico de Poros e Penia, que inspirou a origem do conceito. Poros representa a abundância e os recursos; Penia, a falta e a carência. No encontro entre ambos surge o desejo — força que impulsiona a ação, a transformação e a criação de novas possibilidades. Assim, a aporia formativa traduz esse momento em que a falta ou o desafio desperta o desejo de aprender e inovar, gerando potência e abertura para o "inédito viável" na educação.

Erika: Com essa reflexão sobre os conceitos apresentados por Ana Prado, percebemos como teoria e prática se entrelaçam na educação inclusiva. Para tornar essa conexão ainda mais concreta, ela vai ler uma carta pedagógica, que nos convida à reflexão sobre o cotidiano escolar, o cuidado e a prática educativa.

Ana: A carta pedagógica é um instrumento que estimula a reflexão e a ação docente. Inspirada em Paulo Freire (2021), ela estabelece um diálogo ético e poético entre professor e experiência educacional. Vamos à leitura:

> 17 de setembro de 2025.
> Prezado professor, prezada professora.
> Escrevo inspirada pelo pensamento de Paulo Freire,
> pelo compromisso com a educação e pela potência

do diálogo. Esta é uma carta pedagógica dirigida ao seu fazer cotidiano. É fio entre o vivido e o pensado, entre o gesto e a palavra. Não se limita a instruções ou relatos. Abre-se como convite à reflexão compartilhada, revelando sentidos no dia a dia da sala de aula. Carrega o compromisso de cultivar dignidade humana e cuidado, convidando quem lê a agir de modo colaborativo. É nesse diálogo contínuo que se evidencia a dimensão ética e estética da educação, mostrando que cada gesto em sala de aula traz possibilidades de transformação.

Educar é compromisso ético-político e ato poético. A sala de aula, em sua complexidade, nos apresenta diariamente desafios e oportunidades atravessadas pela necessidade de atenção e acolhimento. Manuel de Barros, poeta das miudezas e do olhar para o simples, nos lembra da beleza guardada nos pequenos universos e da poesia que se encontra nos gestos mínimos. Essa sensibilidade pode inspirar práticas pedagógicas mais abertas ao cuidado, observando como cada criança e estudante vive e se relaciona com o processo de ensino e aprendizagem.

Para ilustrar, compartilho duas situações do cotidiano escolar que mostram como o cuidado ou a falta dele transforma a experiência da criança e do estudante: as histórias de João e Maria. João, estudante do quinto ano com deficiência intelectual, precisa de linguagem simples, orientações curtas e tempo adicional para realizar as atividades. Em uma tarefa coletiva, diante da frustração de não conseguir acompanhar o ritmo dos colegas, rasgou o caderno de um deles. O gesto, longe de ser apenas indisciplina, expressou sua impotência diante da exclusão, e a reação impaciente do colega aumentou a tensão no grupo.

Maria, estudante do sétimo ano com baixa visão, durante um trabalho coletivo, teve sua participação limitada pelos materiais impressos com letras pequenas, fontes serifadas e sem alto contraste.

Enquanto os colegas avançavam nas discussões, ela se recolhia em silêncio, afastada de uma vivência que deveria incluir todas as vozes. A falta de adaptação gerou impacto em seu engajamento e uma dolorosa sensação de invisibilidade. Nessas situações, o/a professor/a envolvido/a não pôde intervir imediatamente, e as consequências emocionais e sociais se manifestaram, expondo João e Maria à vulnerabilidade.

Esses episódios evidenciam que, ao planejar a aula contemplando as especificidades da turma, o/a professor/a pode transformar desafios em oportunidades de engajamento e aprendizagem. Ao contrário, práticas que desconsideram essas singularidades reforçam processos de apagamento e enfraquecem a percepção de pertencimento. É aqui que se revela a importância da alteridade: reconhecer o outro em sua diferença, respeitar sua individualidade e compreendê-lo/a como sujeito de direitos, não como extensão de si mesmo/a.

As histórias de João e Maria ilustram o que Paulo Freire chamou de "situações-limites": momentos em que a exclusão e a injustiça parecem bloquear caminhos, mas que, quando reconhecidos e enfrentados com cuidado, podem se tornar pontos de partida para a invenção de outras práticas pedagógicas. É nesse contexto que se manifesta o "inédito viável", conceito freireano que desvela o que ainda não existia e que pode se tornar possível pela ação coletiva e pelo compromisso de não deixar ninguém de fora.

Escrevo, portanto, não apenas para narrar, mas para provocar reflexão e diálogo, para que possamos continuar conversando sobre essas "situações-limites" — não apenas de João e Maria, mas também de tantos outros que vivem contextos semelhantes. Que cada relato traga novos olhares, diferentes experiências e formas de agir, ajudando-nos a repensar nossos valores e nossa ação educativa. Que

> possamos juntos/as ampliar a presença, o cuidado e o reconhecimento de todas as crianças e estudantes, tornando visível o que muitas vezes passa despercebido, cultivando o ensino colaborativo. Pequenas ações podem gerar grandes mudanças. Pense como sua prática pode transformar fendas em aprendizagem e como o olhar atento ao cotidiano pode criar novas oportunidades de acessibilidade e inclusão.
>
> A escrita de uma carta pedagógica é gesto de coragem e esperança — acreditar que palavras entrelaçadas podem transformar o limite em possibilidade. Que a sala de aula se faça sempre uma tapeçaria viva e plural, onde cada criança e cada estudante seja acolhido/a, reconhecido/a e valorizado/a. Que cada professor/a, ao compartilhar suas histórias, mantenha vivo este diálogo e multiplique caminhos de possibilidade. Que a esperança se confirme como força capaz de nos mover, instigando-nos a refletir e reinventar a prática educativa. Que o cuidado seja fundamento e, no cotidiano, descubramos como o ordinário guarda o germe do extraordinário em dobras de atenção, presença e sensibilidade.
>
> Com carinho, afeto e esperança na continuidade desta conversa,
>
> Ana Prado

Erika: A carta que Ana acabou de ler nos oferece um *espaçotempo* de reflexão e também de diálogo. Para seguirmos nessa tessitura coletiva, gostaríamos de convidar vocês a escreverem uma resposta a essa carta pedagógica — não como tarefa burocrática, mas como continuidade da conversa, como modo de partilhar experiências, inquietações e descobertas do cotidiano escolar. Esse gesto mantém vivo o espírito freireano do diálogo. Agradeço a presença de Ana neste encontro e a potência que ela traz para nossa formação.

Ana: Eu reforço esse convite. A carta se abre como um diálogo, e a resposta de vocês dará movimento a essa conversa, trazendo o vivido, o pensado e o sentido que cada um/a produz em sua prática. Escrever é também um modo de elaborar a experiência, de reconhecer o outro e de se reconhecer. Fico feliz por partilhar este momento com vocês e agradeço imensamente pelo encontro. Vamos seguir alimentando essa conversa que nos forma e nos transforma.

Referências

BARDY, Lívia Raposo; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe; SEABRA JÚNIOR, Manoel Osmar. Objetos de aprendizagem como recurso pedagógico em contextos inclusivos: subsídios para a formação de professores a distância. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 2, p. 273-288, 2013.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 30 mar. 2024.

CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro de; ALMEIDA, Thaissa Lielly Rodrigues de. A experiência de mediação com objeto de aprendizagem em turmas inclusivas. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 32, p. 1-25, 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

KONRAD, Annika. Access fatigue: the rhetorical work of disability in everyday life. **College English**, Illinois, v. 83, n. 3, p. 179-199, 2021.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/abstract/?lang=pt. Acesso em: 30 mar. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**: Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 10 de dezembro de 1948. Paris: Organização das Nações Unidas, 1948. Disponível em: https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights. Acesso em: 30 mar. 2024.

PLETSCH, Márcia Denise; SÁ, Miriam Ribeiro Calheiros de; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. A favor da escola pública: a intersetorialidade como premissa para a educação inclusiva. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 11-26, 2021. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/58619. Acesso em: 23 abr. 2023.

Notas de fim

1 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VfOAF-aU1nY.

6. PEI-Painel: uma proposta para pensar desafios e possibilidades em uma escolarização em prol do desenvolvimento

Maíra Gomes de Souza da Rocha
DOI: 10.52695/978-65-5456-201-0.6

Este texto é resultado da experiência vivenciada como docente no curso "Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas". Por meio da parceria UFF/MEC/SECADI, vinculada ao Centro de Formação de Professores de Educação Especial no Estado do Rio de Janeiro (CEFOPEE), o curso se constituiu e foi desenvolvido para contribuir para a formação continuada de professores da educação básica das redes de ensino da área de atuação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Desse modo, apresentaremos a discussão desenvolvida sobre dignidade humana e a sua relação com a escola inclusiva. Esta, além de ser instrumento para a efetivação de direitos, deve propiciar desenvolvimento por meio de práticas que se sustentem em seu cotidiano. Assim, apresentamos a proposta do PEI-Painel como uma estratégia possível para que o estudante público da educação especial (Brasil, 2008) seja observado em suas especificidades como também para que possibilidades se sobreponham aos desafios no processo de escolarização.

Dignidade, direitos humanos e contexto da luta contra preconceitos

Tendo em vista a proposta de trabalhar o tema "Dignidade humana, escolarização e desenvolvimento: desafios e possibilidades", buscamos refletir com os cursistas sobre a ideia da dignidade humana em um contexto contemporâneo no qual se vivencia a perspectiva da educação inclusiva, mas em um cenário em que preconceitos e ideias capacitistas ainda perduram.

A respeito da dignidade humana, lembramos que, a partir das décadas de 1980 e 1990, tendo em vista o processo de redemocratização pelo qual o Brasil passava, houve a intensificação do debate sobre os direitos humanos. A promulgação da Constituição Federal em 1988 (Brasil, 1988) foi o marco que consagrou o Estado Democrático de Direito, trazendo como um dos principais pilares a dignidade da pessoa humana (Brasil, 2018).

Nos anos seguintes, o Brasil participou de importantes tratados internacionais em defesa dos direitos humanos, dentre os quais se destaca o que reconhece a jurisdição da Corte Interamericana de Direitos Humanos em 1998. Também nesse período se fortalecem as discussões em defesa da "Educação para todos", que se tornaram ainda mais expressivas em encontros internacionais para o estabelecimento de metas que levassem à universalização da educação, com ênfase na educação básica. Dentre estes, têm-se os que deram origem à Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (Unesco, 1990) e a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), nas quais houve a participação brasileira.

O fato de o Brasil ter sido signatário de tais declarações e tratados contribuiu para a elaboração de legislações e políticas públicas, em especial as que se direcionam à efetivação da educação para todos (Brasil, 1994, 1996;, 2008, 2009 e outras). Na análise dessas políticas, observa-se o respeito à dignidade humana como aspecto fundamental a ser considerado. No entanto, é pertinente sublinhar que:

> Ainda há muito para ser conquistado em termos de respeito à dignidade da pessoa humana, sem

> distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, região, cultura, religião, orientação sexual, identidade de gênero, geração e deficiência (Brasil, 2018, p. 9).

A constatação de que há um caminho longo a se percorrer para que a dignidade humana seja reconhecida e respeitada na sociedade foi motivo para a proposta de discussão aos cursistas sobre o tema do Módulo 2 do curso: "A Dignidade Humana, o Desenvolvimento Humano e a Educação Especial".

Tomando especificamente a condição das pessoas com deficiência que vivem em situação de permanente luta para que seus direitos básicos sejam efetivados, propomos aos cursistas uma reflexão sobre algumas manchetes de notícias, que obtivemos em *sites* de jornais e revistas de grande circulação no país (Figuras 10, 11, 12).

Figura 10: Pessoas com deficiência são vítimas de ataques de ódio nas redes sociais



Fonte: G1, 2022. Disponível em: https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2022/02/06/pessoas-com-deficiencia-sao-vitimas-de-ataques-de-odio-nas-redes-sociais.ghtml.

Descrição da figura 10: Captura de tela da página do portal G1 reproduzindo uma reportagem do programa Fantástico. Na parte superior, sobre o fundo branco, à esquerda, aparecem a data e horário "15/07/2026, 15:27", e o título da página "Pessoas com deficiência são vítimas de ataques de ódio nas redes sociais | G1", centralizado, seguido dos links coloridos dos portais da Globo: globo.com; g1; ge; gshow; globoplay; g1 jogos; globopop; o globo e valor, nas cores: azul, vermelho, verde, laranja, rosa e preto. Abaixo, centralizado em tom cinza-claro, está a marca "FANTÁSTICO". Em seguida, apresenta o título em letras pretas em negrito: "Pessoas com deficiência são

vítimas de ataques de ódio nas redes sociais". Logo abaixo, em tom cinza, descreve: "'Eu não conheço nenhuma pessoa com deficiência que ocupe as redes sociais que não seja atacada. Nenhuma', lamenta uma das vítimas do preconceito contra pessoas com deficiência, em entrevista ao Fantástico." Ao final, alinhado à esquerda, estão a autoria e data de publicação: "Por Fantástico", "06/02/2022 23h06 · Atualizado há 4 anos". Fim da descrição.

Figura 11: Preconceito limita acesso de pessoas com deficiência ao mercado de trabalho


CNN Plural

Preconceito limita acesso de pessoas com deficiência ao mercado de trabalho

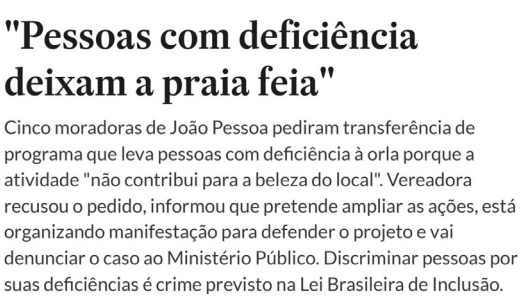
Desemprego atinge maioria dos PCDs que, mesmo quando contratados, recebem baixos salários

Carol Raciunas e Anne Barbosa, da CNN, Em São Paulo
31/08/22 às 16:19 | Atualizado 16/03/23 às 17:30

Fonte: CNN Brasil, 2022. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/preconceito-limita-acesso-de-pessoas-com-deficiencia-ao-mercado-de-trabalho/.

Descrição da figura 11: Captura de tela de uma reportagem do portal CNN Brasil. No canto superior esquerdo, sobre o fundo branco, está o logotipo da editoria "CNN Plural", com a sigla "CNN" em preto acima da palavra "Plural" em letras coloridas nos tons laranja, rosa, roxo e azul. Logo abaixo, alinhado à esquerda, o título aparece em letras pretas: "Preconceito limita acesso de pessoas com deficiência ao mercado de trabalho", seguido do texto, em tamanho menor: "Desemprego atinge maioria dos PCDs que, mesmo quando contratados, recebem baixos salários". Ao final, alinhado à esquerda, estão a autoria e data de publicação: "Carol Raciunas e Anne Barbosa, da CNN, Em São Paulo", "31/08/22 às 16:19 | Atualizado 16/03/23 às 17:30". Fim da descrição.

Figura 12: “Pessoas com deficiência deixam a praia feia”



"Pessoas com deficiência deixam a praia feia"

Cinco moradoras de João Pessoa pediram transferência de programa que leva pessoas com deficiência à orla porque a atividade "não contribui para a beleza do local". Vereadora recusou o pedido, informou que pretende ampliar as ações, está organizando manifestação para defender o projeto e vai denunciar o caso ao Ministério Público. Discriminar pessoas por suas deficiências é crime previsto na Lei Brasileira de Inclusão.

Fonte: Estadão, 2019. Disponível em: https://www.estadao.com.br/brasil/vencer-limites/pessoas-com-deficiencia-deixam-a-praia-feia/.

Descrição da figura 12: Captura de tela de uma notícia do jornal “Estadão”. Na parte superior, sobre o fundo branco, o título aparece em destaque, em fonte serifada preta e em negrito: "'Pessoas com deficiência deixam a praia feia'". Logo abaixo, segue o texto: “Cinco moradoras de João Pessoa pediram transferência de programa que leva pessoas com deficiência à orla porque a atividade ‘não contribui para a beleza do local’". Vereadora recusou o pedido, informou que pretende ampliar as ações, está organizando manifestação para defender o projeto e vai denunciar o caso ao Ministério Público. Discriminar pessoas por suas deficiências é crime previsto na Lei Brasileira de Inclusão.” Fim da descrição.

Essas notícias impactaram os cursistas e levaram à discussão sobre como ainda é comum em nossa sociedade a postura de preconceito e discriminação, apesar do avanço que se alcançou em termos de políticas, processos formativos etc. Na ocasião, falou-se a respeito das cotas de vagas no mercado de trabalho para pessoas com deficiência, mas que ainda assim o preconceito e o capacitismo são barreiras nessa realidade.

A palavra “capacitismo” tem sido mencionada com frequência cada vez maior nos meios de comunicação, em espaços acadêmicos e outros ambientes da sociedade. No entanto, nem sempre as pessoas têm ideia de que podem estar realizando práticas capacitistas ou colaborando para isso. Segundo Bernardes (2024), o capacitismo é uma forma de discriminação direcionada às pessoas com deficiência. A autora ressalta que, em uma sociedade em que as desigualdades são tão significativas, o capacitismo acaba se configurando como um catalizador ou até mesmo o próprio causador dessas desigualdades.

Percebe-se isso na análise das notícias contidas nas figuras retroapresentadas. Na primeira — Pessoas com deficiência são vítimas de ataques de ódio nas redes sociais —, os cursistas destacaram o quão é absurda a situação de um indivíduo se sentir no direito de agredir publicamente outra pessoa, expressando-se com ódio apenas pelo fato de essa pessoa ter uma deficiência. O conteúdo da outra notícia — Pessoas com deficiência deixam a praia feia — indignou ainda mais os cursistas, devido à pretensão de alguns se sentirem no direito de solicitar ao poder público a retirada do projeto que levava pessoas com deficiência à praia. Além da certeza de impunidade — pois precisamos ressaltar que esses exemplos mostram a prática de crimes —, espanta-nos a convicção desses sujeitos de que estão no direito de discriminar, excluir.

Ressaltou-se com os cursistas o quanto é fundamental o nosso papel como cidadãos e professores que somos na denúncia dessas situações e na construção de um processo de conscientização em que dignidade humana e direitos humanos não são apenas uma opção, contribuindo para a formação de uma nova perspectiva:

> Uma concepção contemporânea de direitos humanos incorpora os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade [...] O processo de construção da concepção de uma cidadania planetária e do exercício da cidadania ativa requer, necessariamente, a formação de cidadãos(ãs) conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da materialidade das normas e pactos que os(as) protegem, reconhecendo o princípio normativo da dignidade humana (Brasil, 2018, p. 9-10).

Isso é algo para ser praticado em nosso dia a dia, em um combate à discriminação em episódios que nos chocam e naqueles velados e sutis que revelam o preconceito estrutural. Muitas vezes, esse preconceito está tão intrínseco nas relações da sociedade que muitos não percebem

e ainda replicam tal comportamento. Nesta discussão, tomamos como exemplos charges do cartunista Ricardo Ferraz (Figuras 13, 14).

Figura 13: Charge do cartunista Ricardo Ferraz



Fonte: https://www.instagram.com/p/CDXZ_p9hSoj/?igsh=MXkyZHF3aHdlbGo0ZQ%3D%3D

Descrição da figura 13: Ilustração de uma tirinha colorida retratando três personagens dentro de um elevador. À esquerda, em pé e de perfil, há um homem de pele clara, óculos redondos e camisa amarela-clara de mangas compridas, gesticulando com as mãos. À direita, uma mulher morena de cabelos pretos e blusa verde de alças, que está de pé atrás de uma criança sentada em uma cadeira de rodas manual. A criança é um menino branco de cabelos curtos e pretos, veste camisa amarela e bermuda laranja. Representado por um balão de fala, o homem diz: "EU TAMBÉM TENHO UM FILHO COM PROBLEMA! CADA UM COM SUA CRUZ MAS SÃO ANJOS!". A mulher responde: "NÃO É PROBLEMA! NÃO É CRUZ E NEM ANJOS, SÃO PESSOAS!". Ao fundo, no canto direito, observa-se o painel do elevador com botões e setas de subida e descida. Fim da descrição.

Figura 14: Charge do cartunista Ricardo Ferraz



Fonte: https://www.instagram.com/p/CDZjTt4Dd1h/?igsh=a2JxY2lvMGhsamk2

Descrição da figura 14: Ilustração de um tirinha em preto e branco retratando três personagens. À esquerda, uma mulher de cabelos cacheados e vestido aponta o dedo para a pessoa na cadeira de rodas enquanto fala. Ao centro, uma mulher de cabelos cacheados sentada em uma cadeira de rodas manual olha para a primeira personagem com expressão de dúvida, indicada por um ponto de interrogação e exclamação "?!" sobre sua cabeça. À direita, um homem sorridente de calça e camisa segura a cadeira de rodas. A primeira mulher diz, representada pelo balão de fala: "... O NOME DELA? TEM QUANTOS ANOS? ELA CONSEGUI...?". Enquanto o rapaz responde: "PERGUNTA PRA ELA!". Fim da descrição.

As charges impulsionaram os cursistas a relatar situações semelhantes, lembrando que esse tipo de postura capacitista potencializa atitudes como as que foram ilustradas pelas notícias discutidas anteriormente. Isso denota o quão grave é tolerar o capacitismo e o preconceito "velado".

Mediante essas reflexões, lembrou-se que as diferentes perspectivas pelas quais observamos a história e as políticas da educação especial (exclusão, segregação, integração e inclusão), muitas vezes coexistem e se misturam, não podendo ser analisadas como uma linha temporal em que uma tenha finalizado com o início da outra.

Tomando como referência a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015) e estudos de pesquisadores da área da educação especial na perspectiva inclusiva (Pletsch; Souza, 2021; Souza; Pletsch, 2015), discutiram-se os propósitos da escola e seus desafios diante de um cenário social preconceituoso e repleto de paradigmas a ser desconstruídos.

A escola como espaço de efetivação de direitos e desenvolvimento

Tendo em vista a perspectiva de inclusão social com a efetivação de direitos humanos e respeito à dignidade humana, e o que temos defendido como premissa na proposta de um sistema educacional inclusivo, é pertinente expressar como entendemos essa proposta de inclusão educacional:

> [...] entendemos a inclusão como uma proposta na qual não basta apenas oferecer acesso ao aluno com deficiência e outras condições atípicas na escola, mas é preciso garantir-lhe o direito de participar das atividades educacionais e, consequentemente, se desenvolver a partir de propostas de

> ensino e aprendizagem que levem em consideração as suas especificidades (Rocha; Pletsch, 2015, p. 114).

Assim, é mister ressaltar que, para nós, o processo de escolarização pressupõe desenvolvimento (Rocha, 2018). Portanto, precisamos conhecer as condições apresentadas pelos estudantes de modo a lhes propiciar práticas que se coadunem com elas. Para tanto, é necessário avaliar a pertinência de apoios e suportes, tais como recursos materiais e humanos, para que os processos de ensino e aprendizagem propiciem desenvolvimento (Rocha; Pletsch, 2018).

Como referencial teórico, nós nos fundamentamos nos pressupostos trabalhados por Vygotsky na teoria histórico-cultural, considerando suas contribuições para melhor compreensão do desenvolvimento humano (Vygotsky, 1997, 2011). Assim, entendendo a escola como espaço privilegiado para a aprendizagem e o desenvolvimento, discutimos estratégias e possibilidades para a efetivação de práticas que contribuam para um processo educacional inclusivo.

De acordo com a perspectiva Vygotskyana, todo ser humano pode se desenvolver, ainda que apresente uma condição que tenha sido impactada por uma deficiência, pois as leis gerais do desenvolvimento são as mesmas para todos. Entretanto, ele destaca que cada um se desenvolve de um jeito e que as condições de sua cultura e as interações vivenciadas influenciam nesse processo (Vygotsky, 1997).

Assim, é fundamental que os ambientes escolares favoreçam os processos de ensino e aprendizagem porque a aprendizagem é propulsora de desenvolvimento (Vygotsky, 1997, 2011). Sendo a escola um espaço que privilegia o desenvolvimento de funções superiores (por exemplo, linguagem, memória, concentração, raciocínio lógico e outros), oportunizando também a construção de conceitos científicos (Garcia, 2018), essa mesma escola deve avaliar e refletir as condições de participação dos estudantes (Souza; Dainez, 2016). Mediante isso, problematizam-se os propósitos e os sentidos da escola (Rocha; Rocha, 2025), uma vez que ela precisa dispor de um currículo que priorize os processos de desenvolvimento.

Nesse cenário, levanta-se a seguinte questão: Qual é a função da escola sob a perspectiva da educação inclusiva? Dainez e Smolka (2019) escrevem a esse respeito, sublinhando a importância de analisar as relações de ensino e os processos de escolarização de estudantes com deficiências/transtornos, trazendo questionamentos acerca da função e funcionamento da escola. Emprestando-nos suas palavras, as pesquisadoras mais uma vez nos auxiliam nessa reflexão:

> Estando a atividade de ensinar/significar orientada para o desenvolvimento humano, cabe-nos criar condições efetivas de participação da pessoa com deficiência nas atividades sociais, laborais, alargando as formas de relação com o conhecimento. Mas isso demanda, sem dúvida, repensar, ressignificar a função social da escola nas condições — mais abrangentes — da contemporaneidade (Dainez; Smolka, 2019, p. 16).

Mediante essa necessidade de ressignificação, tendo sempre em vista o desenvolvimento humano, é imprescindível compreender que a função da escola, além de garantir o acesso — o que já sabemos que também é algo desafiador —, é propiciar oportunidades para que os estudantes tenham suas potencialidades observadas e suas limitações consideradas em uma perspectiva que lhes possibilite buscá-las. Vygotsky (1997) já fazia essa defesa ao analisar a escola de seu tempo, frisando que essa instituição precisa se apropriar de uma tarefa de criação positiva, preocupando-se em gerar formas específicas de trabalho que atendam eficientemente às necessidades específicas de aprendizagem de seus educandos. Em outra obra, ele pontua:

> Por si só, entregue a seu desenvolvimento natural, a criança surda-muda nunca aprenderá a falar, a cega nunca dominará a escrita. Aqui a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal (Vygotsky, 2011, p. 867).

Tendo em vista essas questões, pesquisas têm sido desenvolvidas sobre como propiciar, nos espaços escolares, a construção de práticas comprometidas com a qualidade de ensino para todos, pautadas em uma proposta de currículo acessível e que considere a diversidade que hoje compõe a identidade escolar. Nesse contexto, tem sido evidente a necessidade de implementar planejamentos bem estruturados e pensados de forma coletiva, buscando acessibilizar ao invés de reduzir ou adaptar conteúdos (Rocha; Rocha, 2025).

Trata-se de planejamentos que contemplem estratégias e procedimentos que privilegiem diferentes formas de expressão e intervenções para que cada sujeito tenha a oportunidade de aprender e se desenvolver conforme proposto por nosso teórico de referência, que ressalta que não devemos nos conformar com a prática em que se aplica simplesmente o programa reduzido do currículo comum nem com seus métodos, que apenas facilitam e simplificam (Vygotsky, 1997). Assim, junto aos cursistas do processo formativo em questão, refletimos sobre caminhos que podemos trilhar:

- efetivação dos suportes já existentes na escola;
- reflexões sobre as ações pedagógicas no atendimento educacional especializado (AEE) e no ensino comum;
- trabalho colaborativo entre AEE e ensino comum (o que inclui o profissional de apoio quando for o caso) e parceria em toda a escola;
- construção coletiva de um plano de ensino individualizado que seja vivo!

Planos de ensino individualizados, podendo também ser nomeados como Plano Educacional Individualizado (PEI), vêm colaborar de maneira concreta para o processo de ensino e aprendizagem do estudante público da educação especial. O PEI contextualiza-se com os objetivos e com a proposta curricular que será desenvolvida para todos (Campos, 2016) e, assim, se efetiva como imprescindível para a acessibilidade curricular.

Nos últimos anos, pesquisadores têm apresentado dados do quanto o PEI contribuiu para a escolarização efetiva de estudantes, indicando que

se trata de importante instrumento que, além de reunir informações, contribui para que se estabeleçam ações de parceria e colaboração dentro e fora da escola (Rocha; Souza; Souza, 2025).

O PEI vem colaborar com uma nova dinâmica para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência, podendo ser definido como uma estratégia para promover o desenvolvimento e a futura inserção social e laboral (Estef; Redig, 2024). É um importante instrumento para redimensionar as práticas entre professores de classe comum e o professor do AEE por meio do trabalho colaborativo entre ambos, desdobrando-se por toda a instituição educacional (Campos; Pletsch, 2014).

Existem diversas propostas de construção de planejamentos educacionais individualizados, frutos de anos de pesquisa em acompanhamento nas realidades escolares e observação dos desafios nos processos de ensino e aprendizagem (Ávila, 2015; Estef; Redig, 2024; Glat; Pletsch, 2013; Magalhães; Correa; Campos, 2018). Com os cursistas, tendo em vista a literatura e os relatos de pesquisa sobre o tema, destacamos exemplos de elementos que um PEI pode ter:

- histórico e contextualização;
- especificidades que precisam ser contempladas;
- necessidades de apoio e suportes na escola e além da escola;
- estratégias e recursos diferenciados;
- conceitos-chave e objetivos em diálogo com o currículo da turma em que o estudante está matriculado;
- estratégias e possibilidades de avaliação.

Diante dessas reflexões, propôs-se aos cursistas a construção do "PEI-Painel", uma inspiração que parte do planejamento educacional individualizado para uma proposta objetiva e ao mesmo tempo mais visual das demandas de desenvolvimento dos estudantes, acompanhada por estratégias e apoios que se fizerem necessários.

PEI-Painel: mãos à obra e ao trabalho colaborativo!

Pautados na proposta de trabalho colaborativo (Braun; Marin, 2016; Rocha; Souza; Souza, 2025) os cursistas receberam o desafio de se organizar em grupos de até cinco pessoas para construírem juntos um PEI-Painel, considerando o perfil de personagens de curtas-metragens exibidos ao longo do processo formativo.

Cada grupo escolheu uma personagem, considerou as informações apresentadas nos vídeos e teve liberdade criativa de agregar elementos que fossem relevantes no PEI, contribuindo para um possível processo de escolarização daquela personagem, agora vista como um estudante em processo de inclusão educacional (Figuras 15 a 19).

Figura 15: Curta-metragem 1 — O filho do vizinho:
criança com deficiência física



Fonte: Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RMKzH6GSiHg.

Descrição da figura 15: Fotografia em enquadramento fechado mostrando parte de uma janela branca aberta. No centro, através da janela, aparece a parte superior do rosto de um menino branco de olhos pretos e cabelos lisos e curtos pretos, olhando em direção à câmera. Ao fundo, em ambiente interno desfocado, aparece a parede amarelo-claro e o contorno de um móvel de madeira no canto direito. Fim da descrição.

Figura 16: Curta-metragem 2 — Tamara: criança surda



Fonte: Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SNRFDkKEqhk&t=2s.

Descrição da figura 16: Ilustração em estilo de animação 3D. No centro da imagem há uma menina sorridente, negra, de olhos verdes e cabelos castanhos cacheados presos em um rabo de cavalo. Ela veste uma blusa verde, tutu de balé rosa, calça legging roxa com desenhos de estrelas brancas e polainas brancas nos pés. Ela está girando sobre uma perna só, segurando pelas mãos um ursinho de pelúcia amarelo de macacão azul com uma estrela amarela, como se estivessem dançando juntos. Na parte inferior da imagem, em letras grandes e laranjas, destaca-se o título "Tamara", acompanhado do desenho de uma flor e do texto em azul abaixo "HouseBoat Animation". Ao fundo, levemente desfocado, aparece o interior de um quarto infantil iluminado pelo sol, de paredes rosa com papéis desenhados e chão de madeira, onde há uma mesa de madeira no canto direito com um cubo mágico e uma luminária roxa, além de uma mochila roxa aos pés da mesa. Fim da descrição.

Figura 17: Curta-metragem 3 — *Out of Sight*: criança com deficiência visual



Fonte: Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4qCbiCxBd2M&t=3s.

Descrição da figura 17: Ilustração em estilo aquarela retratando uma fachada de tijolos em tons alaranjados de uma padaria. À esquerda, em uma porta de madeira aberta com topo em arco, uma mulher branca, vestindo blusa branca de manga comprida com gola alta e saia longa verde sai do estabelecimento segurando um saco de papel pardo com baguetes aparentes. À direita, em frente a uma grande vitrine com cantos arredondados, uma placa marrom com a palavra "BREAD" e prateleiras repletas de pães, uma menina branca fantasiada de bruxa, usando chapéu cônico, vestido e *capelet* roxos e segurando uma varinha mágica com estrela na ponta olha para a mulher saindo. Fim da descrição.

Figura 18: Curta-metragem 4 — Adolescente com transtorno do espectro autista (TEA)



Fonte: Disponível em: https://youtu.be/YBLB4Tn-vEI?feature=shared

Descrição da figura 18: Ilustração em estilo de animação 3D. No centro da imagem, a bordo de uma canoa vermelha em um lago calmo, em primeiro plano, há uma menina negra, de olhos castanhos e cabelos cacheados e curtos castanhos, vestindo uma blusa rosa e colete salva-vidas laranja. Ela está de costas, olhando para trás e segura um celular laranja. Atrás dela, um menino negro usando boné preto com detalhes em branco, camiseta branca e colete salva-vidas laranja, segura um remo de pá amarela, conduzindo a canoa. Ao fundo, levemente desfocado, está a margem do lago com árvores verdes sob um céu ensolarado e levemente nublado. Fim da descrição.

Figura 19: Curta-metragem 5 — Ian (vídeo sobre inclusão): criança com deficiência múltipla



Fonte: Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NE95ItRiCII.

Descrição da figura 19: Ilustração digital de um cartaz com fundo em degradê azul. À esquerda, sobre um pedaço de papel pautado, que parece se fragmentar, destaca-se o nome "ian" em letras minúsculas e coloridas em degradê de vermelho, roxo e azul, seguido da frase, na cor preta, "Una historia que nos movilizará". À direita, aparece o rosto de um menino sorridente, branco, com os olhos grandes castanho-claros e cabelos lisos e curtos castanhos-escuros. Seu rosto parece se fragmentar no ar em pedaços de papel. Fim da descrição.

A observação dos grupos trabalhando colaborativamente, escolhendo as personagens para a construção do PEI-Painel e os momentos de apresentação de suas produções, propiciaram diversas experiências. Em nossa análise, destacamos alguns pontos:

1º) O trabalho colaborativo para a construção do PEI-Painel

Lembrando que os planejamentos educacionais individualizados não devem ser uma escrita individual do professor do AEE, mas uma produção conjunta e em parceria, foi bastante interessante observar os cursistas, que nem sempre se conheciam, escolhendo as personagens e pensando juntos sobre como poderiam realizar a tarefa.

A discussão sobre as informações apresentadas no curta-metragem, as trocas de ideias e a partilha de experiências pessoais de seus locais de atuação, fazendo correlação com a condição da personagem, o contexto de ensino etc. possibilitaram que pessoas diferentes trabalhassem em conjunto, refletindo sobre um sujeito hipotético para o qual deveriam

construir o PEI-Painel. Essa experiência mostrou a todos nós que, ainda que trabalhar colaborativamente não seja algo fácil, é possível (Braun; Marin, 2016). É possível e de forma qualitativa.

As diferentes opiniões e modos de ver o mundo contribuíram para pensamentos coletivos sobre possibilidades e fizeram daquela produção algo pertencente a um grupo que dele se apropriou e fez acontecer. Diversas habilidades dos professores também se mostraram: alguns que melhor entendiam sobre as especificidades de desenvolvimento da criança em questão; aqueles que tinham mais conhecimentos sobre recursos e apoios; outros com ideias mais refinadas sobre avaliação etc. Assim, mais do que nunca, constatamos que várias mentes pensam melhor do que apenas uma.

Ressaltamos a necessidade urgente de se garantir aos profissionais da escola momentos de planejamento em conjunto e que estes não sejam utilizados para outras demandas — pois, ainda que saibamos que na escola elas são muitas, é fundamental que esses momentos sejam de fato para trabalhar o planejamento.

2º) As reflexões realizadas sobre as próprias práticas

Foi bastante notável que, durante a construção do PEI-Painel, os atuantes nesse projeto refletiram sobre os estudantes, os contextos vivenciados, como também sobre suas próprias práticas. Duek (2020), quando traz a ideia de caso de ensino, ressalta a sua pertinência para buscar soluções com foco não apenas no sujeito com deficiência como também no contexto e tendo a valorização dos processos. Ela nos mostra, ainda, que esse percurso leva a uma reflexão coletiva sobre as próprias práticas pedagógicas.

Essa reflexão, em nossa análise, para além do curso realizado, propiciou um processo formativo que, nos ambientes educacionais, pode se efetivar como parte de uma formação em serviço. Além da partilha de saberes sobre diferentes temas, condições e especificidades de desenvolvimento, observa-se que a elaboração coletiva do PEI-Painel contribuiu para que os envolvidos percebessem que se trata de um instrumento necessário e importante para a efetivação da escolarização dos estudantes. Também

se constatou que é possível construí-lo de forma prática para que seja de fato utilizado e se constitua um norteador de ações no trabalho pedagógico.

3º) A importância de os planejamentos serem bem estruturados por meio de estratégias práticas que favoreçam a participação de todos os envolvidos

A dinâmica com o PEI-Painel mostrou que, mais do que protocolos extensos que consomem tempo e energia dos que os escrevem e ainda acabam por ficar nas gavetas e armários, cumprindo apenas um rito muitas vezes burocrático, precisamos de planejamentos que de fato sejam utilizáveis e que cumpram seu papel: favorecer acessibilidade curricular, garantir participação e efetivar práticas que de fato contribuam para uma escolarização que favoreça o desenvolvimento.

A escrita de elementos que os grupos consideraram pertinentes ao PEI de forma mais objetiva, utilizando palavras-chave e tópicos, favoreceu não apenas o processo de escrita dos planejamentos como também o acesso a eles em meio a uma rotina escolar que, por vezes, se afoga em demandas.

Os cartazes construídos, muitas vezes lembrando mapas conceituais, foram assertivos e condizentes com as condições elaboradas pelos estudantes. As especificidades de desenvolvimento e as ações necessárias foram apresentadas acompanhadas por estratégias e condutas, recursos, apoios e suportes que favorecem e contribuem para maior funcionalidade, conforme também observado por Rocha (2018).

A exposição de PEI-Painéis em ambientes de acesso comum aos profissionais que deles participam foi sugerida pelos cursistas. A fixação em parede da própria sala de aula ou no ambiente da sala dos professores, por exemplo, poderia favorecer também a sua atualização de forma contínua.

Destaca-se que o PEI-Painel não precisa ser algo “bonito”, devendo ser rabiscado, recortado, emendado, em um movimento contínuo de construção coletiva no qual todos são escribas, podendo, em tempo real, atualizar observações e colocar propostas que podem ser experimentadas por qualquer partícipe do processo (Figura 20).

Figura 20: PEI-painéis elaborados pelos cursistas



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Descrição da figura 20: Fotografia panorâmica exibindo cinco cartazes amarelos segurados por pessoas em uma sala de aula. Os cartazes contêm quadros coloridos nas cores azul, rosa, verde, branca e amarela. Além de apresentar etapas condizentes com os elementos do PEI. Fim da descrição.

Por meio da realização desse curso, observamos a necessidade de que planejamentos sejam de fato norteadores de ações, devendo estarem em contínua construção e a serviço dos processos de ensino e aprendizagem em prol do sucesso da escolarização de todos.

De forma colaborativa e participativa, cursistas, professores e coordenadores experienciaram a responsabilidade que temos como agentes de inclusão em uma sociedade que luta contra o preconceito, o capacitismo e a exclusão, que, por vezes, é muito clara, mas em outras se mostra de forma sutil. As reflexões sobre dignidade humana, a efetivação de direitos e a defesa sobre uma educação inclusiva e propulsora de real desenvolvimento nos mostram que o caminho, ainda que longo, é possível.

Estudar a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e entender um pouco mais sobre o desenvolvimento e suas especificidades nos confirma que, por meio das interações que se estabelecem no ambiente escolar, podemos contribuir ou não para os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Se a nossa escolha é por contribuir, o investimento em práticas de ensino sistematizadas e bem estruturadas é fundamental.

A proposta do PEI-Painel mostra a relevância de construirmos planejamentos educacionais individualizados de forma que sejam utilizáveis, atendendo ao seu propósito de contribuir para a acessibilidade curricular e favorecer o desenvolvimento de forma abrangente.

Temos ciência de que as práticas desenvolvidas nos espaços educacionais não dão conta de toda a complexidade inerente ao desenvolvimento humano, ainda mais quando pensamos nos diversos contextos pelos quais os sujeitos passam para além da escola. Mas, naquilo que nos for possível realizar, ainda mais se tivermos parceiros com quem trabalhar colaborativamente, buscaremos fazer o melhor com o que estiver ao nosso alcance.

Referências

ÁVILA, Leila Lopes de. **Planejamento educacional individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na rede municipal de educação de Duque de Caxias (2001-2012)**. 2015. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2015.

BERNARDES, Liliane Cristina Gonçalves. **O impacto do capacitismo**: a discriminação contra pessoas com deficiência que amplia desigualdades. Brasília, DF: IPEA, 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaseducacaoespecial.pdf. Acesso em: 30 mar. 2024.

BRASIL Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 5 out. 2009. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2009. Acesso em: 30 mar. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 30 mar. 2024.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; UNESCO, 2018.

BRAUN. Patrícia; MARIN, Márcia. Ensino colaborativo: uma possibilidade do atendimento educacional especializado. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, set./dez. 2016. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016193. Acesso em: 30 mar. 2024.

CAMPOS, Érica Costa Vilese Zichtl. **Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual**. 2016. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

CAMPOS, Érica Costa Vilese Zichtl; PLETSCH, Márcia Denise. Escolarização do aluno com deficiência intelectual: dialogando com o currículo e o plano educacional individualizado. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6; ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 9., 2014, São Carlos. **Anais** [...]. São Carlos: UFSCAR; ABPEE, 2014.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamente. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e187853, 2019.

DUEK, Viviane Preichardt. Casos de ensino na formação de professores: contribuições para a reflexão sobre a prática do docente. **Revista Itinerarius Reflectiones**, Goiás, v. 16. n. 2, p. 1-20, 2020. Disponível em: https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/54529. Acesso em: 30 mar. 2024.

ESTEF, Suzani; REDIG, Annie Gomes. **Documento norteador para implementação do planejamento de acessibilidade na avaliação – PAA**: primeiros passos. Ponta Grossa: Atena, 2024.

GARCIA, Dorcely Isabel Bellanda. Aprendizagem e desenvolvimento das funções complexas do pensamento e a deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural. *In*: SHIMAZAKI, Elsa Midori; PACHECO, Edilson Roberto (org.). **Deficiência e inclusão escolar**. Maringá: EDUEM, 2018. p. 97-114.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013.

MAGALHÃES, Tamara França de Almeida; CORRÊA, Roberta Pires; CAMPOS, Erica Costa Vilese Zichtl. O planejamento educacional individualizado (PEI) como estratégia para favorecer a elaboração conceitual em alunos com deficiência intelectual: o caso de Júlio. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 14, n. 4, out./dez. 2018. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/12007. Acesso em: 30 mar. 2024.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1286-1306, maio 2021. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15126. Acesso em: 30 mar. 2024.

ROCHA, Maíra Gomes de Souza da. **Os sentidos e significados da escolarização de sujeitos com múltiplas deficiências**. 2018. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar/PPGEduc, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, 2018.

ROCHA, Maíra Gomes de Souza da; PLETSCH, Márcia Denise. Deficiência múltipla: disputas conceituais e políticas educacionais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 22, n. 1, jan./abr. 2015.

ROCHA, Maíra Gomes de Souza da; PLETSCH, Márcia Denise. Deficiência múltipla, sistemas de apoio e processos de escolarização. **Revista Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 3, p. 99-110, 2018.

ROCHA, Maíra Gomes de Souza da; ROCHA, Marcos Porto Freitas da. Currículo e sentidos da escolarização de estudantes com deficiência: desafios e possibilidades para uma educação inclusiva. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 48, p. 1-20, 2025. Disponível em: https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1961. Acesso em: 30 mar. 2024.

ROCHA, Maíra Gomes de Souza da; SOUZA, Thayane Azevedo de; SOUZA, Glaydsane Peres Carrilho de. Ensino colaborativo e o plano educacional individualizado na perspectiva histórico-cultural. *In*: FELIZARDO, Clayton (org.). **Ensino colaborativo e o plano educacional individualizado na perspectiva histórico-cultural**. São Paulo: Na Raiz, 2025. p. 136-156.

SOUZA, Flávia Faissal de; DAINEZ, Débora. Condições e modos de participação de um aluno com deficiência múltipla no cotidiano escolar do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 58-72, maio/ago. 2016.

SOUZA; Flávia Faissal de; PLETSCH, Márcia Denise. Atendimento educacional especializado: das diretrizes políticas à escolarização dos alunos com deficiência intelectual. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 5, n. 13, p. 137-148, maio/ago. 2015. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/3769. Acesso em: 30 mar. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf. Acesso em: 30 mar. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca**: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 30 mar. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Tomo V: Fundamentos de defectologia. Madri: Visor, 1997.

7. Humanizar e socializar: contribuições da teoria histórico-cultural para a educação inclusiva

Cleiton Batista de Oliveira
DOI: 10.52695/978-65-5456-201-0.7

Introdução

> Possivelmente, não está longe o dia em que a pedagogia se envergonhará do próprio conceito "criança com deficiência" para designar alguma deficiência de natureza insuperável. O surdo falante, o cego trabalhador — participantes da vida comum em toda sua plenitude — não sentirão mais sua insuficiência e nem darão motivos para isso aos outros. Está em nossas mãos fazer com que as crianças surdas, cegas, e com retardo mental não sejam deficientes. Então, desaparecerá o próprio conceito de deficiente, o justo sinal da nossa própria deficiência.
>
> (Vygotsky, 2006, p. 54 *apud* Prestes, 2021, p. 8-9)

Pensar nessas palavras de Vygotsky às vésperas dos 130 anos de nascimento do autor fundador da teoria histórico-cultural traz algumas sensações. A primeira, sem sombras de dúvida, é de espanto, por perceber que há 100 anos ele já trazia ideias tão progressistas. A segunda e a terceira são paradoxais: tristeza e esperança. Tristeza por perceber que ideias centenárias ainda não foram alcançadas. Mas, ao mesmo tempo,

traz força, ânimo e esperança para lutar por transformações sociais capazes de fazer com que isso se concretize.

Começar este texto assim é uma forma de encarnar as ideias de Vygotsky. É mostrar que a teoria histórico-cultural tem estreita relação com o cotidiano. E esse cotidiano é formado por pessoas e ações. Apresentar um "outro lado"[1] do Vygotsky e da teoria histórico-cultural é buscar conectá-los com a sala, o corredor, o pátio, o parquinho, o refeitório; com os materiais, com os estudantes e profissionais que estão na escola.

Se, em nossas formações, por vezes nos encontramos com um Vygotsky que não contribui e que teve uma série de deturpações (Prestes, 2021), buscaremos, neste capítulo, apresentar uma teoria histórico-cultural que fundamente uma educação especial em uma perspectiva inclusiva, revolucionária, humanizadora, transformadora e social.

Faremos dois movimentos: O primeiro será a apresentação dos conceitos da teoria e, mais especificamente, aqueles ligados ao campo da defectologia. No segundo momento, buscaremos refletir sobre como eles podem guiar nossa atuação cotidiana.

Defectologia

Após a revolução socialista, que transformou aspectos significativos da educação russa, surge uma nova forma de interpretar a psique humana e o processo de desenvolvimento (Abreu, 2017; Bittar; Ferreira, 2023).

Em 1917, a Rússia dava início à sua revolução, que retirou um governo czarista para implementação de um estado socialista. Com essa forma de governo, uma nova sociedade precisava ser estabelecida, procedendo-se a uma ruptura com a ordem estabelecida anteriormente.

A base teórico-filosófica que mediou esse processo foi o marxismo. Vygotsky, que viveu nesse contexto revolucionário, procurou produzir uma psicologia baseada na nova realidade que estava sendo construída. Assim como a construção social, política, econômica e cultural estava fundamentada no marxismo, a nova psicologia de Vygotsky se baseou no materialismo dialético (Kravtsov, 2014; Prestes, 2021).

A defectologia na Rússia e na então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) é o campo de estudo do desenvolvimento e da aprendizagem de crianças com deficiência ou desenvolvimento atípico. Naquele período, baseava-se em métodos quantitativos, classificando o desenvolvimento em escalas, classificando o maior e menor desenvolvimento. Assim, as escolas especiais, que na então URSS eram chamadas de auxiliares, eram destinadas a trazer um conteúdo menor, pois, segundo os estudos da época, a capacidade dessas crianças, medida em escala, indicava menor aprendizagem. Vygotsky (2021, p. 147) critica exatamente essa perspectiva: "A concepção meramente aritmética da defectividade é o traço típico da defectologia antiga e caduca".

Vygotsky afirma que a tese basilar da defectologia deve ser: "a criança cujo desenvolvimento é complicado por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas uma criança desenvolvida de outro modo" (Vygotsky, 2021, p. 148).

Essa mudança de perspectiva é fruto de uma estruturação teórica sobre a qual o autor constrói sua psicologia. Para Vygotsky, a psique humana é resultado de um processo de desenvolvimento histórico e com estreita relação com a cultura e a sociedade. Assim, o biológico não se sobrepõe ao histórico-cultural, mas em sua concepção existe uma relação dialética entre eles.

Enquanto na psicologia tradicional a perspectiva biologizante era mais presente, Vygotsky apresenta outra visão. O ser humano e o seu desenvolvimento não deveriam ser delimitados somente por aspectos bioquímicos ou comportamentais "instintivos". Existe em nossa espécie algo que nos diferencia dos outros seres: as funções psíquicas superiores.

Existem duas linhas de desenvolvimento humano: a filogênese e a ontogênese. A primeira diz respeito ao processo histórico da evolução humana. Com ela, busca-se entender como o humano se humanizou. Para Vygotsky interessa, nesse processo de evolução, o caráter biológico; porém, mais do que isso, importa o que nesse processo ocorreu para que nos tornássemos humanos. A resposta está nas relações sociais e no desenvolvimento histórico da humanidade:

> O comportamento de um adulto culto hoje — se deixarmos de lado o problema da ontogênese e o problema do desenvolvimento infantil — é resultado de dois processos diferentes de desenvolvimento psíquico. Por um lado, é um processo biológico de evolução das espécies animais que levou ao aparecimento da espécie Homo Sapiens; e, por outro, um processo de desenvolvimento histórico graças ao qual o homem primitivo se torna um ser culto (Vygotsky, 1997a, p. 29-30, tradução nossa).[2]

Já a ontogênese diz respeito ao processo de desenvolvimento do indivíduo como ser, ou seja, do nascimento até sua morte. Mais uma vez, há um processo de desenvolvimento biológico, mas também um processo de desenvolvimento cultural que o ser vive durante sua vida. Se na filogênese os desenvolvimentos orgânico e cultural podem ser vistos de forma separada, na ontogênese esse processo está fundido em um só.

> O enraizamento de uma criança normal na civilização costuma estar intimamente ligado aos processos de sua maturação orgânica. Ambos os planos de desenvolvimento — o natural e o cultural — coincidem e se fundem. As mudanças que ocorrem em ambos os níveis se intercomunicam e constituem, na verdade, um único processo de formação biológico-social da personalidade da criança (Vygotsky, 1997a, p. 36, tradução nossa).[3]

> Desde o início fomos forçados a repudiar radicalmente a lei biogenética, pois ambos os processos, que se apresentam separadamente na filogênese e que nela aparecem por uma relação de sucessão, de continuidade, constituem na ontogênese um único processo (Vygotsky, 1997a, p. 36, tradução nossa).[4]

Portanto, para Vygotsky o ser não deve ser visto como mero processo orgânico, pois o que constitui a humanidade dos seres humanos é marcado pelo processo cultural e social construído historicamente.

Por isso, as funções psicológicas superiores são tão importantes para Vygotsky, pois não são determinadas biologicamente, mas construídas nesse processo histórico-cultural. Por meio da teoria de Vygotsky, entende-se que essas relações são importantes para o desenvolvimento do ser.

O desenvolvimento das funções superiores é um processo complexo e de mudanças qualitativas. Não é um processo quantitativo maior, mas um processo qualitativamente diferente. Essas funções são desenvolvidas a partir da relação com a sociedade e a cultura: "Por trás de todas as funções superiores e suas relações estão relações geneticamente sociais, relações humanas autênticas" (Vygotsky, 1997a, p. 150). É a vivência humana que desenvolve as funções superiores. Por isso, não devemos entender como dualidade a relação entre indivíduo e meio social,[5] mas como unidade indissociável:

> Dizemos que a concepção tradicional do desenvolvimento de funções psíquica superior é, sobretudo, errônea e unilateral porque é incapaz de considerar esses fatos como fatos do desenvolvimento histórico, porque o julga unilateralmente como processos e formações naturais, confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança (Vygotsky, 1997a, p. 2, tradução nossa).[6]

Não há como separar o ser do meio. Segundo Vygotsky, o ser é social e, portanto, faz parte do meio. Não há um externo no sentido de dualidade/oposto, mas sim em estreita relação. É a partir da vivência (*perejivanie*) que a criança e o meio mantêm essa relação mútua. O ambiente determina o desenvolvimento do ser, orientando esse processo (Vygotsky, 1997b, p. 380-384). É através da vivência que esse processo se desenrola. A criança e o meio, sendo partes indissociáveis por meio da vivência, tornam-se a chave para entender o processo de desenvolvimento que foge do determinismo biológico.

Na perspectiva de olhar o desenvolvimento humano a partir de suas relações com o meio, Vygotsky apresenta uma nova interpretação para o desenvolvimento de crianças com deficiência.

Dessa maneira, é preciso enxergar a deficiência não como uma falta, mas uma diversidade. É preciso, na perspectiva da teoria histórico-cultural, entender que o ser é constituído a partir do caráter histórico-cultural. Uma vez que essas dimensões constroem o ser, a deficiência deve ser entendida não dentro da chave biológica, mas a partir do significado que a sociedade dá a ela. Para Vygotsky, uma vez que a sociedade constrói regras dentro da normatividade, é essa sociedade quem humaniza ou desumaniza a pessoa com deficiência.

Se a sociedade reafirma um padrão normativo, logicamente todos que fogem dele são excluídos. Segundo Vygotsky (2021, p. 159), "a criança não sente diretamente seu defeito, mas percebe as dificuldades que derivam dele. A consequência direta do defeito é o descenso da posição social da criança; o defeito se realiza como desvio social". Dessa forma, a deficiência ganha sentido social, histórico e cultural e não biológico.

Compensação

Segundo Vygotsky (2021, p. 69), para entendermos a educação de pessoas com necessidades específicas é necessário compreender que "o defeito não é apenas fragilidade, mas também força. Nessa verdade psicológica encontra-se o alfa e o ômega da educação social das crianças com defeito". Mas há outra construção sobre as deficiências, na qual elas deixam de representar um problema e passam a se constituir uma possibilidade de desenvolvimento, de transformação social.

A deficiência não se torna mais um fardo. Uma vez que há uma deficiência, há uma maior possibilidade de desenvolvimento. A possibilidade da criança com deficiência é inversamente proporcional à sua deficiência. Olhar a dificuldade a partir desse ponto de vista, é olhar de forma positiva no sentido de poder, de alcance e desenvolvimento dessas crianças. Nas palavras de Vygotsky (2021, p. 68), antes "o defeito era analisado de maneira estática, apenas como um defeito, um menos. As forças positivas ativas por ele ficavam à margem da educação".

Partindo dessa concepção, Vygotsky (2021, p. 55) apresenta o conceito de compensação, que é o processo de compensação do desenvolvi-

mento de alguma habilidade afetada pela deficiência: "O aparato psíquico cria sobre esse órgão uma superestrutura psíquica das funções superiores, que facilita e eleva a efetividade de seu funcionamento". Esse conceito não foi formulado primeiramente por Vygotsky, que se apropriou da definição de Alfred Alder (médico e psicólogo austríaco que formulou a psicologia individual). Para Vygotsky (2021, p. 65), a teoria de Alder rompe com a definição biologizante, na qual o organismo define e determina o corpo e o desenvolvimento.

Baseado nessa definição, Vygotsky propõe que o processo de compensação é o ato de construir possibilidades no meio social de desenvolvimento para "compensar" a "falta" que determinada criança possa ter. Dessa forma, ele provoca uma ruptura com a teoria do determinismo biológico, passando a defender que a deficiência não define a criança e, muito menos, que a compensação deve acontecer nela e não no meio em que ela vive.

O que queremos dizer em diálogo com Vygotsky é que a deficiência não define o processo de desenvolvimento das funções superiores, o que garante, portanto, a possibilidade de desenvolvimento. Porém, esse processo precisa ser acompanhado por uma compensação, na qual o meio em que a criança está inserida constrói possibilidade para o seu desenvolvimento.

Para compreendermos em sua totalidade o processo de composição, é preciso entender o que são as funções psicológicas superiores. Trata-se de funções tais como "a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos, o desenvolvimento da vontade" etc. (Vygotsky, 1997a, p. 150). Enfatiza-se que essas funções não são formadas a partir do organismo do ser, mas da dinâmica social. Segundo Vygotsky (1997a, p. 150, tradução nossa):

> [...] cada função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no plano psicológico, primeiro entre os homens como categoria interpsíquica e depois dentro da criança como categoria intrapsíquica.[7]

Em outras palavras, as funções psicológicas superiores são desenvolvidas no social na "inter-relação e colaboração com o meio social cir-

cundante" (Vygotsky, 1997a, p. 151), como denominou também Vygotsky o meio social de desenvolvimento.

É por conta da perspectiva de funções psicológicas superiores que entendemos ser efetiva a teoria da compensação. A educação e o ensino atuam não nas funções inferiores, mas na estrutura das funções superiores. Se a primeira é afetada pelo organismo, a segunda tem sua origem no meio social de desenvolvimento, ou seja, na relação histórico-cultural.

A deficiência pode afetar diretamente as funções primárias, mas a estrutura das funções superiores pode ser afetada de maneira secundária. Para Vygotsky, existe a possibilidade de crianças com deficiência não desenvolverem as funções superiores, mas essa possibilidade existe pela exclusão dessa criança do meio social e impedimento de acesso a medidas e instrumentos sociais que consigam desenvolver as funções superiores.

Humanizar e socializar

E o que há de contribuição de todo esse referencial para a educação especial em uma perspectiva inclusiva e, especialmente, para o atendimento educacional especializado no cotidiano escolar?

Em primeiro lugar, trata-se de humanizar o/a estudante e oferecer a ele/a oportunidades. Isso significa que, a partir da teoria histórico-cultural, percebemos o indivíduo como um ser em processo de desenvolvimento e que ele/a não é definido/a pela deficiência. Quando entendemos o papel das funções psíquicas superiores e como elas são formadas, não delimitamos o processo de desenvolvimento de estudantes com deficiência a partir somente do que é orgânico, pois o que nos torna humanos é a construção histórica, cultural e social da espécie humana.

Essa visão humaniza e aponta para as potencialidades desse estudante. Se o determinismo orgânico não define seu desenvolvimento, a deficiência não é mais falta, mas potência. Dessa forma, a compensação surge como possibilidade. Olhar a partir dessa ótica é buscar estratégias que visem a superar as barreiras que o meio social constrói para o desenvolvimento daquele estudante.

Pode-se aplicar esse conceito a diversas ações do cotidiano: uso dos sistemas Braile para estudantes cegos ou de Libras para aqueles surdo; organização do ambiente para estudantes que apresentem sensibilidades sensoriais (auditiva, visual e/ou sinestésica); elaboração de atividades para construção conceitual com estudantes com deficiência intelectual (Oliveira; Cruz, 2025), dentre outras estratégias. O conceito de compensação e de humanização trazido amplia o horizonte de possibilidades. Não há mais a visão limitadora, mas se estabelece o questionamento: "O que posso fazer para que o estudante consiga se desenvolver em plena potencialidade? Quais estratégias posso adotar?".

O segundo ponto que a teoria histórico-cultural traz para nosso cotidiano é a socialização. Esse conceito se destaca em dois sentidos. O primeiro é que o processo de desenvolvimento é obrigatoriamente social e coletivo. Sem essa dinâmica, o indivíduo não se desenvolve (Vygotsky, 2021).

O que chamamos de ser humano moderno é fruto de milênios de socialização e construção cultural. As funções que nos tornam humanos não são inerentes ao nosso organismo: elas são desenvolvidas em sociedade e no coletivo. Por isso, é de extrema importância para o desenvolvimento desses estudantes que eles estejam inseridos, incluídos e em completa relação com seus pares.

> O afastamento da criança do coletivo ou dificuldade de desenvolvimento social, por sua vez, determina o desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores que, quando o curso das coisas é normal, surgem diretamente associadas ao desenvolvimento de atividade coletiva da criança (Vygotsky, 2021, p. 216).
>
> Aqui fazemos uma defesa política, como política pública, mas como política cotidiana de inserir o estudante em sala, de colocá-lo como parte integrante da turma, da escola, dos colegas etc. (Dainez; Smolka; Souza, 2022).

O segundo sentido do conceito de socialização é o de compartilhar ou coletivizar a responsabilidade do processo de desenvolvimento. Se o ser

só se desenvolve no coletivo e a deficiência não é em si um problema, ela somente se torna uma dificuldade a partir do sentido que a sociedade dá a ela. Assim, é dever da sociedade como coletivo produzir formas de compensar e vencer as barreiras impostas a esses indivíduos.

Em nosso caso, o representante dessa sociedade é a escola, o que nos leva a destacar dois aspectos. Assim como não é responsabilidade do estudante o seu "sucesso" ou "fracasso", também não é responsabilidade do professor da sala ou do atendimento educacional especializado (AEE) ou de qualquer outro profissional esse "sucesso" ou "fracasso" — ele é aluno da escola. Ou seja, todos os funcionários e profissionais são importantes e integram a dinâmica de seu processo de desenvolvimento.

Propostas de práticas colaborativas, em que os diversos atores fazem parte e contribuem para esse desenvolvimento, apontam para essa socialização do trabalho pedagógico (Braun; Marin, 2016; Leme; Toledo, 2024; Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

Quando pensamos a partir dessa lógica, retiramos do professor do AEE o papel exclusivo de mediador. Os teóricos da psicologia histórico-cultural afirmam que todo desenvolvimento humano é mediado. Portanto, não há possibilidade de um desenvolvimento que não seja mediado por signos ou instrumentos de uso cultural e social.

Os signos e ferramentas são instrumentos que interferem na estrutura mental, produzindo e interferindo no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Eles não são produção natural e orgânica, mas produtos do desenvolvimento histórico-cultural da sociedade. Os signos são instrumentos psíquicos, já as ferramentas são instrumentos materiais, que participam do processo de desenvolvimento. Segundo Martins (2011, p. 41): "Os signos são meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas e, analogamente às ferramentas ou instrumentos técnicos de trabalho, exigem adaptação do comportamento a eles, do que resulta a transformação psíquica estrutural que promovem".

A atividade mediadora é parte do processo de ser humano, sendo, pois, um exercício que mobiliza os signos e as ferramentas, que possibilitam ao ser o seu desenvolvimento. Segundo Vygotsky (1995, p. 94, tradução nossa):

> Por meio da ferramenta o homem influi sobre o objeto de sua atividade; a ferramenta está dirigida para fora: deve provocar umas e ou outras transformações no objeto. É o meio de atividade exterior do homem, orientado a modificar a natureza. O signo não modifica nada no objeto da operação psicológica: é o meio de que o homem se vale para influenciar psicologicamente, seja na sua própria conduta, seja na dos demais; é o meio para sua atividade interior, dirigida a dominar o próprio ser humano: o signo está orientado para dentro.[8]

A atividade mediadora é o uso das ferramentas para interferir no objeto externo como também dos signos, como forma de internalização desse processo. Como sinaliza Martins (2011, p. 41), a atividade mediadora é "um tipo de atividade que permite aos objetos que participam dela exercerem entre si, a partir da sua natureza (isto é, de suas propriedades essenciais), uma influência recíproca — da qual depende a consecução do seu objetivo". Essa influência é dada a partir dos signos e das ferramentas.

A mediação deixa de ser uma simples ponte de ligação entre o externo e o interno. Ela é "a interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico" (Martins, 2011, p. 42).

Assim como Vygotsky e Martins, não entendemos o processo de mediação como estanque, mas a partir da íntima relação entre signos e ferramentas. Apropriando-se dessa lógica, o professor do AEE deixa de ser o mediador e passa a ser um agente no processo de mediação — embora não seja o único.

Conclusão

A teoria histórico-cultural nos apresenta uma proposta que retira os limites biológicos desses estudantes e os humaniza. Apresenta-os como diversidade da espécie humana, que, portanto, compartilham do processo de desenvolvimento que não é menor — mas outro. Também nos coloca

em um lugar de agência no processo de desenvolvimento de estudantes com necessidades educacionais específicas. Somos convocados a pensar em formas de oferecer a eles possibilidades para fomentar potencialidades.

A escola se transforma no lugar social de desenvolvimento e aprendizagem e, nós — professores — agentes desse processo. Apesar de o cotidiano escolar nos apresentar uma série de questões e dificuldades, é com essa esperança que mantemos nossa prática. Como nos aponta Vygotsky (2021, p. 79): "Contudo, o que permanece e tem significado decisivo no resultado final, com todas as limitações para a educação, é a possibilidade de plenitude e superestima social para as crianças com defeitos". Nessa afirmação, baseamos toda a nossa reflexão.

Referências

ABREU, Malila da Graça Roxo. **Pedagogia socialista**: o legado da experiência educacional desenvolvida na Rússia pós-revolucionária. Curitiba: Appris, 2017.

BITTAR, Marisa; FERREIRA, Amarilio. **A educação soviética**. São Carlos: EDUFSCAR, 2023.

BRAUN, Patricia; MARIN, Márcia. Ensino colaborativo: uma possibilidade do atendimento educacional especializado. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, 30 maio 2016. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016193. Acesso em: 30 mar. 2024.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; SOUZA, Flavia Faissal de. A dimensão constitutiva do meio: implicações políticas e práticas em educação especial. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, p. e256418, 21 mar. 2022.

KRAVTSOV, Guenadi. As bases filosóficas da psicologia histórico-cultural. *In*: **Veresk – Cadernos Acadêmicos Internacionais**: Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky. v. 1. Brasília, DF: UniCEUB, 2014. p. 29-42.

LEME, Erika Souza; TOLEDO, Monica dos Santos. Pedagogia colaborativa: interconexões entre formação e ação docente com vistas à inclusão. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 105, p. e6049, 14 nov. 2024. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/6049. Acesso em: 30 mar. 2024.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. 250 f. Tese (Livre-Docência em Psicologia da Educação) – Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EDUFSCAR, 2014.

OLIVEIRA, Cleiton Batista de; CRUZ, Mara Monteiro da. "O tempo": construção e aplicação de uma ferramenta educacional digital para estudantes com necessidades educacionais específicas. **Revista Contrapontos**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 139-160, 11 ago. 2025. Disponível em: https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/20913/12309. Acesso em: 30 mar. 2024.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vygotsky no Brasil. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Tomo III: Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1997a.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Tomo IV: Psicología infantil. Madrid: Visor, 1997b.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Problemas da defectologia**. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

Notas de fim

1 O termo fez referência à fala de uma participante do curso que disse ter visto um "outro lado" de Vygotsky a partir da aula.

2 El comportamiento de un adulto culturizado de nuestros días — si dejamos de lado el problema de la ontogénesis y el problema del desarrollo infantil — es el resultado de dos procesos distintos del desarrollo psíquico. Por una parte, es un proceso biológico de evolución de las especies animales que condujo a la aparición de la especie Homo Sapiens; y, por otro, un proceso de desarrollo histórico gracias al cual el hombre primitivo se sin convierte en un ser culturizado. Ambos procesos, el desarrollo biológico y el cultural de la conducta, están presentes por separado en la filogénesis, son dos líneas independientes de desarrollo, estudiadas por disciplinas psicológicas diferentes, particulares.

3 El arraigo de un niño normal en la civilización suele estar estrechamente fusionada con los procesos de su maduración orgánica. Ambos planos de desarrollo — el natural y el cultural — coinciden y se amalgaman el uno con el otro. Los cambios que tienen lugar en ambos planos se intercomunican y constituyen en realidad un proceso único de formación biológico-social de la personalidad del niño.

4 Ya desde el principio nos vimos obligados a repudiar de manera radical la ley biogenética puesto que ambos procesos, que se presentan por separado en la filogénesis y que aparecen en ella por una relación de sucesión, de continuidad, constituyen en cambio en la ontogénesis un solo proceso único.

5 Social, nesse caso, é bem abrangente, alcança as relações sociais e culturais (Vygotsky, 1997a, p. 151).

6 Decimos que la concepción tradicional sobre el desarrollo de las funciones psíquicas superiores es, sobre todo, errónea y unilateral porque es incapaz de considerar estos hechos como hechos del desarrollo histórico, porque los enjuicia unilateralmente como procesos y formaciones naturales, confundjçndo. lo natural y lo cultural, lo natural y lo histórico, lo biológico y lo social em el desarrollo psíquico del niño; dicho brevemente, tiene una comprensió radicalmente errónea de la naturaleza de los fenómenos que estudia.

7 Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría interpsíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica.

8 Por medio de la herramienta el hombre influye sobre el objeto de su actividad la herramienta está dirigida hacia fuera: debe provocar unos u otros cambios en el objeto. Es el medio de la actividad exterior del hombre, orientado a modificar la naturaleza. El signo no modifica nada en el objeto de la operación psicológica: es el medio de que se vale el hombre para influir psicológicamente, bien en su propia conducta, bien en la de los demás; es un medio para su actividad interior, dirigida a dominar el propio ser humano: el signo está orientado hacia dentro.

8. A inclusão e o ensino colaborativo da comunidade Coluni-UFF: tecendo redes e suportes *com e nas* práticas pedagógicas

Cláudia Vianna de Melo
Leandra de Souza Vieira
DOI: 10.52695/978-65-5456-201-0.8

Introdução

Neste capítulo, apresentam-se os resultados de uma pesquisa documental em diálogo com diversos autores e políticas públicas referentes à educação básica na especificidade da educação especial na perspectiva inclusiva. A metodologia adotada é de natureza bibliográfica, com base em produções acadêmicas e documentos institucionais, uma tessitura que se compõe de registros tanto das ações da professora de atendimento educacional especializado (AEE) quanto das práticas de uma professora regente da educação infantil.

Ao tecer esse diálogo, a investigação traz à cena a questão principal: Como se dá a inclusão e a implementação do ensino colaborativo no Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni-UFF)? A partir da observância do objetivo central — a construção de uma linha do tempo da inclusão no Coluni-UFF —, como achados da pesquisa obteve-se a visibilização da interpretação da política inclusiva nessa instituição. O entendimento

e a interpretação das políticas fundamenta-se em Ball, Maguire e Braun (2021), os quais pensam a escola como lócus de produção de sentidos e não como implementação de políticas públicas.

Assumindo como premissa que o planejamento e as ações pedagógicas devem trazer a centralidade da diversidade humana de crianças e jovens expressos por meio de suas singularidades em desejos, anseios e interesses, sobretudo na garantia de seu pertencimento e participação como sujeitos de direitos em uma educação de qualidade com equidade, entende-se a importância de trazer à cena de investigação os debates dos fundamentos da estrutura de planejamento provindos do "Index para inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola" (Booth; Ainscow, 2011).[1] Para esses autores, há três dimensões para investigação: Dimensão A: Criando culturas inclusivas; Dimensão B: Produzindo políticas inclusivas; Dimensão C: Desenvolvendo práticas inclusivas. Nessa tessitura são apresentados alguns documentos institucionais, tais como: censo escolar, levantamento das características da comunidade escolar e estudos da primeira versão do projeto político-pedagógico, construído a partir de anseios e lutas do coletivo; e o mapeamento do contexto no qual estão inseridas as características da comunidade escolar.

A pesquisa traz resultados que comprovam que os estudantes ocupam o centro do debate teórico, como afirmado no projeto político-pedagógico (COLUNI-UFF 2024, p. 59), quando aos discentes são ofertadas as "potencialidades de construção para um currículo crítico, plural e antirracista e anticapacitista que respeite a diversidade e as diferentes contribuições históricas que pertencem à constituição da sociedade brasileira". Tem-se como resultados, ainda, a consolidação identitária do Coluni-UFF como comunidade, comprovação de que os estudantes foram trazidos para o centro do ensino de uma educação diferenciada para a diversidade, ao se evidenciar o legado recebido de duas instituições de ensino para a criação do Coluni-UFF.

As ações do coletivo são visibilizadas como os primeiros passos possíveis para a inclusão do ensino colaborativo, segundo os conceitos da pedagogia engajada e da pedagogia colaborativa.

Linha do tempo de uma educação para a diversidade humana: criando culturas inclusivas

Trazemos a trajetória da linha do tempo na especificidade do Coluni-UFF com a construção de culturas inclusivas que afirmam o início de uma compreensão de comunidade decorrente do anseio institucional e diálogo com o atendimento educacional especializado (AEE) e o coletivo do Colégio. O acesso ao Coluni-UFF de forma gratuita, por meio de sorteio público, é garantido pela Constituição Federal de 1988, com destaque para o seu art. 206, que afirma "a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (Brasil, 1988; grifo das autoras). Também se destaca, no art. 3º da Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), a garantia de "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (grifo das autoras).

Nesse contexto, a oferta de oportunidade para todos os estudantes, sem discriminação de qualquer tipo, visando a oferecer uma educação de qualidade e equidade, é plenamente realizada na singularidade do Coluni-UFF. Entretanto, nós questionamos: "Como ofertar/elaborar uma educação inclusiva nessa singularidade?". Primeiramente, fundamentamo-nos no desafio posto quanto à permanência. Embora a admissão de um estudante cego significasse garantia de acesso, a sua permanência na instituição constituía-se em uma conquista a ser alcançada de forma coletiva.

Nesse período histórico, havia a busca individual de professores regentes por estudos na elaboração de currículos, planejamentos e ações pedagógicas inclusivas, pois a colaboração no contexto escolar se dava somente por meio da direção escolar — com suporte administrativo — e das coordenações pedagógicas — na viabilidade para os planejamentos. Com um quadro significativo de mestres e doutores em educação, por estarmos fundamentados no tripé universitário pesquisa, ensino e extensão, o diálogo com a universidade apresentou-se promissor na formação de professores, de modo a fortalecer os pressupostos teóricos de uma prática inclusiva. Nesse cenário, com a aproximação de uma professora da Faculdade de Educação da UFF, pesquisadora da área de inclusão escolar, deu-se a partilha de referenciais teóricos específicos para a prática pedagógica, uma parceria universitária que resultou na inauguração de

uma sala do AEE no ano de 2019. Compreendemos, aí, o início de uma trajetória de cultura inclusiva na parceria estabelecida entre a universidade e o Coluni-UFF.

Segundo Leme e Poyes (2022, p. 73),

> [...] no diálogo entre universidade-escola básica, é possível tecer uma articulação entre uma profunda base teórico-científica, a partilha de experiências e a superação da relação dual do como e o que ensinar pela epistemologia da práxis. Um exercício coletivo que produz conhecimento voltado às soluções de problemas contemporâneos complexos de forma crítica e comprometida.

Apesar das contribuições advindas da parceria universidade-escola, a lacuna estava mais à frente para um colégio universitário que idealizava a inclusão de seus estudantes. O cenário apontava para a necessidade de um professor de educação especial com especialização na área, com o objetivo de colaborar no cotidiano com os docentes. Compreendia-se, assim, que a vida pulsava nesse contexto escolar não apenas para um estudante com necessidades específicas como também para todos aqueles que se matriculariam posteriormente.

Dessa forma, firmamos nossa luta no princípio que orienta a educação inclusiva, o qual é fundamentado na concepção dos direitos humanos com vistas à inclusão, "ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando" (Brasil, 2008, p. 4; grifos das autoras). Ao buscar garantir o acesso à escola e a respectiva permanência dos grupos subjugados por sua condição de vulnerabilidade e/ou desvantagem social, defendemos o pressuposto de que a nossa escola deveria "acomodar todas as crianças/jovens independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras" (Unesco, 1994, p. 3).

Frente à constatação dessa demanda, o coletivo de docentes buscou a legislação específica do professor de AEE como luta política do Colégio. Os docentes ousavam para acolher os estudantes e ainda mobilizaram-se

para o primeiro concurso público específico para AEE no ano de 2021. Foi assim que a cultura inclusiva no Coluni-UFF se iniciou como um marco significativo em sua trajetória: a chegada da professora de educação especial, que trouxe o ensino colaborativo como possibilitador de uma trama educacional de qualidade e equidade para todos os estudantes, envolvendo a comunidade escolar. Dessa forma, o conceito de "colaboração" teve seu princípio fundador a partir das necessidades e ações oriundas do cotidiano escolar, as quais foram sendo firmados pela Declaração de Salamanca (Unesco, 1994, p. 37):

> Atenção especial deverá ser dispensada à preparação de todos os professores para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudos e da Pedagogia, a fim de atender às necessidades dos alunos e para que colaborem com os especialistas e com os pais.

Havia uma trajetória ainda a ser percorrida. Seria o conceito de "comunidade" um caminho possível para a singularidade do Colégio? Como se deu essa construção? Compreendemos que a colaboração realizada por meio da parceria entre a universidade e a escola, assim como pela entrada do AEE, foi o início da criação de uma cultura inclusiva. Booth e Ainscow (2011, p. 25) afirmam que:

> Por culturas, queremos dizer: [...] a criação de comunidades estimulantes, seguras, colaboradoras, em que cada um é valorizado, como base para o maior sucesso de todos os alunos. Ela se preocupa com o desenvolvimento de valores inclusivos, compartilhados entre todos os funcionários, alunos e responsáveis, e que são passados a todos os novos membros da escola. Os princípios derivados nas escolas de culturas inclusivas orientam decisões sobre as políticas e as práticas de cada momento de forma que a aprendizagem de todos seja apoiada através de um processo contínuo de desenvolvimento da escola.

Frente aos vários documentos que regem a educação especial na perspectiva inclusiva, surgiu a necessidade de formação docente continuada, a fim de atender a essa demanda. Com esse objetivo, procedeu-se à realização de aulas, palestras, seminários internos e externos, com participação da equipe do Coluni-UFF. Na implementação do AEE, que se constituiu em uma interpretação da política de AEE no Colégio, entrecruzaram-se os desafios de estudantes e a formação de uma comunidade com vistas a entender os processos políticos específicos da instituição. Reconhecemos, também, a demanda por planejamentos de estudos sobre as temáticas de inclusão com toda a equipe na perspectiva de formação em serviço. Algumas ações do AEE ocorreram no âmbito do contexto interno, tais como sensibilização de professores, funcionários, profissionais de apoio e de responsáveis — ora em rodas de conversas com todos, ora somente com as partes mais diretamente interessadas. Em um espaço universitário pautado no tripé ensino, pesquisa e extensão, compreendeu-se que as relações seriam dialéticas entre a política de inclusão e a prática.

Desde o ano de 2022, essa comunidade, que surgiu da luta política em várias dimensões, passou por uma reconfiguração em sua representação. Procedeu-se à busca por parcerias com várias outras equipes, com diferentes funções, tais como: administrativas e pedagógicas; técnicos; estudantes (crianças e jovens); famílias; equipe multidisciplinar: médicos, enfermeiros, técnico de enfermagem, assistentes sociais, psicólogo, terapeuta ocupacional; equipe da nutrição: nutricionistas, cozinheiros, ajudantes de cozinha e de refeitório etc.; equipes de serviços gerais, secretaria, manutenção, segurança, informática, mediadores (estudantes da UFF) e de AEE.

A conquista da vaga para o AEE no ano de 2022 foi coroada com diversas ações frente à demanda mapeada por meio do levantamento realizado para o projeto político-pedagógico, quando foi registrada a potência do Colégio frente a uma cultura inclusiva. As evidências da diversidade mobilizaram o coletivo. Estes foram os significativos resultados do levantamento em relação a cor e raça: não declarada: 2,6%; parda: 3,2%; preta: 24,0%; branca: 40,5%. A diversidade se apresentava também no quesito renda escolar: acima de R$15.000,00: 2,4%; de R$10.000.00 a R$15.000,00: 4,8%; de R$6.000,00 a R$10.000,00: 4,8%; de R$3.000,00 a R$6.000,00: 19,0%; de

R$1.000,00 a R$3.000,00: 42,9%; até R$1.000,00: 19%. Quanto à diversidade de moradia dos estudantes: Niterói: 70,4%; São Gonçalo: 24,7%; Maricá: 1,8%.

Esses resultados traziam demandas específicas de acolhimento para estudantes pertencentes a classes sociais de baixa renda, os quais necessitavam da garantia de transporte, dentre muitas outras a serem enfrentadas para sua permanência no Colégio. Constatava-se, assim, que a diversidade se dava em uma amplitude de perspectivas a serem atendidas por diferentes profissionais em ações intersetoriais.

O trabalho do AEE nessa rede de apoio veio se consolidando pelo viés da colaboração, envolvendo também os setores da comunidade, pois é nos entrelaces do cotidiano que construímos estratégias conjuntas, quando são detectadas barreiras que impedem os educandos de avançarem no processo ensino-aprendizagem.

Como se observa, nossos esforços ensejam a construção coletiva de uma educação inclusiva alinhada com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), que redefiniu o desenho universal como "concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva" (Brasil, 2015, p. 2). Para isso, apoiamo-nos em Ball, Maguire e Braun (2021) para "interpretar ou traduzir" a política que está sendo colocada em prática em relação à história e ao contexto, com os recursos disponíveis no Coluni-UFF. Segundo esses autores:

> A interpretação é uma leitura inicial, um fazer sentido da política- o que este texto significa para nós? O que temos que fazer? Nós temos de fazer alguma coisa? É uma leitura política substancial — uma "decodificação", que é ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva [...]. Essa decodificação é feita em relação à cultura e à história da instituição e às biografias das políticas dos autores-chave. É um processo de tomada de significados que relaciona o menor quadro ao maior [„„]; isto é, prioridades institucionais e possibilidades para as necessidades

> políticas. Essas interpretações situadas são colocadas em jogo, quais as consequências que poderiam resultar em agir ou não (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 80; grifos dos autores).

Dessa forma, o Coluni-UFF continua potente no atendimento aos 400 estudantes que ingressam por meio de sorteio público, reafirmando sua proposta de uma educação focada na potência da diversidade humana em atendimento integral, com matrícula garantida da educação infantil ao ensino médio.

Coroando nossos objetivos, firmamos no primeiro PPP a educação especial na perspectiva inclusiva em um colégio de educação integral. Isso foi possível porque o AEE trouxe duas políticas que dialogam com a educação integral em direção às culturas inclusivas no Coluni-UFF. O "Programa Escola em Tempo Integral" (Brasil, 2023) fomenta a criação de matrículas em tempo integral (igual ou superior a sete horas diárias ou 35 horas semanais) em todas as etapas e modalidades da educação básica. A medida proporciona a ampliação da jornada de tempo na perspectiva da educação integral e a priorização das escolas que atendem a estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica.

Fundamentamo-nos em Mendes *et al.* (2025) para afirmar que as políticas educacionais inclusivas, tanto a da educação especial na perspectiva da educação inclusiva quanto a da educação integral em tempo integral, são fundamentais para a superação de desigualdades, principalmente em aspectos tais como equidade, inclusão, equiparação, acessibilização, participação e aprendizagem de todos os estudantes. Os diálogos entre o AEE e a educação integral aconteceram durante as aulas ministradas em tempo integral. Compreendemos como coletivo que ambas as políticas nacionais se assemelham e/ou se complementam nesse espaço universitário ao considerarem a integralidade e a singularidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, considerando-os e valorizando-os em suas potencialidades, colocando-os no centro da aprendizagem na condição de principais protagonistas do processo educacional. Sobretudo, compreendemos que o PPP é o estabelecimento do

anseio da Comunidade Coluni-UFF construída pela luta do coletivo, o que se constituiu um ato de dimensão política, o qual rege práticas pedagógicas e currículo escolar com o objetivo de garantir o acesso e a permanência de todos os estudantes.

Produzindo políticas inclusivas

A educação inclusiva é um processo inegociável que vem avançando por meio de lutas em prol da educação especial. Entretanto, entendemos que assume uma nova concepção para sua atuação em perspectiva inclusiva quando inserida no projeto político-pedagógico das escolas. Na especificidade do Coluni-UFF, ao criar culturas inclusivas também produzimos políticas inclusivas e desenvolvemos práticas inclusivas, tomando essas ações de forma circular sem início ou fim, ou seja, garantindo sua circularidade.

Frente ao contexto de ensino e práticas, a política do AEE veio sendo interpretada na Comunidade Coluni-UFF e tecendo reflexões com o compromisso ético da educação como direito de práticas equânimes nos diálogos realizados em espaços coletivos, como, por exemplo, conselhos de classe, reuniões de segmento, plenárias docentes, colegiado, assembleias, entre outros, em conformidade com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, na qual estão previstas as funções e as atividades inerentes ao AEE:

> [...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, p. 16).

Segundo Booth e Ainscow (2011), nessa dimensão estão contidos os subitens A: Construindo a escola para todos e B: Organizando o apoio

à diversidade. Dessa forma, como se deu na singularidade Coluni-UFF a construção de uma escola para todos, frente ao desafio de apenas uma professora de AEE para todo o Colégio? Para a construção de uma rede de apoio à inclusão escolar, começamos unindo esforços por meio da consultoria colaborativa. Por meio de orientações específicas e da organização de suportes humanos e materiais para garantir as bases necessárias a educandos do AEE, o trabalho no Coluni-UFF vem sendo realizado por um conjunto de profissionais da saúde.

De acordo com Calheiros *et al*. (2024), a consultoria colaborativa é um serviço qualificado de apoio à inclusão escolar, que possibilita que a equipe da escola e outros demais profissionais colaborem para solucionar problemas, visando à ampliação da participação e aprendizagem dos estudantes público da educação especial (PAEE). Com relação à dimensão B, o AEE traz peculiaridades, por meio da aprendizagem cooperativa — uma singular proposta à inclusão, realizada por diversos caminhos: participação no projeto político-pedagógico, no Programa de Fortalecimento da Educação Básica (PROFE), no Programa Institucional de Iniciação de Bolsa à Docência (PIBID), no Programa Licenciaturas (PROLICEN) e apoio acadêmico.

As necessidades educacionais do século XXI convocam para a sensibilização do papel da escola, que aprofunda as raízes de igualdade e equidade, promove a remoção de barreiras e enfatiza o sentimento de pertencimento no trabalho em equipe (Unesco, 2020). Consoante o exposto, o Coluni-UFF vem buscando caminhos possíveis para garantir a inclusão de todos os estudantes.

Entretanto, ainda há necessidade de rompimento de algumas barreiras desde o início da implementação do AEE. O mapeamento do contexto da instituição e do público de educandos com necessidades educativas nos permitiu a conquista de 10 bolsistas de apoio acadêmico junto à Reitoria da UFF. Esses facilitadores da inclusão são graduandos que atuam na escola, junto a estudantes e professores de todos os segmentos sob supervisão docente. Nesse contexto se inserem 32 profissionais de apoio escolar — mediadores —, via contrato terceirizado (Consolidação das Leis

do Trabalho (CLT)), cujo trabalho no Coluni-UFF tem como objetivo apoiar estudantes e auxiliar docentes nas práticas inclusivas.

Para Booth e Ainscow (2011, p. 45), as evidências das práticas podem detectar a influência de culturas e políticas. Nesse contexto,

> [...] Os valores são compreendidos pela observação de ações, assim como a compreensão da natureza das políticas depende da observação de tentativas de influenciar a prática. Colocar a palavra "política" na capa do documento não o torna uma política em nenhum sentido importante, a menos que represente a clara intenção de regular a prática. Sem uma estratégia de implementação, a dita política documental se torna retórica, usada talvez somente para impressionar inspetores e visitantes.

Devido ao fato de o Coluni-UFF estar situado em espaço federal, a articulação com a universidade oportunizou ao AEE o desenvolvimento de projetos, o que se traduziu em parcerias colaborativas de iniciação à formação docente — PROLICEN[2] — e de apoio acadêmico — PROGRAD[3] — por meio da gestão da escola (ambos recebem apoio financeiro e institucional). O AEE também aderiu ao Programa de Fortalecimento da Docência na Educação Básica (PROFE),[4] vinculado ao programa de pós-graduação da UFF. Trata-se de um projeto que tem alavancado práticas inclusivas na alfabetização de educandos com necessidades educacionais especiais (NEE). Atualmente, conta com uma bolsista pedagoga, estudante da pós-graduação, para atuação no ensino fundamental (I e II), em atuação direta com estudantes que apresentem demandas educativas. Esse projeto se encontra em sua terceira versão. Entre os projetos do AEE também se destaca o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID 2023/2024),[5] que agregou oito graduandos à rotina do Colégio a partir do projeto "O PIBID na Educação Infantil e Fundamental I: uma experiência com oficinas de leitura literária no Coluni-UFF".

Embora se reconheça a importância dessas conquistas, ressalta-se a necessidade de uma vinculação permanente do quadro docente formador do AEE para que as experiências vividas sejam consideradas como acumu-

lados significativos à instituição e deixem de constituir um recomeço a cada novo ano, reféns de alterações contratuais com estudantes e programas institucionais. No contexto atual, está-se estruturando uma rede de apoio escolar que aponta para caminhos viáveis à inclusão no Coluni-UFF.

Segundo Stainback e Stainback (1999, p. 21),

> [...] a rede de apoio é o componente organizacional que envolve a coordenação de equipes e indivíduos que apoiam uns aos outros, [...] grupos de serviço e parcerias [...] consulta cooperativa que envolve indivíduos de várias especialidades trabalhando juntos para planejar e implementar programas para diferentes alunos em ambientes integrados [...] a aprendizagem cooperativa [é] componente relacionado à criação de uma atmosfera de aprendizagem em que vários alunos com vários interesses e habilidades podem atingir seu potencial.

Sendo o Coluni-UFF uma escola federal em tempo integral com uma equipe composta por 65 docentes qualificados em várias áreas do conhecimento, denunciamos que essa instituição conta com apenas uma professora efetiva da área de educação especial para a implementação da área do atendimento educacional especializado. Trata-se de uma denúncia que aponta o desafio da conquista de mais vagas para professores de AEE e profissionais no espaço escolar para execução do planejamento de ensino em articulação com os demais professores do ensino regular.

Com essa representação de fragilidade da Comunidade Coluni-UFF, considerando a educação como direito humano, como o AEE tem contribuído, considerando o questionamento: inclusão para qual escola?

Desenvolvendo práticas inclusivas

Independentemente desse contexto, pode-se afirmar que o coletivo do Coluni-UFF tem buscado, juntamente com o AEE, um currículo aberto à diferença por meio de caminhos que se mostram possíveis, a fim de entrelaçar a aprendizagem para todos os estudantes. Como se deu? Entrelaçando

o ensino colaborativo, a aplicação do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e o Plano Educacional Individualizado (PEI).

Ao tecer redes de apoio à inclusão escolar, trazemos as possibilidades e os desafios encontrados no contexto escolar. Para o desenvolvimento de práticas inclusivas, apoiamo-nos, mais uma vez, nos estudos de Booth e Ainscow (2011), que nos favorecem teoricamente apontando nessa dimensão o subitem C1 — Construindo currículos para todos — e o subitem C2 — Orquestrando a aprendizagem:

> [...] por práticas, preocupamo-nos em fazer que as rotinas educacionais [...] reflitam as culturas e políticas de inclusão da instituição [e] [...] assegurar que todas as atividades de sala de aula ou extracurriculares encorajem a participação de todos os alunos e baseiam-se em seus conhecimentos e experiências fora da instituição. O ensino e apoio são integrados na orquestração da aprendizagem e na superação de barreiras à aprendizagem e à participação, o *staff* mobiliza recursos dentro da instituição e nas comunidades locais para sustentar uma aprendizagem ativa para todos (Booth; Ainscow, 2011, p. 47).

Para efetivar ações de ensino para todos os estudantes que apresentam necessidades educacionais, conquistamos, na esteira da colaboração com responsabilidade na inclusão, uma rede de apoio composta por docentes, mediadores (profissionais de apoio escolar), profissionais da equipe multiprofissional, direção, coordenação pedagógica. Esse coletivo vem se configurando em caráter provisório, até que o quadro de professores efetivos se amplie no que consideramos ensino colaborativo.

Ressalta-se que a construção de caminhos para a inclusão no Coluni-UFF perpassa culturas, políticas e práticas que atualmente se encontram diante do desafio de proporcionar práticas de ensino que contemplem a diversidade humana. Por isso, vem construindo uma rede de apoio à inclusão para atender a toda essa diversidade que se reflete, também, nas diferenças de grupos em relação a gênero, etnia, renda familiar, vulnerabilidades,

dentre outras. No caso de estudantes público da educação especial (PEE), à diversidade típica ressaltam as barreiras existentes e as lacunas ao acesso à aprendizagem, compreendendo as necessidades desses educandos em relação a sensorialidade, aspectos de cognição e desenvolvimento de habilidades sociais, comportamentais e emocionais.

De acordo com a política do AEE, a avaliação deve ser biopsicossocial, superando o modelo médico (Brasil, 2015). A diversidade de estudantes que integram esse público exige formas e níveis variados de suporte educacional. Cabe destacar que uma parcela significativa não precisa de suporte permanente, mas de uma reorganização no manejo da sala de aula, com estratégias diferenciadas, ensino colaborativo e outras ações que favoreçam a participação nas atividades educacionais. A inclusão em contexto revela a variabilidade humana nas salas de aula. As turmas são diversas e alguns estudantes apresentam necessidades educativas, comportamentais, socioemocionais e/ou vulnerabilidades sociais específicas. Essa condição impulsiona o Colégio a propor ações preventivas, buscando contemplar um público diverso, para além dos estudantes priorizados na educação especial.

Em relação a estudantes com altas habilidades ou superdotação, aposta-se no modelo do enriquecimento escolar (Schoolwide Enriment Model [SEM]) concebido por Renzulli (2014). Essa proposta focaliza o enriquecimento para todos os estudantes por meio de engajamento, uso de experiências de aprendizagens e experiências desafiadoras, a partir dos interesses com estilos e modos de expressão para o desenvolvimento de todos. Nesse sentido, os professores regentes oferecem oportunidades para os estudantes desenvolverem seu potencial de acordo com suas capacidades. As atividades podem ser planejadas em diversos espaços do Colégio, estimulando áreas de conhecimento e a criatividade, como sala de aula, laboratórios de aprendizagens, projetos, disciplinas extracurriculares, aulas-passeio, dentre outras.

A partir da constatação do aumento do número de matrículas de educandos no Colégio, as políticas de inclusão determinam e orientam a implantação de ações que favoreçam a escolarização de todos que apresentem necessidades educativas na escola regular. Por isso, estamos construindo

arranjos possíveis para apoiar estudantes que necessitam de estratégias e suportes diferenciados para eliminar barreiras à participação e à aprendizagem que os impedem de se desenvolverem plenamente. Reafirmamos os pressupostos de Salamanca (Unesco,1994), de que a escola deve "acolher" todos os estudantes, sobretudo, deve fortalecer a capacidade de lidar com as dificuldades onde se encontram, ou seja, na sala de aula comum.

Para atingir esse objetivo, o AEE também vem elaborando os planos educacionais individualizados (PEI), que devem ser contextualizados com o planejamento da turma e demandam articulação e coplanejamento das ações entre professor da educação especial, professores regentes e profissionais da escola. Diante dessa força-tarefa, realizamos encontros para elaboração de PEIs dos estudantes que precisam ser contemplados.

No Coluni-UFF, o PEI é um instrumento colaborativo que envolve todos os agentes e segue um fluxo de procedimentos para a sua elaboração, tendo como objetivo oferecer elementos para o planejamento de aspectos pedagógicos, estratégias acessíveis e práticas avaliativas, suportes e apoios diversos, de acordo com as necessidades detectadas. Esse documento contempla, como fase inicial, a avaliação diagnóstica, que é realizada pelos professores. Na sequência, são identificadas: 1ª etapa: reunião de estudo de caso/caso de ensino com toda a equipe da escola para elaboração; 2ª etapa: reunião com profissionais externos que atendem ao estudante (terapeutas, psicólogos, médicos, fonoaudiólogos dentre outros); 3ª etapa: reunião com a família para contribuição e validação; 4ª etapa: envio do documento à família e à equipe pedagógica.

Cabe destacar que nem todos os estudantes que fazem parte do público do AEE precisam ser contemplados pelo PEI. Para se decidir se o serviço é necessário, é avaliado se há barreiras a serem superadas. Ao longo dos últimos três anos, realizaram-se diversos planejamentos entre professores e a equipe de AEE para organizar as intervenções pedagógicas no processo educacional. Com tais intervenções, objetivava-se favorecer a construção de uma cultura inclusiva no Colégio.

Defendemos que esse documento deve ser elaborado sob a perspectiva do ensino colaborativo e alinhado com a concepção do DUA, pois se

mostra uma importante ferramenta pedagógica para refinar o processo das aprendizagens, promovendo a inclusão das diferenças. Ancorados na concepção do DUA, somos desafiados a pensar na elaboração do PEI de forma contextualizada com o planejamento da turma do estudante, o que demanda articulação e coplanejamento das propostas e estratégias pedagógicas entre professor da turma e do AEE.

Estudos mostram que, quando estratégias de ensino universais em sala de aula comum não são suficientes para assegurar a aprendizagem do estudante público da educação especial, o PEI tem sido forte aliado para oportunizar o acesso ao currículo comum (Santos *et al.*, 2022). Entretanto, se após utilização de todas as estratégias universais de ensino, o estudante ainda apresentar dificuldades para apreender o conteúdo do currículo ordinário da turma, provavelmente ele será elegível para a elaboração de um PEI para ele. É importante salientar que todos os estudantes PAEE têm direito a ter um PEI, mas nem todos requerem um planejamento com tal complexidade.

Diante do exposto, no Coluni-UFF entende-se que a elaboração do PEI deve ser comprovada por meio de avaliação das necessidades educacionais do estudante. Essa avaliação dar-se-á no âmbito pedagógico e poderá ser apoiada pela equipe multiprofissional do Colégio, por meio de reuniões de "casos de ensino". Portanto, a apresentação do "laudo médico" não se faz imprescindível por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico (Brasil, 2014). No contexto atual do Coluni-UFF, há estudantes que necessitam ser assistidos pelo AEE, mas há também crianças e jovens com e sem deficiência, que, embora não apresentem diagnósticos, por meio de avaliação pedagógica constata-se quando são necessárias adequações curriculares, arranjos de apoios em sala de aula e fora dela, o que pode envolver o currículo ordinário da turma, o processo de avaliação, a ação didática em sala de aula, o planejamento escolar, entre outras ações do Colégio para garantir o processo de escolarização.

Dessa maneira, outros arranjos pedagógicos foram sendo elaborados e efetivamente colocados em prática para atender às especificidades dos estudantes. A questão da organização espaço/tempo foi se firmando a

partir das práticas, oportunizando aos estudantes outros espaços, além do tempo em seu próprio turno, com aplicação de recursos e estratégias pedagógicas diferenciadas a depender da avaliação de suas necessidades, apoiados pelo PEI. Destaca-se como essencial o entrelace de professores para realizarem o coplanejamento para o desenvolvimento dos estudantes em articulação com os demais professores do ensino regular.

Leme e Toledo (2024, p. 5- 6) nos trazem um novo conceito na área da educação inclusiva: a pedagogia colaborativa:

> [...] por meio do ensino colaborativo, almeja-se potencializar a ampliação de conhecimentos e repertórios, o refinamento das estratégias de ensinar e o enfrentamento das barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos. Esses elementos subsidiam o desenho da pedagogia colaborativa, que busca articular formação e ação docente na perspectiva da colaboração, aliando os processos de formação às transformações das práticas pedagógicas de modo contextualizado, coletivo e individual.

Nesse cenário, apostamos no DUA para concepção de um currículo flexível que elimine barreiras, ao mesmo tempo que mantenha os desafios necessários, focando no acesso a todos os aspectos da aprendizagem. Segundo Sebastián-Heredero (2020, p. 3), os currículos devem considerar a variabilidade real entre os estudantes em vez de serem desenhados a partir de uma "média", que, ao tentarem oferecer "oportunidades equitativas", acabam por promover a exclusão daqueles que não correspondem aos critérios imaginários dessa média. Desse modo, o DUA é um caminho promissor para auxiliar os professores a "alcançar esse objetivo, proporcionando uma referência para entender como criar currículos que atendam às necessidades de todos os estudantes desde o primeiro momento". Ressalta-se que o DUA é uma abordagem universalista que tem como foco a acessibilização do currículo proposto a ser implementada.

Dessa maneira, o DUA está na singularidade do Coluni-UFF de mãos dadas com o ensino colaborativo e o PEI, os quais vêm ganhando força como

abordagens a serem interpretadas nas políticas inclusivas do Coluni-UFF, a partir de estudos partilhados entre os docentes. Ressalta-se que o DUA foi desenhado para que haja mudanças no planejamento de aula com sistemas de apoios e desafios adequados aos modos diferentes de aprendizado de cada estudante. Assim, entrelaçamos as ações pedagógicas que são realizadas, prioritariamente, na sala de aula, acompanhando as atividades da turma em mediação com seus pares, em aprendizagem cooperativa, na organização escolar e/ou transformação do currículo, tempo e espaço para atividades em pequenos grupos ou individuais e na avaliação. Dessa forma, o DUA é o tipo de arranjo pedagógico que visa a atender os estudantes conforme apontado no art. 8, inciso III da Resolução nº 2/2001 (Brasil, 2001), como a atuação colaborativa de professores especializados em educação especial como serviços de apoio pedagógico especializado realizado nas classes comuns. Conforme essa resolução, as escolas devem prever e prover em sua organização da sala de aula comum:

> IV – Serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:
>
> a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
>
> b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
>
> c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
>
> d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação (Brasil, 2001, p. 2).

Além do estudante público da educação especial em condições de deficiência e altas habilidades, no Coluni-UFF há outros com necessidades específicas caracterizadas por distúrbios funcionais de aprendizagem (transtorno do déficit de atenção e/ou hiperatividade, dislexia, déficit de aprendizagem, entre outras, como defasagens na aprendizagem). Desse modo, para atender a esses estudantes, conforme a Resolução nº 2/2001, art. 2º, cabe "[...] às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando

as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos" (Brasil, 2001, p. 1).

Assim, compreendemos o DUA atrelado ao ensino colaborativo como concepção de educação que favorecerá o Coluni-UFF, pois acreditamos em uma proposta de educação em que todos os estudantes têm oportunidade de desenvolver suas potencialidades em ações integradas e com propostas pedagógicas que incluam todos — crianças e jovens com e sem deficiência.

As diretrizes do DUA orientam no sentido de que todos os estudantes tenham acesso equitativo à educação, independentemente de suas necessidades específicas, oferecendo múltiplas formas de expressão e engajamento. Nesse sentido, as duas abordagens universalistas devem ser implementadas juntas, o que poderá fortalecer o ensino acessível, cuja concepção dialoga com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015), a qual destaca os conceitos de acessibilidade, desenho universal e de tecnologia assistiva, como também considera a acessibilidade em suas diferentes dimensões (arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica, curricular, atitudinal e digital). Diante disso, o currículo deve atender a uma reformulação prática, objetivando ser acessível a todos.

Compreendemos que, ao se optar por uma estrutura de ensino universal como o DUA, a organização da escola precisa estar fundamentada para uma cultura de colaboração, em que todos têm um papel ativo no ensino de todos os estudantes, como direção, coordenação, professores, profissionais de apoio, funcionários, responsáveis e os próprios estudantes. Um projeto de escola que visa ao acesso universal do currículo impõe a necessidade da construção de uma cultura colaborativa, ou seja, de responsabilização de todos os membros no processo de escolarização.

Como já enfatizado, o Coluni-UFF fortaleceu a construção de uma potente rede de apoio. Complementando a composição dessa rede, além de professores (regentes e do AEE) e da equipe multiprofissional, tem-se o apoio de outros profissionais — atualmente, a maioria é constituída por licenciandos —, os quais realizam acompanhamento de estudantes com e sem deficiência, contratados via empresa terceirizada. Segundo a LBI (Brasil, 2015, cap. I, art. 3, inc. XIII), é este o perfil desse profissional:

> XIII – profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas [...].

Dessa maneira, vamos consolidando o apoio à inclusão escolar, inicialmente realizado por profissionais de apoio educacional (mediadores) e bolsistas de projetos de educação inclusiva, com 10 vagas de bolsas angariadas pela direção do Colégio e, posteriormente, pelos projetos PROLICEN e PROFE submetidos pela professora de educação especial.

O acolhimento a estudantes e apoio nos diversos espaços do Colégio é realizado pelo professor regente de ensino em perspectiva inclusiva, com flexibilização em parceria com o AEE, com a colaboração também das famílias. Já o AEE realiza o mapeamento do contexto institucional; um diagnóstico do público da educação especial, por meio do censo escolar; a constituição da rede de apoio no ano de 2022; consultoria cooperativa, equipe de AEE com mediadores, também no ano de 2022. As ações do AEE envolveram a participação em plenárias docentes, colegiados, reuniões deliberativas e COQ. Ações intersetoriais e parcerias externas desde o ano de 2022. Uma sala de acolhimento (sensorial e de emoções) estava em construção no ano de 2025.

Às práticas pedagógicas trouxemos as crianças em aprendizagem cooperativa em um planejamento de currículo acessível, as quais foram possíveis por meio da amizade.

> A importância das amizades entre as crianças há muito tem sido reconhecida por famílias e educadores e constitui um tópico de pesquisa muito frequente. Ao tecer a literatura que discute o valor das amizades para as crianças, Grenot-Scheyer (1994) declarou que as amizades servem para aumentar uma variedade de habilidades comunicativas e sociais, assim como para proporcionar às crianças apoio e uma sensação de bem-estar.

> As amizades desenvolvidas na infância são a base para os relacionamentos formais, informais e íntimos na idade adulta.
>
> O desenvolvimento de amizades por alunos com deficiência importante foi frequentemente negligenciado, pois os educadores e o pessoal de apoio concentravam seus esforços no desenvolvimento de habilidades funcionais e acadêmicas (Stainback; Stainback, 1999, p. 153).

Nesse cenário de culturas inclusivas, de políticas em garantia dos direitos a fim de efetivar ações de ensino para todo estudante que apresenta demandas específicas no acesso à aprendizagem e inclusão, a amizade se fez significativa. A esse respeito, Stainback e Stainback (1999, p. 170) trazem Benjamin para o diálogo:

> O mundo futuro nos sugere "um novo papel cooperativo para os professores e para os alunos, em que os alunos aceitam uma ativa parceria no empreendimento da aprendizagem" (Benjamin, 1989, p. 9). Por isso, os professores das escolas do século XXI devem estar familiarizados com os métodos existentes e ser encorajados a experimentar estratégias para envolver ativamente os alunos em sua própria aquisição — e também na dos outros — de uma ética humanista do serviço público; em habilidades de comunicação, busca de informações e resolução de problemas; e no currículo básico considerado essencial pela escola e pela comunidade.

Finalizamos reiterando que temos enfrentado, ao longo dos anos, alguns desafios. Principalmente, no que se refere à conquista de mais vagas de professores da educação especial para atuação na equipe formativa do atendimento educacional especializado (AEE).

Concluindo, mas não finalizando a linha do tempo de inclusão

Destacamos, assim, as mudanças significativas elencadas no texto: a chegada de vários estudantes público da educação especial; a conquista e

organização de espaços; os recursos humanos e materiais para a prestação dos serviços do AEE, como o Laboratório de Inclusão e a Sala de Acomodação Sensorial; e a implementação do Setor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em 2025. Dessa forma, afirmamos que a criação do Setor de AEE se estabeleceu como referência para os docentes que buscam orientação sobre procedimentos de ensino e para formação de profissionais (mediadores). Nessa esteira de conquistas, cada docente tem se constituído como agente de inclusão, assim como o AEE possui papel articulador para dar apoio aos estudantes com deficiência/impedimento de qualquer modalidade, na complementação ao ensino comum.

Entretanto, no contexto atual, a efetivação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva ainda enfrenta desafios, como a quantidade de docentes para atuar com esses estudantes e orientar os profissionais, bem como a formação em serviço para prepará-los na atuação e nos arranjos inclusivos em sala de aula.

O Coluni-UFF constrói a cada ano uma trajetória humanizadora para estudantes, famílias, professores e equipes a partir da sua identidade como comunidade. Para alcançarmos esse sonho tão desejado, a pedagogia colaborativa se fez presente. Entendemos, porém, que essa proposta com foco no enriquecimento de todos faz parte de uma pedagogia do engajamento. Engajamento para uso de experiências de aprendizagens e experiências desafiadoras, a partir dos interesses com estilos e modos de expressão para o desenvolvimento de todos. Engajamento para a cultura inclusiva, para a interpretação das políticas e efetivação das práticas educacionais. Engajamento para a luta por mais professores de AEE.

Dessa forma, a linha do tempo que apresentamos não finaliza, porque se transforma. Talvez, a representação fosse mais coerente com um círculo, pois aponta o recomeço, a transformação, uma nova retomada, dessa vez de outra forma, com outros estudantes que terão acesso, aos quais iremos garantir a permanência no Colégio. As ações coletivas na singularidade do Coluni-UFF tornam a colaboração mais robusta quando finalizadas em ciclo, pois traduzem o conceito de comunidade em circularidade, transformadas juntamente com **todos** os estudantes e não somente os PAEEs.

Referências

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. 2. ed. Ponta Grossa: EDUEPG, 2021.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. 3. ed. substancialmente revisada e ampliada. Traduzido para o português brasileiro por Mônica Pereira dos Santos e João Batista Esteves (LaPEADE). Rio de Janeiro: LaPEADE, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE; CEB, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 26 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaseducacaoespecial.pdf. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 5 out. 2009. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2009. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 1, de 10 de março de 2011**. Fixa normas de funcionamento das unidades de educação infantil ligadas à administração pública federal direta, suas autarquias e fundações. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 11 mar. 2011. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2011. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota técnica n. 04, de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no censo escolar. Brasília, DF: MEC; SECADI; DPEE, 23 jan. 2014. Disponível em: https://iparadigma.org.br/biblioteca/educacao-inclusiva-nota-tecnica-no-04-de-2014-secadi-orientacao-quanto-a-documentos-comprobatorios-de-alunos-com-deficiencia/. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. [Vide Lei nº 14.934/2024]. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1 ago. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 7, de 1º de agosto de 2025**. Institui as diretrizes operacionais nacionais para a educação integral em tempo integral na educação básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 4 ago. 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/agosto-de-2025/rceb007_25.pdf Acesso em: 23 nov. 2025.

BRAUN, Patrícia; MARIN, Márcia. Ensino colaborativo: uma possibilidade do atendimento educacional especializado. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, 2016. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016193. Acesso em: 23 nov. 2025.

CALHEIROS, Davi dos Santos *et al*. Planejamento, implementação e avaliação das ações de terapeutas ocupacionais em uma rede de apoio à inclusão escolar. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 32, n. spe1, p. e3803, 2024. Disponível em: https://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/3803. Acesso em: 4 dez. 2024.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 113-128, 2007. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1659/1346. Acesso em: 4 dez. 2024.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

LEME, Erika Souza; POYES, Maria Keile Musquim. O ensino colaborativo: reflexões sobre a relação universidade-educação básica. *In*: LEME, Erika Souza; TOLEDO, Monica dos Santos. **Ensino colaborativo**: diálogos entre a universidade e a educação básica. São Carlos: Pedro & João, 2022. p. 73-85.

LEME, Erika Souza; TOLEDO, Monica dos Santos. Pedagogia colaborativa: interconexões entre formação e ação docente com vistas à inclusão. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 105, p. e6049, 14 nov. 2024. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/6049. Acesso em: 4 dez. 2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves *et al*. **Consultoria colaborativa escolar**: o apoio dos profissionais de equipe multidisciplinar e educação inclusiva. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula (org.). **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EDUFSCAR, 2014.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal; ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 35, p. 264-281, 2017. Disponível em: https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/3114/1662. Acesso em: 4 dez. 2024.

RENZULLI, Joseph. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 539-562, set./dez. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14676. Acesso em: 4 dez. 2024.

SANTOS, Jéssica Rodrigues *et al*. **Planejamento educacional individualizado I**: elaboração e avaliação. São Carlos: EDESP-UFSCAR, 2022. 32 p. Disponível em: https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/segunda-licenciatura-em-educacao-especial/pei-i.pdf/view. Acesso em: 30 mar. 2023.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o desenho universal para aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out.-dez., 2020. Disponivel em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382020000400733&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 9 nov. 2025.

STAINBACK, Suzan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, Bauru, v. 23, e230076, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mJJDHWr3xyVzztRdVjdhJSg/abstract/?lang=pt. Acesso em: 9 nov. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca**: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 9 nov. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Relatório de monitoramento global da educação – resumo, 2020**: inclusão e educação: todos, sem exceção. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por. Acesso em: 9 nov. 2025.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Colaboração da educação especial em sala de aula**: formação nas práticas pedagógicas do coensino. 2014. 216 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2014.

Notas de fim

1 A primeira edição dessa obra foi publicada em 2000. De sua elaboração participaram professores, pais, gestores e pesquisadores com larga experiência no desenvolvimento inclusivo de escolas.

2 Disponível em: https://dafplicenciaturas.uff.br/wp-content/uploads/sites/755/2023/12/IS-Programa-Licenciaturas.pdf. Acesso em: 3 out. 2025.

3 A Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) é a instância administrativa da UFF responsável pelo acompanhamento central de processos relacionados ao vínculo, ao registro acadêmico e à gestão da vida escolar do estudante desde o seu ingresso (matrícula) até a sua formatura (colação de grau), passando pela expedição de declarações, certidões, histórico escolar e diploma de curso de graduação. Disponível em: https://www.uff.br/setor/pro-reitoria-de-graduacao/. Acesso em: 3 out. 2025.

4 Disponível em: https://coluni.uff.br/wp-content/uploads/sites/793/2025/03/EDITAL-PROFE-No-5_2025-Praticas-colaborativas-na-escolarizacao-de-estudantes-com-necessidades-educacionais-especiais_-caminhos-para-o-ensino-colaborativo-no-Coluni-UFF.docx.pdf. Acesso em: 3 out. 2025.

5 Disponível em: https://dafplicenciaturas.uff.br/wp-content/uploads/sites/755/2024/06/Edital_10_2024-1.pdf. Acesso em: 3 out. 2025.

9. A organização colaborativa do trabalho pedagógico e a inclusão na escola

Monica dos Santos Toledo
Márcia Marin Vianna
DOI: 10.52695/978-65-5456-201-0.9

Introdução

A formação de professores em perspectiva inclusiva nos convoca a uma profunda reflexão sobre diferentes aspectos que envolvem a docência. Alguns questionamentos se fazem inevitáveis, tais como: "Para quê, para quem, por quê e como eu ensino? Em quais estudantes eu penso enquanto realizo o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação das atividades pedagógicas? Quais são as estratégias e os recursos selecionados e mobilizados cotidianamente? Esses recursos e estratégias atendem a uma perspectiva diversa e equitativa de educação? Quais redes de apoio podem ser constituídas nesse processo?".

Tais questões não serão sanadas ou resolvidas por uma única resposta ou ação, mas partem do reconhecimento de que a inclusão é um direito a ser garantido a todo estudante, como preconiza a Constituição Federal e documentos internacionais (Brasil, 1988; Unesco, 1994) e um compromisso a ser assumido por toda a instituição educacional. Nesse sentido, a inclusão consiste em um movimento contínuo e multifacetado com vistas à promoção de acesso, participação e aprendizagem na escola (Booth; Ainscow, 2011).

Esse processo envolve dimensões políticas, materializadas, por exemplo, em documentos legais, nos planos de ação da gestão escolar e no projeto político-pedagógico da escola; dimensões práticas, que se referem às ações efetivadas cotidianamente, sejam elas administrativas ou pedagógicas, envolvendo toda a comunidade escolar; e dimensões culturais, representadas pelas crenças que circulam na escola e pelos valores que sustentam o trabalho de seus profissionais, componentes essenciais para que se construa e se sustente uma escola em perspectiva inclusiva (Booth; Ainscow, 2011). Essas dimensões (políticas, práticas e culturais) são interconectadas e, ao serem analisadas em contexto (ou seja, a partir da singularidade de cada território escolar), oferecem pistas importantes sobre os desafios e as possibilidades locais no que diz respeito à promoção de uma escola para e com todos.

Em meio à amplitude do tema, o foco deste texto envolve uma discussão sobre a organização do trabalho pedagógico em perspectiva inclusiva, compreendendo a importância da atuação docente que, em nosso entendimento, deve se dar sempre de maneira colaborativa

A centralidade da colaboração na profissão docente

A profissão docente, ao longo de sua constituição histórica, apresenta como um de seus grandes desafios o isolamento no trabalho de professores e professoras. Não é incomum que esses profissionais relatem uma percepção de solidão em seus contextos de trabalho, principalmente nos momentos de atuação em sala de aula. Pesquisadores como Diniz-Pereira (2015) e Gatti (2017) mostram que, muitas vezes, o modo como a escola é organizada contribui para fomentar o individualismo e o isolamento entre os docentes: salas de aula estruturadas em células apartadas, organização curricular por disciplinas fragmentadas, falta de articulação entre as etapas de formação, escassos tempos e espaços para a convivência entre os professores e competitividade incentivada por avaliações externas. Por óbvio, também pesa a configuração social mais ampla na qual a instituição escolar e o trabalho docente se inserem: "[...] um cenário social cambiante, onde competitividade e individualismos são traços característicos" (Gatti, 2017, p. 723).

Em contraposição a essas forças que corroboram com um trabalho docente segregado e solitário, a colaboração (Fiorentini, 2019; Toledo; Vasconcellos, 2023) tem se apresentado como uma perspectiva promissora para a construção de docências mais coletivas e solidárias. Enquanto uma profissão constituída intrinsecamente por relações humanas, a docência pode ser fortalecida à medida que são fomentados, simultaneamente, processos de formação e de produção de conhecimentos de modo contextualizado em seus espaços de atuação (Toledo; Vasconcellos, 2023). Nessa perspectiva, os processos formativos docentes precisam ser compreendidos em sua complexidade, continuidade e não linearidade, envolvendo aspectos pessoais e profissionais, individuais e coletivos.

No entanto, é preciso demarcar as nuances deste conceito — colaboração — por tratar-se de um termo polissêmico e em disputa por seu uso e significação. Em primeiro lugar, destacamos as distinções entre "cooperação" e "colaboração", frequentemente utilizadas como sinônimos. A palavra "cooperar" (originada do latim, *cooperari*: operar junto, auxiliar) diz respeito a situações em que há algum tipo de ajuda mútua na execução de tarefas, ainda que suas etapas e finalidades não tenham sido negociadas entre os membros do grupo, podendo existir relações desiguais e fortes demarcações hierárquicas entre os envolvidos (Damiani, 2008). Já a "colaboração" (do latim *collaborare*: trabalhar com) faz referência a um trabalho concebido e realizado em conjunto, contemplando a negociação de todas as suas etapas, desde a elaboração dos objetivos até a discussão dos resultados (Damiani, 2008).

Portanto, um trabalho efetivamente colaborativo demanda um tempo mais alargado para sua construção e consolidação. Implica, também, a construção de relações de confiança e compromisso mútuos, favorecendo, assim, processos de reflexividade coletiva, formação e produção de conhecimentos (Fiorentini, 2019). Além disso, carece de disponibilidade pessoal para o diálogo entre as diferenças, compreendendo-as como potência e não obstáculo ao trabalho do grupo. Nessa acepção, a diversidade precisa ser entendida como um aspecto favorável às práticas colaborativas, pois possibilitam "[...] olhares múltiplos sobre uma mesma realidade, contribuindo, assim, para esboçar quadros interpretativos mais

abrangentes para essa mesma realidade" (Boavida; Ponte, 2002, p. 5). Tais relações, ainda que envolvam discordâncias e conflitos, ampliam as possibilidades de aprendizagem, de formação e de resolução de problemas complexos no contexto escolar.

A colaboração como estratégia para a inclusão escolar

A docência em perspectiva colaborativa tem sido estudada e compreendida como uma importante estratégia para a inclusão escolar (Argueles; Hughes; Schumm, 2000; Capellini; Zerbato, 2019; Gately; Gately Júnior, 2001; Marin; Braun, 2013; Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2018; Stainback; Stainback, 1999). Esse entendimento se baseia na ideia de que a inclusão é uma responsabilidade coletiva, que precisa envolver toda a comunidade escolar. Nesse sentido, são repensados os papéis de todos os profissionais que atuam na escola, desde a gestão escolar, os professores do ensino comum, professores especialistas, profissionais de apoio, dentre outros.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) destacam o papel de diretores e coordenadores como articuladores para o desenvolvimento de uma comunidade colaborativa na escola. Dentre as ações possíveis para esses profissionais, preveem-se: promoção de condições necessárias para a formação contínua; investimentos em infraestrutura; disponibilização de recursos para o ensino e a aprendizagem. Também se faz fundamental a promoção de relações democráticas na escola, favorecendo ampla participação nas tomadas de decisão e a efetivação de um planejamento estratégico institucional que contemple a inclusão como parte da filosofia da escola (Stainback; Stainback, 1999). Esses elementos precisam ser registrados no projeto político-pedagógico de modo a orientarem toda a comunidade escolar rumo a uma perspectiva colaborativa e inclusiva de educação.

No âmbito pedagógico, o conceito de ensino colaborativo (ou coensino) tem sido bastante promissor, enquanto um arranjo colaborativo entre professores do ensino comum e da educação especial, como resposta aos desafios vivenciados nas escolas no contexto da inclusão (Leme; Toledo, 2024). Nesse arranjo, assume-se a compreensão de que todos os professores são igualmente importantes na promoção da aprendizagem

para todos os estudantes. No coensino, os professores do ensino comum e da educação especial compartilham o trabalho sem hierarquias, sendo corresponsáveis por planejamento, intervenções, avaliações e replanejamentos (Gately; Gately Júnior, 2001). Sob essa perspectiva,

> [...] a constituição de uma escola inclusiva não é uma questão específica da sala de recursos e, muito menos, de responsabilidade estrita de alguns professores, mas parte de uma política pública que oriente os projetos pedagógicos a constituírem equipes e redes colaborativas, que privilegiem instâncias coletivas propícias à comunicação, ao compartilhamento de responsabilidades e ao compromisso mútuo, a fim de que a escola, como um todo, assuma a identidade inclusiva (Leme; Toledo, 2024. p. 12).

A efetivação do ensino colaborativo precisa de algumas condições (Argueles; Hughes; Schumm, 2000), dentre as quais a ampliação do número de professores especialistas em educação especial nas escolas, o apoio administrativo da instituição, a garantia de tempos e espaços para planejamentos coletivos e formação de professores, além da disponibilidade e do comprometimento docente para a colaboração em prol da inclusão. Sabemos que um grande desafio na atualidade diz respeito à presença de mais docentes da educação especial nas escolas, aspecto que pode gerar obstáculos para a efetivação do modelo de ensino colaborativo. No entanto, compreendemos que são possíveis outros arranjos colaborativos docentes que possibilitem o fortalecimento das ações desenvolvidas, a coformação e a produção de conhecimentos em conjunto (Fiorentini, 2019).

Dentre os arranjos possíveis, destacamos a bidocência, descrita por Vilela e Freitas (2019, p. 1) como "[...] a presença simultânea de dois docentes em sala de aula com o objetivo principal de colaborar com o desenvolvimento dos educandos". Diferentemente do coensino, esse modelo não envolve, necessariamente, um docente da educação especial, mas dois professores do ensino comum que compartilham as responsabilidades pela turma e realizam, em conjunto, as práticas pedagógicas no contexto da sala de aula. Esse formato não exclui a necessidade de um afinamento

da dupla de professores com outros setores da escola, inclusive, com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a gestão escolar, a coordenação e demais profissionais que constituem a rede de apoio escolar. Tem como intuito principal o benefício para todos os estudantes, que podem contar com suportes mais específicos, mediação mais próxima, maior flexibilização de tempos e espaços para aprendizagem, além de uma ampliação de olhares no que concerne ao planejamento e à avaliação.

Também se mostra como outra possibilidade a docência compartilhada, por meio da qual se constitui uma "[...] relação de dois protagonistas que projetam e almejam o trabalho docente sem uma ordem hierárquica" (Almeida, 2015, p. 22). Há casos de professores que atuam integralmente ou parcialmente em uma mesma turma e, no movimento de colaboração, buscam compartilhar suas ideias e dúvidas, seus saberes e não saberes (Almeida, 2015). A docência compartilhada demanda um exercício de alteridade e generosidade a favor da coesão, da coerência e da qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido.

Esses arranjos no trabalho de professores e professoras compõem alternativas ao exercício docente isolado e solitário e possibilitam movimentos coletivos de formação e de atuação docente. Nessa direção, concordamos com a importância de que

> [...] a experiência docente seja reflexiva, autoral e criativa, a fim de que todas as pessoas sejam acolhidas, independentemente de suas diversas formas e tempos de aprender, pontos chaves que devem ser estimados para fomentar reflexões com aqueles que de fato se preocupam com a melhoria das condições de acesso e de permanência de todos na escola comum inclusiva a fim de desenvolver ações mais dialógicas e democráticas em prol dos alunos e de promover uma escola repleta de sentido, estimulando a participação e o envolvimento dos sujeitos culturais nela inseridos (Vilela; Freitas, 2019, p. 5).

Essas configurações colaborativas do trabalho pedagógico podem contribuir para a promoção de movimentos formativos entre pares e im-

pulsionar o fortalecimento da docência como profissão. Elas se alinham diretamente à pedagogia colaborativa, termo que vem sendo utilizado por Leme e Toledo (2024) para defender maior articulação entre formação e ação docente na perspectiva da colaboração, aliando os processos de formação às transformações das práticas pedagógicas de modo contextualizado, coletivo e individual. Essas transformações têm como intenção primeira a viabilização de espaços e tempos escolares mais inclusivos.

Assim, na presente abordagem, colaboração e inclusão entrelaçam-se em seu potencial transformador, corroborando com uma escola mais democrática e dialógica, com uma docência mais coletiva, com saberes compartilhados nas diferenças, com a produção coletiva de conhecimentos e com a superação de barreiras a partir de ações criativas, sustentadas por decisões e ações conjuntas e corresponsáveis.

O planejamento e o ensino em perspectiva colaborativa

A organização do trabalho pedagógico em perspectiva colaborativa com vistas à inclusão escolar passa por importantes escolhas nos modos de planejar, desenvolver e avaliar o ensino e a aprendizagem. Embora envolva elementos mais amplos (como as condições estruturais da escola, os tempos disponíveis para planejamento, recursos humanos e materiais disponíveis), essa organização também passa por tomadas de decisão que se relacionam a aspectos mais subjetivos e culturais da atuação docente. Nesse sentido, Argueles e Schumm (2000) destacam a flexibilidade, a definição de papéis e responsabilidades, a compatibilidade entre os professores, as habilidades de comunicação e a disponibilidade para correr riscos como alguns fatores para o sucesso do ensino colaborativo. Esses elementos se relacionam fortemente com o modo como os professores compreendem a colaboração e a inclusão no contexto da escola. Assim, concordamos que

> A inclusão é vista principalmente como a colocação em prática de valores inclusivos. É um compromisso com determinados valores que explicam o desejo de superar a exclusão e promover a participação. Se não estiver vinculada a valores profundamente

> enraizados, então a tentativa de inclusão pode representar a simples adesão a uma moda qualquer ou atendimento a instruções de cima para baixo (Booth, Ainscow, 2011, p. 21).

A partir desse enfoque, entendemos que é possível assumir uma docência em perspectiva colaborativa e inclusiva a começar da organização do currículo e do planejamento em sala de aula. Dentre as ações voltadas à colaboração entre professores e também entre os alunos, apresentaremos algumas que consideramos potentes, baseadas em nossas experiências como professoras da educação básica.

A organização curricular interdisciplinar se mostra como uma primeira possibilidade de ampliação do diálogo entre as áreas do conhecimento e entre os professores. Um planejamento organizado por temas ou assuntos em lugar de disciplinas fragmentadas pode propiciar aprendizagens de maneira mais significativa e contextualizada aos estudantes. Requer tempo e disponibilidade pessoal de professores de diferentes áreas para a construção de um planejamento que considere a diversidade de saberes e estratégias de maneira coerente e correlacionada. A organização de sequências didáticas interdisciplinares ou de projetos de trabalho são exemplos de organização colaborativa do currículo. Essa colaboração pode ser estendida à participação de estudantes à medida que temas, assuntos e estratégias de aprendizagem são discutidos e eleitos coletivamente, promovendo maior engajamento e favorecendo a acessibilidade aos conhecimentos.

Vale destacar que a própria organização do ambiente de sala de aula pode favorecer interações colaborativas entre professores e alunos e entre os estudantes. Mobiliário acessível, organização de mesas e cadeiras em círculo ou semicírculo, trabalhos em duplas e em grupos podem se tornar importantes aliados na composição de um ambiente favorável à aprendizagem e à participação de todos. O incentivo ao apoio mútuo entre as crianças e a tutoria entre pares pode contribuir para a construção de culturas colaborativas em sala de aula, propiciando que, nas diferenças, os alunos ampliem seus repertórios de conhecimentos.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) (Sebastián-Heredero; Prais; Vitaliano, 2022) também se apresenta como possibilidade promissora à inclusão na colaboração. É uma perspectiva que tensiona o currículo escolar comum e propõe a diversificação de materiais e estratégias nos processos de ensino e aprendizagem, com a intenção de atender à heterogeneidade de estudantes na sala de aula. Essa diversificação se potencializa quando professores do ensino comum (em suas diversas áreas) e os da educação especial se articulam para pensar alternativas que atendam às diversas formas de aprendizagem presentes na turma, ampliando seus repertórios e flexibilizando olhares e práticas pedagógicas.

Para além de um planejamento diversificado em linguagens, estratégias e recursos com foco em toda a turma, sabemos que há situações em que o Plano Educacional Individualizado (PEI) se faz necessário para atender a demandas específicas de aprendizagem. A construção de um PEI se sustenta no trabalho colaborativo. As etapas de elaboração do PEI envolvem um movimento cíclico e contínuo de investigação sobre a criança, a família e a escola, a elaboração de objetivos e estratégias para o ensino, a avaliação da aprendizagem e a revisão do próprio documento. Todas essas etapas demandam a participação ativa de professores do ensino comum e do AEE, gestão escolar, familiares, setores da saúde e o próprio estudante. A colaboração se faz primordial nesse processo, em perspectiva intersetorial e interdisciplinar. Sendo um documento "vivo" e contextualizado, o PEI demanda diálogo constante e corresponsabilização desde a elaboração, o acompanhamento e a avaliação.

A articulação entre professores do ensino comum e da educação especial também pode ser pensada a partir de arranjos diversos, conforme a disponibilidade de recursos humanos na escola. Em instituições onde há a presença de professores do AEE ou de apoio em maior número, é viabilizado o ensino colaborativo, ou seja, a atuação de ambos, simultaneamente e sem hierarquização, no planejamento, no desenvolvimento de atividades e na avaliação. Em casos em que há restrições, a proposta da consultoria colaborativa (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2018) pode ser um caminho por meio do qual o professor especialista em educação especial oferece orientações e suportes específicos sob demanda de professores

do ensino comum. Se constituída sob bases colaborativas, a consultoria colaborativa pode favorecer processos formativos docentes e, em decorrência, o fortalecimento do trabalho pedagógico. Esse modelo permite, inclusive, que recursos do AEE circulem em sala de aula, proporcionando maior acessibilidade de modo contextualizado à turma de origem do estudante público da educação especial.

Não menos importante é o movimento colaborativo que pode ser empreendido entre a universidade e a escola básica. Como espaços formativos que se complementam e que produzem saberes específicos sobre a docência e a discência, a escola e a universidade podem se tornar aliadas no que diz respeito à formação de professores e à inovação em educação. Essa articulação pode se dar por meio de parcerias entre grupos de pesquisa e escolas ou redes de ensino; desenvolvimento de pesquisas colaborativas, programas ou projetos institucionais que articulem aspectos teóricos e práticos da profissão docente; por meio de ações de formação inicial (para licenciandos) e continuada (para professores em exercício) e de apoio pedagógico a estudantes. Essas iniciativas contribuem fortemente para a redução de barreiras à inclusão, por proporcionarem a reflexividade coletiva e a busca qualificada por estratégias e recursos de suporte mediante os desafios que se apresentam no cotidiano escolar.

A avaliação como processo colaborativo

Processos de avaliação exigem bons planejamentos e precisam ser construídos no cotidiano e na interlocução. Para estudantes com necessidades específicas isso é fundamental, pois uma avaliação meritocrática e classificatória não atende aos pressupostos de uma educação para e na diversidade e não reconhece o desenvolvimento real do aluno.

A avaliação da aprendizagem em processos de escolarização é sempre um desafio para docentes e para estudantes. Como saber o que cada um aprendeu e o que precisa ainda ser ensinado? Como o estudante pode demonstrar suas aprendizagens? A avaliação verifica as inúmeras possibilidades de aprendizagem que o aluno possui e que não foram exploradas? O que de fato é relevante aprender na escola? O ensino é avaliado para

verificar seus próprios limites e suas possibilidades variadas de reformulação? Ensinar de modos diferentes é um caminho indicado pelo processo de avaliação?

Os registros e as formas de avaliação mais tradicionais são elaborados a partir de instrumentos únicos, que envolvem leitura e escrita, realizados individualmente, em horário determinado e, muitas vezes, estão dispostos em semanas de provas: esse é um padrão conhecido por muitos dos que trabalham nas escolas. Por muito tempo, e ainda hoje, essa prática escolar causa desgaste tanto em docentes quanto em estudantes e suas famílias. Entretanto, avaliação precisa ser assim?

A avaliação é uma atividade docente que demanda observação sistemática e processual sobre o que o aluno aprendeu e sobre seu desenvolvimento. Contudo, o modo como foi historicamente constituída gerou modelos de classificação que privilegiam a homogeneidade sobre o processo escolar. E quando há estudantes que apresentam especificidades em seu desenvolvimento, o contexto da avaliação suscita ainda maiores problematizações.

Se um estudante não lê ou escreve como os demais da turma, ou não se comunica de forma oral, ou não usa as mãos para escrever, ou tantas outras possibilidades de ser diferente, é preciso considerar que um instrumento de avaliação padronizado não vai atender às suas necessidades, como também não irá demonstrar as aprendizagens reais e suas potencialidades, ou seja, aquilo que está em desenvolvimento.

A avaliação, longe de ser um mecanismo classificatório e excludente, deveria ser uma possibilidade de verificação dos avanços e apropriações do conhecimento que estão sendo construídos por cada aluno e servir de análise para o trabalho docente em relação às práticas pedagógicas, apontando para revisões dos procedimentos de ensino e dos recursos que têm sido usados, levando a novos planejamentos didáticos.

Estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista (TEA) ou qualquer especificidade em seu desenvolvimento, têm o direito de participar das aulas e de aprender junto com seus colegas. A diversidade pre-

sente nas salas de aula precisa ser um impulso a garantir que a diferença não seja excluída, mas que seja o motivo de fazer diferente para promover a igualdade. *Equidade é isto: fazer diferente para garantir a igualdade*.

Da nossa experiência como docentes da educação básica, há ideias possíveis em relação à avaliação da aprendizagem que podem promover a reflexão e a constituição de uma nova cultura escolar que lide com as diferenças, sem excluí-las ou ignorá-las. Trazemos aqui, para ilustrar e compartilhar, algumas práticas avaliativas que foram construídas colaborativamente a partir de desafios que se apresentaram no dia a dia da vida escolar.

Essas práticas se estabelecem em considerar aquilo que cada aluno precisa para se comunicar, se expressar, para compreender melhor o que lhe é apresentado, quais as barreiras que dificultam o desenvolvimento, para, assim, removê-las e buscar suas possibilidades a partir de interesses e habilidades que demonstra. Para isso, é fundamental conhecer cada aluno, interagir, saber como ele se relaciona com o conhecimento, o que faz sozinho, o que faz com ajuda para, em um processo de mediação, impulsionar seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

A colaboração na avaliação está presente nessa relação entre docente e aluno, constituindo uma "primeira camada" do processo colaborativo. É ele, o estudante, quem indica caminhos sobre como deve ser a avaliação a partir de suas formas de expressão e ação. Também indica quais recursos e estratégias serão planejados coerentemente para que possa demonstrar suas aprendizagens. Essa colaboração, por vezes, não é valorizada nem sequer percebida, mas ela se constrói por processos de mediação, por interação dialógica, na busca por promover o pleno desenvolvimento de cada estudante. Para garantir que essa relação se estabeleça com qualidade, de modo sistemático e intencional, será fundamental "outra camada", ou seja, a colaboração entre docentes. Voltamos ao que já foi sinalizado neste texto sobre a organização colaborativa do trabalho pedagógico: professores regentes em colaboração entre si e com professores de educação especial constroem, em conjunto, práticas para que a avaliação da aprendizagem cumpra sua função, qual seja, compreender o que o aluno aprendeu e o que não aprendeu, para poder ensinar a ele.

Aqui seguem, de modo compartilhado, algumas ideias aplicadas em turmas do ensino fundamental para avaliar a aprendizagem (Quadro 5).

Quadro 5: Exemplos práticos para a sala de aula (continua)

Proposição de **variadas formas de registrar e demonstrar** o conhecimento	Oralmente (pode haver um escriba para registrar ou ter gravação em áudio); elaboração de mapas de ideias, resumos, questionários, ou outras formas de escrita; com o uso de imagens de apoio para explicações; por meio de desenhos ou de cartões de comunicação. Dependendo da via de comunicação do aluno, é preciso variar e ampliar as formas de registro e demonstração.
Uso de **portfólios** de aprendizagem	É um instrumento personalizado, que recolhe produções e registra formas de compreensão e interação com os objetos de conhecimento ao longo do processo de ensino. Como registro, pode conter fotos do aluno em ação, desenhos, esquemas, anotações de falas e de ideias que foram elaboradas. É composto por produção do estudante e registros docentes, que mostram processos e destacam habilidades e interesses.
Elaboração de **instrumentos com recursos de acessibilidade**	Uso de enunciados mais diretos, com frases em partes; uso de linguagem simples; introdução de glossários, com conceitos principais para poder lembrar e relacionar; inserção de imagens para servir de apoio à compreensão; textos em leitura fácil; pistas por cores ou ícones; elaboração de banco de palavras para selecionar uma resposta entre outras; desdobramento de uma questão longa em partes. Uso de qualquer ajuste para garantir o acesso e a compreensão, de modo a dar maior autonomia para o estudante demonstrar suas aprendizagens. Além disso, a consulta a esquemas, resumos e o uso de recursos de apoio pedagógico são pertinentes também.
Apoio de ledores e/ou escribas	Alguém para ler os enunciados e/ou para escrever as ideias que forem elaboradas oralmente. Esse procedimento pode garantir melhor compreensão sobre como o aluno está pensando, como está construindo seu conhecimento, assim como sobre suas dúvidas.

Quadro 5: Exemplos práticos para a sala de aula (conclusão)

Flexibilização de tempo	Pode ser uma estratégia favorável para vários estudantes, estendendo um pouco mais no mesmo dia ou desdobrando em vários dias a execução de uma avaliação.
Avaliação mediada	É uma possibilidade de maior interação durante um processo de avaliação formal: será dialogada e acompanhada por um professor que analisa e registra as formas sobre como o estudante demonstra seus conhecimentos. Além disso, verifica a "qualidade dos erros" para traçar novos caminhos para o ensino.

Fonte: Elaboração da autora, 2025.

Descrição do quadro 5: Quadro de fundo branco, intitulado "Exemplos práticos para a sala de aula". Está organizado em duas colunas e seis linhas. A primeira coluna apresenta o título ou categoria e a segunda coluna a descrição detalhada correspondente. Na primeira linha aparece o tema "Proposição de variadas formas de registrar e demonstrar o conhecimento", seguido da descrição: "Oralmente (pode haver um escriba para registrar ou ter gravação em áudio); elaboração de mapas de ideias, resumos, questionários, ou outras formas de escrita; com o uso de imagens de apoio para explicações; por meio de desenhos ou de cartões de comunicação. Dependendo da via de comunicação do aluno, é preciso variar e ampliar as formas de registro e demonstração." Na segunda linha "Uso de portfólios de aprendizagem", descrição: "É um instrumento personalizado, que recolhe produções e registra formas de compreensão e interação com os objetos de conhecimento ao longo do processo de ensino. Como registro, pode conter fotos do aluno em ação, desenhos, esquemas, anotações de falas e de ideias que foram elaboradas. É composto por produção do estudante e registros docentes, que mostram processos e destacam habilidades e interesses." Na terceira linha "Elaboração de instrumentos com recursos de acessibilidade", descrição: "Uso de enunciados mais diretos, com frases em partes; uso de linguagem simples; introdução de glossários, com conceitos principais para poder lembrar e relacionar; inserção de imagens para servir de apoio à compreensão; textos em leitura fácil; pistas por cores ou ícones; elaboração de banco de palavras para selecionar uma resposta entre outras; desdobramento de uma questão longa em partes. Uso de qualquer ajuste para garantir o acesso e a compreensão, de modo a dar maior autonomia para o estudante demonstrar suas aprendizagens. Além disso, a consulta a esquemas, resumos e o uso de recursos de apoio pedagógico são pertinentes também." Na quarta linha "Apoio de ledores e/ou escribas", descrição: "Alguém para ler os enunciados e/ou para escrever as ideias que forem elaboradas oralmente. Esse procedimento pode garantir melhor compreensão sobre como o aluno está pensando, como está construindo seu conhecimento, assim como sobre suas dúvidas." Na quinta linha "Flexibilização de tempo", descrição: "Pode ser uma estratégia favorável para vários estudantes, estendendo um pouco mais no mesmo dia ou desdobrando em vários dias a execução de uma avaliação." Na sexta linha "Avaliação mediada", descrição: "É uma possibilidade de maior interação durante um processo de avaliação formal: será

dialogada e acompanhada por um professor que analisa e registra as formas sobre como o estudante demonstra seus conhecimentos. Além disso, verifica a "qualidade dos erros" para traçar novos caminhos para o ensino." Fim da descrição.

Dá-se destaque ao que chamamos de avaliação mediada. Marin e Braun (2018) trazem contribuições sobre esse procedimento que possibilitam compreender melhor cada estudante, sendo sempre necessário que um professor seja designado para esse fim. Essa mediação se constitui da presença de um docente acompanhando, de perto, a execução de uma atividade de avaliação, que, muitas vezes, será a prova formal mesmo, que é o instrumento privilegiado usado pelas escolas. O contexto é fazer o possível dentro da realidade que vivenciamos.

Nessa mediação podem ocorrer várias ações, dependendo da necessidade do estudante, da área de conhecimento, do tipo de instrumento. Como exemplos, destacamos: leitura de enunciado, leitura compartilhada de textos, oferta de material para consulta — um dicionário, por exemplo — ou de um objeto pedagógico como apoio, como uma calculadora; pode haver necessidade de ação como escriba, para registrar literalmente a resposta dada de forma oral, ou o interlocutor pode gravar em áudio (Marin; Braun, 2018).

Estar junto com o estudante significa estar com ele para compreender seus raciocínios e percursos mentais, para agir de modo ajustado em razão de suas demandas. A interlocução e o diálogo são o mote para provocar o pensamento e o desenvolvimento. Na medida em que se estabelece uma relação para compreender como ele se envolve com o conhecimento, o que sabe e o que precisamos ensinar, é possível verificar do que necessita para avançar, ou seja, quais recursos e estratégias de acessibilidade podem ser planejados e disponibilizados tanto para o ensino quanto para a avaliação.

É importante que essa avaliação mediada seja acompanhada de algum tipo de registro, de modo a favorecer a compreensão de todos — professores, familiares, equipe pedagógica e o estudante. O registro pode ter o formato de relatório, de anotações em caderno ou de fichas de acompanhamento, sempre analisadas em colaboração (Marin; Braun, 2018).

O trabalho colaborativo é premissa para sustentar qualquer ação educativa que se proponha a garantir desenvolvimento, aprendizagem e inclusão.

Considerações: do “inédito viável” ao óbvio-possível

Ao longo deste capítulo, defendemos que a organização do trabalho pedagógico em perspectiva colaborativa constitui um eixo estruturante para a efetivação da inclusão escolar.

É o “inédito viável” de Ana Maria Freire (2014) em uma ressignificação como óbvio-possível, pois trabalho colaborativo deveria ser algo inerente à atividade docente, algo além de uma utopia ou expectativa. É um óbvio que precisa ser colocado em prática a partir de planejamentos coletivos, com tempos e espaços para interação e diálogo. Um óbvio-possível, algo que pode ser realizado.

A colaboração, aqui compreendida para além de ações pontuais ou de apoio instrumental, foi discutida como um princípio ético, político e pedagógico que atravessa culturas, políticas e práticas escolares. Nesse sentido, o enfrentamento do isolamento docente, a valorização do trabalho coletivo e a corresponsabilização de toda a comunidade escolar mostram-se fundamentais para a construção de uma escola que reconheça a diversidade como potência e assegure o direito de acesso, participação e aprendizagem a todos os estudantes.

As diferentes formas de colaboração abordadas — como o ensino colaborativo, a bidocência, a docência compartilhada, a consultoria colaborativa e as parcerias entre escola e universidade — evidenciam que não há um único modelo a ser seguido, mas múltiplos arranjos possíveis, condicionados às realidades institucionais e aos recursos disponíveis. No âmbito pedagógico, destacamos o planejamento interdisciplinar, o DUA, a elaboração do PEI e a avaliação concebida como processo contínuo, mediado e formativo, todos sustentados por práticas dialógicas e pela negociação coletiva de sentidos, objetivos e estratégias.

Assumir uma organização do trabalho pedagógico em perspectiva colaborativa implica compreender a docência como uma prática relacional e reflexiva, capaz de produzir conhecimentos no e sobre o cotidiano escolar. Trata-se, portanto, de um movimento contínuo de construção coletiva que tensiona práticas naturalizadas, promove a equidade e fortalece a escola

como espaço democrático, formativo e socialmente comprometido com a aprendizagem. Por fim, reiteramos que a colaboração e a inclusão se entrelaçam em seu potencial transformador, exigindo tempos, espaços, investimentos institucionais e, sobretudo, o compromisso com o direito à educação de qualidade para e com todos e cada um.

Referências

ALMEIDA, Luciana Rocha de**. Docência compartilhada: do solitário ao solidário**. 2015. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

ARGUELES, MARIA Elena; HUGHES, Marie Tejero; SCHUMM, Jeanne Sally. Co-teaching: a different approach to inclusion. **Principal**, Reston, v. 79, n. 4, p. 48-51, 2000.

BOAVIDA, Ana Maria; PONTE, João Pedro da. Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. *In*: GTI (org.). **Reflectir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002. p. 43-55.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. 3. ed. Rio de Janeiro: LAPEADE, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 out. 2025.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffFxr4BXvLvyx/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 25 out. 2025.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção social do individualismo na profissão docente: como transcender as fronteiras tradicionais da identidade dos professores? **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 127-142, maio/ago. 2015. Disponível em: https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/2993. Acesso em: 17 mar. 2022.

FIORENTINI, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? *In*: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola (org.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 39-64.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Notas explicativas. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 273-333.

GATELY, Susan; GATELY JÚNIOR, Frank. Understanding coteaching components. **Teaching Exceptional Children**, Califórnia, v. 33, n. 4, p. 40-47, mar./apr. 2001.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 17. n. 53, p. 721-737, 2017.

LEME, Erika Souza; TOLEDO, Monica dos Santos. Pedagogia colaborativa: interconexões entre formação e ação docente com vistas à inclusão. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 105, p. e6049, 14 nov. 2024. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/6049. Acesso em: 25 out. 2025.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 1009-1024, 2018.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. *In*: GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise (org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013. p. 49-64.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula (org.). **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EDUFSCAR, 2018.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio; PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; VITALIANO, Celia Regina. **Desenho universal para a aprendizagem (DUA)**: uma abordagem curricular inclusiva. São Carlos: De Castro, 2022.

STAINBACK, Suzan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TOLEDO, Mônica dos Santos; VASCONCELLOS, Mônica. Da solidão ao encontro: argumentos em torno da formação de professores em perspectiva colaborativa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, e023109, 2023. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17007. Acesso em: 28 nov. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca**: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 13 set. 2024.

VILELA, Laila Pinto; FREITAS, Márcia da Silva. Bidocência: um caminho pedagógico na inclusão. **Anos Iniciais em Revista**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, 2019. Disponível em: https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/anosiniciais/article/view/2233/1530. Acesso em: 13 dez. 2025.

10. Inteligência artificial para a Educação Inclusiva

Angélica Maria Reis Monteiro
Mara Lúcia Reis Monteiro
DOI: 10.52695/978-65-5456-201-0.10

Angélica: Oi, gente! Eu sou Angélica Monteiro, professora da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto e tenho trabalhado na área das Tecnologias Digitais e Educação Inclusiva.

Mara: Oi! Eu sou Mara Monteiro, professora da Universidade Federal Fluminense, da área de Fonoaudiologia Educacional.

Angélica: Sejam bem-vindos e bem-vindas a esse módulo de formação. Esperamos que aprendam muito com os nossos convidados especiais.

Nos anos de 1990... [som da campainha de telefone] (Figura 21).

Figura 21: Modelo antigo de telefone



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Descrição da figura 21: Ilustração de um telefone fixo antigo, de modelo rotatório, na cor preta sobre fundo branco. Possui uma base quadrada de cantos arredondados e, ao centro, o disco de discagem preto numerado de 1 a 0 em branco. O auscultador está na parte superior, levemente separado do gancho de apoio, conectado ao lado esquerdo da base por um fio preto em espiral. Fim da descrição.

Mara: Preciso falar com a Angélica. A ligação para Portugal é cara demais, mas tive umas ideias aqui e queria falar com ela agora. Ai, não atende! Vou tentar de novo amanhã.

Nos anos 2000... (Figura 22).

Figura 22: Comunicação por *e-mail*



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Descrição da figura 22: Imagem dividida em dois quadros, lado a lado, representando o envio de *e-mails*. À esquerda, em fundo branco, há uma ilustração de um monitor de computador azul com um envelope branco aberto na tela, cercado por ícones coloridos: um balão de conversa laranja com reticências, o símbolo arroba rosa, um sino amarelo e um avião de papel azul traçando uma linha pontilhada. À direita, há uma caixa de composição de e-mail com o cabeçalho "Nova mensagem", seguido do campo "Para", preenchido com o endereço eletrônico "angelmont@hotmail.com" e o campo "Assunto" preenchido com "aula de amanhã". Fim da descrição.

Atualmente... (Figura 24).

Figura 23: Exemplo de troca de mensagens por aplicativo em telefone celular



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Descrição da figura 23: Ilustração representando uma conversa por aplicativo de mensagens instantâneas. À direita, enquadrado por uma borda vermelha, destaca-se um smartphone preto exibindo uma tela de *chat* com o contato identificado na parte superior da mensagem como "Mara". Na conversa, há um balão de mensagem recebida contendo o texto: "Oi, Angel... pode falar?". Na parte inferior da tela aparece o campo de digitação em branco acompanhado de ícones de envio (uma seta para cima dentro de um círculo vazado), câmera e áudio (um microfone), todos na cor azul. À esquerda, na parte inferior, enquadrado por uma borda vermelha, há um retângulo verde-claro com o logotipo branco do WhatsApp. O logotipo consiste em um ícone em formato de balão de fala. Em seu interior, centralizado na cor branca, há o contorno de um auscultador de telefone antigo. Fim da descrição.

Esse módulo se baseia nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Com ele, pretende-se discutir as relações entre a inteligência artificial (IA) e a educação inclusiva, como também sensibilizar as pessoas sobre as vantagens e limitações no uso de ferramentas baseadas em inteligência artificial para uma educação para todos os indivíduos. A nossa questão central será: "Até que ponto a inteligência artificial pode ser uma aliada para potencializar o trabalho docente ou se constituir em mais uma barreira para a inclusão?".

Para começar essa investigação, estamos no ciberespaço. Vamos ver o que descobrimos?

Lia: — Oi, gente, eu sou a Lia. Tenho muitas características e posso ter todas as que nossa imaginação quiser. A mais importante para partilhar com vocês é que tenho 12 anos, nasci numa geração cheia de tecnologias e as uso para aprender, falar com meus amigos e fazer muitas coisas legais (Figura 24).

Figura 24: Fotografia da Lia.



Fonte: Imagem de avatar gerado pelo Heygen.

Descrição da figura 24: Fotografia, gerada por inteligência artificial, com ângulo frontal, de uma menina negra sorrindo com dentes aparentes. Ela possui olhos pretos, cabelos longos e cacheados na cor preta, veste uma camiseta azul-escura. Ao fundo, há uma parede lisa em um tom amarelado. Fim da descrição.

Ian: — Oi, pessoal. Eu sou o Ian e tenho 11 anos. Lá em casa não tenho computador e minha mãe não consegue comprar um celular para mim (Figura 25).

Figura 25: Fotografia do Ian



Fonte: Imagem de avatar gerado pelo Heygen.

Descrição da figura 25: Fotografia, gerada por inteligência artificial, com ângulo frontal e levemente lateral, de um menino negro de olhos pretos e cabelos curtos e crespos pretos. Ele está usando *headphones* grandes pretos, vestindo uma camiseta azul-escura. Ao fundo, há uma parede lisa em um tom amarelado. Fim da descrição.

A Lia e o Ian estão na mesma turma e nasceram na mesma época. Serão ambos nativos digitais?

Lia: — Hoje vou apresentar uma pesquisa que fiz sobre inteligência artificial. Espero que gostem; eu me diverti muito fazendo. Você sabia que a história da IA na escola é bem antiga? Lá nos anos 60 já tinha os primeiros programas que eram tipo 'doutores inteligentes'. Era um computador tentando ensinar a cada aluno do jeitinho que ele precisava. Hoje, a IA está em tudo: em app do celular, em programa de computador, no GPS do carro da minha mãe e até no banco, segundo ela. Eu adoro conversar com *chatbots*. É como um amigo que ajuda a estudar. Gosto também de inventar histórias e transformar em filmes pequenos, criar imagens legais e até inventar músicas. Fazer avatar falante é muito engraçado. Na minha escola, ainda não uso tanto IA, mas eu queria que usassem mais, para ajudar quem tem dificuldade e deixar as aulas mais divertidas. Seria legal ter um tutor de IA que me explicasse devagar, contasse histórias junto comigo e me ajudasse a aprender de formas muito diferentes.

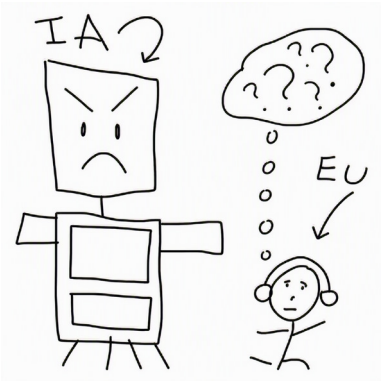
Do outro lado, a história é um pouco diferente.

Ian: — Os colegas jogam e falam nos grupos das redes sociais. Mas eu não estou em nenhum. Acho que nem faz tanta falta assim. Porque na escola os professores quase não usam tecnologia mesmo. Eu fico quieto no meu canto. Não preciso falar muito e nem fazer nada demais. O que eu gosto mesmo é de ver vídeos e desenhar. A parte boa da escola é quando as aulas acabam. Porque aí eu não preciso fingir que estou entendendo tudo que falam. Hoje tive a apresentação de trabalhos na escola. A Lia fez um trabalho bem legal.

— Eu não entendi muito, mas a professora me deu uns desenhos para colorir. Mas estava muito calor e a turma estava bagunçando demais. Então, eu saí, fiquei andando pelo pátio. Depois do recreio, a professora de AEE me levou para a sala de recursos. Ela me mostrou um vídeo muito legal. Eu fiz um desenho sobre o que eu entendi.

Querem ver o desenho do Ian? (Figura 26).

Figura 26: Desenho elaborado pelo Ian



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

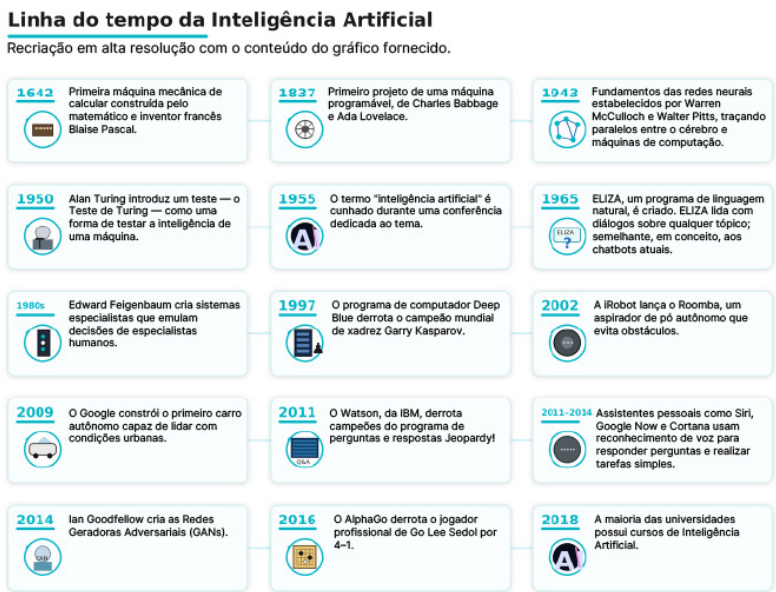
Descrição da figura 26: Desenho feito à mão, em preto e branco de dois personagens. À esquerda, uma figura de robô em formato quadrangular, com braços abertos e sobrancelhas inclinadas formando uma expressão triste ou severa, apontado por uma seta, acima da cabeça, escrito "IA". À direita, em tamanho menor, uma figura humana, estilo *stickman*, de fones de ouvido, apontada por uma seta, acima da cabeça, com a palavra "Eu". Ainda direcionado para o personagem, acima da cabeça, há um balão de pensamento com diversos pontos de interrogação. Fim da descrição.

Conforme a apresentação da Lia, a noção de inteligência artificial começou há muito tempo. Em 1642, Pascal inventou a primeira máquina de calcular. Depois, em 1837, a Ada Lovelace fez o primeiro desenho para uma máquina programável.

Vamos saltar para um momento, um marco muito importante: 1950. Alan Turing, que começou a pensar, questionou se as máquinas seriam capazes de ter inteligência. Depois, o termo 'inteligência artificial' foi pela primeira vez referido em 1955 em um congresso. Em seguida, construíram-se várias máquinas, que apresentavam muitos avanços. A Google, em 2009, construiu a primeira máquina por meio da qual se conseguia perceber as condições de mobilidade urbana.

Em 2002, foi lançado o Roombo, o primeiro robô para limpar a casa — o aspirador — e assim por diante. Até que, em 2018, a maior parte das universidades já estava utilizando inteligência artificial, o que está relacionado à difusão do ChatGPT e à democratização de seu uso (Figura 27).

Figura 27: Cronologia das invenções até a IA



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Descrição da figura 27: Infográfico em fundo branco, intitulado “Linha do tempo da Inteligência Artificial”. Abaixo do título há o seguinte texto, na cor azul: “Recriação em alta resolução com o conteúdo do gráfico fornecido”. Está organizado em quinze quadros, em uma grade de cinco linhas por três colunas e conectados por uma linha horizontal azul-clara. Cada quadro contém o ano em destaque azul à esquerda, acompanhado de um ícone circular ilustrativo, e o texto explicativo à direita. 1642: Primeira máquina mecânica de calcular construída pelo matemático e inventor francês Blaise Pascal. 1837: Primeiro projeto de uma máquina programável, de Charles Babbage e Ada Lovelace; 1943: Fundamentos das redes neurais estabelecidos por Warren McCulloch e Walter Pitts, traçando paralelos entre o cérebro e máquinas de computação; 1950: Alan Turing introduz um teste — o Teste de Turing — como uma forma de testar a inteligência de uma máquina; 1955: O termo "inteligência artificial" é cunhado durante uma conferência dedicada ao tema; 1965: ELIZA, um programa de linguagem natural, é criado. ELIZA lida com diálogos sobre qualquer tópico; semelhante, em conceito, aos chatbots atuais; 1980s: Edward Feigenbaum cria sistemas especialistas que emulam decisões de especialistas humanos; 1997: O programa de computador Deep Blue derrota o campeão mundial de xadrez Garry Kasparov; 2002: A iRobot lança o Roomba, um aspirador de pó autônomo que evita obstáculos; 2009: O Google constrói o primeiro carro autônomo capaz de lidar com condições urbanas; 2011: O Watson, da IBM, derrota campeões do programa de perguntas e respostas Jeopardy!; 2011–2014: Assistentes pessoais como Siri, Google Now e Cortana usam reconhecimento de voz para responder perguntas e realizar tarefas simples; 2014: Ian Goodfellow cria as Redes Geradoras Adversariais (GANs); 2016: O AlphaGo derrota o jogador profissional de Go Lee Sedol por 4–1; 2018: A maioria das universidades possui cursos de Inteligência Artificial. Fim da descrição.

Vocês, provavelmente, já ouviram falar muito de inteligência artificial. Mas o que é a inteligência artificial generativa? A inteligência artificial generativa é uma tecnologia de inteligência artificial que gera conteúdo de forma automática em resposta a comandos escritos em interface, comunicação e linguagem natural. Ao invés de simplesmente fazer a curadoria de páginas da web, aproveitando o conteúdo existente, a IA generativa produz novo conteúdo. Eis alguns exemplos de tabelas utilizadas em IA generativa: aprendizagem de máquina, rede neural artificial, IA generativa de texto e IA generativa de imagem. A IA generativa que popularizou mais essa tecnologia, como vocês sabem, foi o ChatGPT (Figura 28).

Figura 28: Técnicas utilizadas em IA generativa

Aprendizado de máquina (ML)		Subárea da IA focada em algoritmos que melhoram a performance automaticamente a partir da análise de dados.
Rede neural artificial (RNA)		Modelo de ML inspirado pela estrutura do cérebro humano e conexões neuronais.
IA generativa de texto	**Transformadores de propósito geral**	Arquitetura de RNA projetada para focar em diferentes partes da informação para entender relacionamentos contextuais.
	Modelos de linguagem grandes (LLM)	Tipo de transformador treinado com volumes extensos de dados em texto.
	Transformador generativo pré-treinado (GPT)[4]	LLM pré-treinado em bases massivas de dados, capaz de interpretar contextos complexos e gerar textos coerentes.
IA generativa de imagem	**Redes generativas adversariais (GANs)**	Modelos e arquiteturas de redes neurais voltados para a criação e geração de imagens.
	Autoencoders variacionais (VAEs)	

Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

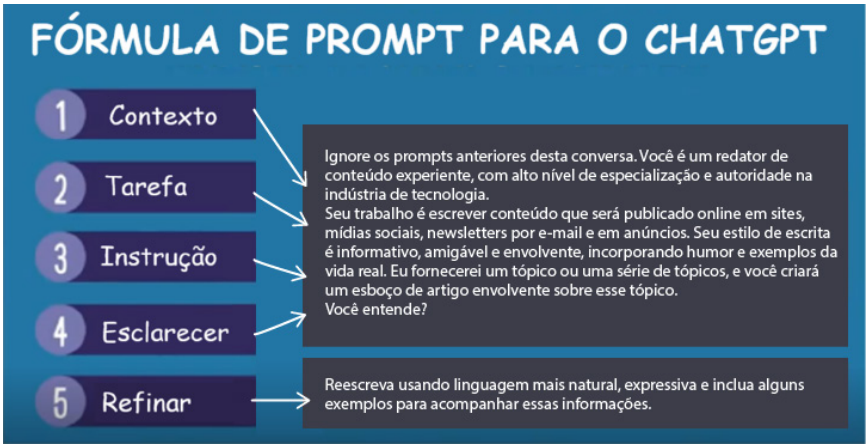
Descrição da figura 28: Quadro em fundo verde-claro, intitulado “Técnicas utilizadas em IA generativa". A primeira linha apresenta o termo “Aprendizado de máquina (ML)” na coluna da esquerda e a descrição “Um tipo de IA que utiliza dados para aprimorar automaticamente seu desempenho” na coluna da direita. A segunda linha traz “Rede neural artificial (RNA)” acompanhado da definição “Um tipo de ML inspirado na estrutura e funcionamento do cérebro humano (por exemplo, as conexões sinápticas entre neurônios)”. Na terceira linha “IA generativa de texto”, que se subdivide em três categorias: “Transformadores de propósito geral” (definido como um tipo de RNA capaz de focar em diferentes partes de dados para determinar sua relação), “Modelos de linguagem grandes (LLM)” (definido como um tipo de transformador de propósito geral treinado com volumosas quantidades de dados textuais) e “Transformador generativo pré-treinado (GPT)[4]” (definido como um LLM pré-treinado em volumes ainda maiores de dados para capturar nuances e gerar textos coerentes com o contexto). A quarta linha “IA generativa de imagem”, se subdivide em duas categorias: “Redes generativas adversariais (GANs)” e “Autoencoders variacionais (VAEs)”, ambos associados à uma descrição única “Tipos de rede neurais usados para geração de imagens”. Fim da descrição.

Contudo, a resposta da inteligência artificial generativa também tem a ver com o nosso *input*, como o utilizador interage com ela. O ChatGPT, por exemplo, tem várias funções, tais como: funcionar como tutor, conforme a Lia referiu; avaliador, crítico, tradutor, corretor; promover informações, síntese e análise de informação.

Apresenta-se, a seguir, um exemplo de um *prompt*, que é a forma que nós interagimos com o ChatGPT, ou outro *chatbot*, de forma mais eficiente para ele nos dar uma resposta mais completa. Convém que direcionemos

o contexto para o tipo de informação que queremos. Por exemplo, nós precisamos dessa informação no âmbito de uma escola brasileira, do quinto ano de uma escola pública. A tarefa, o que nós queremos que ele faça, a instrução, de que forma nós queremos a resposta. Nós temos que clarificar o tipo de resposta e o formato que nós queremos e podemos ainda refinar a resposta. Portanto, quanto mais completo for o nosso *prompt*, mais completa será a resposta. Nós temos que ser muito exigentes, porque nós estamos contribuindo para que essa tecnologia evolua e que aprenda conosco (Figura 29).

Figura 29: Fórmula de *prompt* para o ChatGPT



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Descrição da figura 29: Infográfico em fundo azul, intitulado “FÓRMULA DE PROMPT PARA O CHATGPT” escrito em letras maiúsculas brancas na parte superior. À esquerda, há cinco retângulos roxo-escuros na vertical, cada um com um círculo lilás numerado de 1 a 5 acompanhado de uma palavra: “1 Contexto”, “2 Tarefa”, “3 Instrução”, “4 Esclarecer” e “5 Refinar”. Setas brancas apontam desses botões para caixas de texto cinza à direita. As etapas de 1 a 4 apontam para um mesmo bloco com o seguinte texto: “Ignore os prompts anteriores desta conversa. Você é um redator de conteúdo experiente, com alto nível de especialização e autoridade na indústria de tecnologia. Seu trabalho é escrever conteúdo que será publicado online em sites, mídias sociais, newsletters por e-mail e em anúncios. Seu estilo de escrita é informativo, amigável e envolvente, incorporando humor e exemplos da vida real. Eu fornecerei um tópico ou uma série de tópicos, e você criará um esboço de artigo envolvente sobre esse tópico. Você entende?”. A etapa 5 aponta para um segundo bloco de texto na parte inferior com o seguinte texto: “Reescreva usando linguagem mais natural, expressiva e inclua alguns exemplos para acompanhar essas informações.”. Fim da descrição.

A questão do uso da inteligência artificial na educação interessa a todos os professores e professoras. Conforme vocês perceberam na história da Lia e no depoimento do Ian, essa utilização pode provocar experiências muito diferentes. Nesse sentido, a Unesco criou, em 2025, o marco referencial de competências em IA para professores, com o objetivo de orientá-los sobre o uso adequado e o uso indevido de IA na educação. De acordo com esse referencial, o princípio geral é garantir futuros digitais inclusivos. Para isso, seria necessário desmistificar a IA, pensando que o desenho e o uso da IA são conduzidos por humanos e seguem determinadas intencionalidades; entender as ameaças inerentes ao desenho da IA; garantir que os valores humanos e sociais prevaleçam e direcionar a IA para o desenvolvimento da capacidade humana.

Para que esses princípios sejam concretizados, a Unesco também desenhou algumas competências que devem ser desenvolvidas pelos professores no uso da IA. Essas competências envolvem aspectos como mentalidade centrada no ser humano, ética da IA, fundamentos e aplicações da IA, pedagogia da IA, IA para o desenvolvimento profissional.

Esses aspectos estão organizados por níveis de progressão, que vão desde adquirir, aprofundar, até criar novas possibilidades. O que os professores devem adquirir envolve a capacidade de autonomia, princípios éticos, técnicas e aplicações básicas da IA, o ensino assistido por IA, IA que permite a aprendizagem profissional ao longo da vida.

Os professores, em uma segunda fase, devem aprofundar questões como a responsabilidade humana, o uso seguro e responsável, habilidades de utilizar aplicativos, a integração da IA de forma pedagógica e a IA para melhorar a aprendizagem organizacional. Do ponto de vista da criação de novas possibilidades, envolvem a maior responsabilidade social, criação conjunta de novas regras éticas, criação com IA, transformação pedagógica aprimorada pela IA e a IA para apoiar a transformação profissional (Figura 30).

Figura 30: Competências dos professores para uso da IA

Aspectos	Progressão		
	Adquirir	Aprofundar	Criar
1. Mentalidade centrada no ser humano	Autonomia humana	Responsabilidade humana	Responsabilidade social
2. Ética da IA	Princípios éticos	Uso seguro e responsável	Criação conjunta de regras éticas
3. Fundamentos e aplicações de IA	Técnicas e aplicações básicas de IA	Habilidades de aplicações	Criação com IA
4. Pedagogia de IA	Ensino assistido por IA	Integração IA-pedagogia	Transformação pedagógica aprimorada por IA
5. IA para o desenvolvimento profissional	IA que permite a aprendizagem profissional ao longo da vida	IA para melhorar a aprendizagem organizacional	IA para apoiar a transformação profissional

Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Descrição da figura 30: Quadro intitulado "Competências dos professores para uso da IA" dividido em quatro colunas e seis linhas. A primeira coluna tem por título "Aspectos", listando cinco categorias. Enquanto a segunda coluna tem por título "Progressão" e divide-se em três níveis: "Adquirir", "Aprofundar" e "Criar". Na primeira linha: "1. Mentalidade centrada no ser humano"; Adquirir: "Autonomia humana"; Aprofundar "Responsabilidade humana" e Criar: "Responsabilidade social". Na segunda linha: "2. Ética da IA"; Adquirir: "Princípios éticos"; Aprofundar: "Uso seguro e responsável" e Criar "Criação conjunta de regras éticas". Na terceira linha: "3. Fundamentos e aplicações de IA"; Adquirir "Técnicas e aplicações básicas de IA"; Aprofundar "Habilidades de aplicações" e Criar "Criação com IA". Na quarta linha: "4. Pedagogia de IA"; Adquirir "Ensino assistido por IA"; Aprofundar "Integração IA-pedagogia" e Criar "Transformação pedagógica aprimorada por IA". Na quinta linha: "5. IA para o desenvolvimento profissional"; Adquirir "IA que permite a aprendizagem profissional ao longo da vida"; Aprofundar "IA para melhorar a aprendizagem organizacional" e Criar "IA para apoiar a transformação profissional". O quadro possui cabeçalho na cor azul-escuro e cor de fundo diferente para cada linha, nas cores verde-claro, azul-claro, laranja-claro, rosa-claro e marrom claro. Fim da descrição.

Inspirados pela história da Lia, apresentaremos alguns exemplos de aplicativos que podem ser utilizados para mobilização das ferramentas de IA na educação. É possível resumir PDFs, explorar textos com o ChatGPT, construir avatar falante com Vidnoz ou Heygen (conforme fizemos com a Lia e o Ian). Além de editar imagem e vídeo no Canva, pode-se criar apresentações no Gamma App, músicas com o Suno, esquemas gráficos com o Napkin e exercícios muito divertidos no Curipod (Figura 31).

Figura 31: Fotografia da professora Lúcia



Fonte: Imagem gerada pelo ChatGPT.

Descrição da figura 31: Fotografia, gerada por inteligência artificial, com ângulo frontal, de uma mulher branca sorrindo com dentes aparentes. Ela tem olhos castanho-escuros, cabelos lisos e curtos na cor castanho-escuro. Ela usa óculos de grau com armação redonda na cor preta e veste uma blusa de manga longa na cor vermelha. Ao fundo, levemente desfocado, há uma parede lisa em tom amarelado, com um quadro-negro, uma estante de madeira com livros à esquerda e um relógio de parede cinza à direita. Fim da descrição.

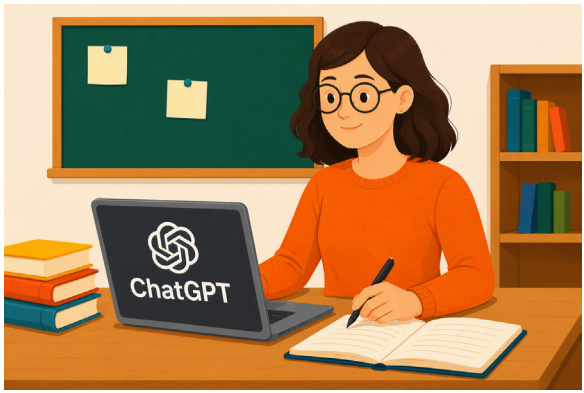
Lúcia: — Oi, gente! Eu sou Lúcia, professora da Lia e do Ian. Quando eu pedi um texto sobre o que a turma gostaria que tivéssemos na escola, eu não esperava um texto sobre inteligência artificial. No dia em que a Lia apresentou o trabalho, eu fiquei um pouco assustada, confesso. Até porque no dia seguinte fizemos uma roda de conversa. Ian disse que só conhecia os robôs dos filmes e queria saber se a IA poderia ensinar a estudar melhor.

Outro aluno, o Marco, perguntou se eles teriam uma professora robô algum dia. Até para garantir que isso não aconteça, percebi que estava na hora de nos apropriarmos dessa tecnologia, mas eu não sabia muito bem como fazer. Naquela semana, levei mais questionamentos do que ideias para a reunião de planejamento da equipe de professores do quinto ano. Foi um debate muito produtivo. Decidimos estudar juntos e desenvolver um projeto para a utilização da IA como ferramenta de ensino-aprendizagem. Assim, eu resolvi começar pelo ChatGPT.

Eu escrevi a seguinte pergunta: "Que ferramentas da inteligência artificial posso usar para tornar o ensino de conteúdos do quinto ano do

ensino fundamental mais prazeroso e acessível para estudantes com deficiências ou transtornos de desenvolvimento e aprendizagem?" (Figura 32).

Figura 32: Professora elaborando o planejamento com auxílio do ChatGPT



Fonte: Imagem gerada pelo ChatGPT.

Descrição da figura 32: Ilustração digital, com ângulo frontal e levemente lateral, de uma mulher sentada à mesa de madeira em uma sala de aula. Ela é uma mulher branca, de olhos castanhos, possui cabelos curtos e ondulados castanhos, óculos com armação redonda na cor preta, e veste uma blusa de manga longa laranja. Ela segura uma caneta preta, com a mão direita, sobre um caderno aberto na mesa, enquanto olha para a tela de um notebook cinza à sua frente, cuja superfície exibe o logotipo e a palavra "ChatGPT" em branco. Sobre a mesa, à esquerda, há uma pilha com três livros coloridos. Ao fundo, há uma parede levemente amarelada, com um quadro-negro contendo dois papéis fixados e, à direita, uma estante de madeira com livros coloridos. Fim da descrição.

Eu pensei em duas coisas quando formulei essa pergunta. Primeiro, nos conteúdos que eu ensino relacionados a leitura, interpretação e produção de textos. Considerei também a minha turma. São 30 alunos muito ativos, muito agitados. Alguns têm diagnóstico como dislexia, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), baixa visão, transtorno do espectro autista (TEA), mas eu também tenho uns que não têm diagnóstico. E um sobre o qual eu me questiono: "Será que tem altas habilidades, porque está sempre buscando mais informações? Ou será que tem alguma questão de alguma lacuna no desenvolvimento, na aprendizagem anterior?".

Bom, na verdade isso não é relevante. O importante é como envolver esses estudantes com as suas diferenças em um projeto que seja significativo para todos, que contemple suas diferentes formas de aprender.

Uau! O ChatGPT me apresentou uma lista enorme de recursos para promover acessibilidade de leitura e escrita, adaptação de conteúdo, aprendizagem lúdica, apoio visual e multimodal, que eu gosto muito de utilizar. Mas, sabe aquele tempão que eu perdia pesquisando imagens prontas? Agora eu já posso gerar as imagens do jeito que eu preciso para ilustrar os textos ou para promover atividades que realmente tenham a ver com o interesse dos meus estudantes.

Eu fiquei com muita vontade de experimentar vários recursos. Sobre alguns eu pensei: "Não, na minha turma esse não ia funcionar bem. Mas, de qualquer forma, valeu pela sugestão!". Enquanto eu lia aquela lista de recursos elaborada pelo ChatGPT, pensava que estava vivenciando na prática o conceito de compensação da deficiência elaborado por Vygotsky.

Segundo Vygotsky, são os instrumentos culturais que promovem a compensação da deficiência, oferecendo recursos e meios para que o nosso estudante supere as dificuldades que apresenta, utilizando instrumentos que favorecem a sua participação juntamente com todos nos grupos de atuação a que ele pertence.

Dessa forma, resolvi ampliar essa conversa com o ChatGPT, dando outras informações sobre os meus estudantes, para que ele me trouxesse recursos mais específicos. Por exemplo, há um estudante que tem hiperfoco em temas da tecnologia, como robôs; uma aluna, que tem diagnóstico de dislexia com hiperatividade, precisa de textos mais simples e alguns recursos de acessibilidade aos textos escritos; outro tem baixa visão; e ainda outros que precisam de mais incentivo e motivação para se interessar pelas atividades de leitura e escrita.

O diagnóstico não é o mais importante. O fundamental é pensarmos em estratégias que possam incluir todos, motivar a turma e, mais do que isso, incentivar a atuação colaborativa no desenvolvimento das atividades. Eu até pedi ao ChatGPT para elaborar um infográfico sobre esse conceito de compensação da deficiência do Vygotsky. Vejam como ficou (Figura 33).

Figura 33: Infográfico sobre compensação da deficiência



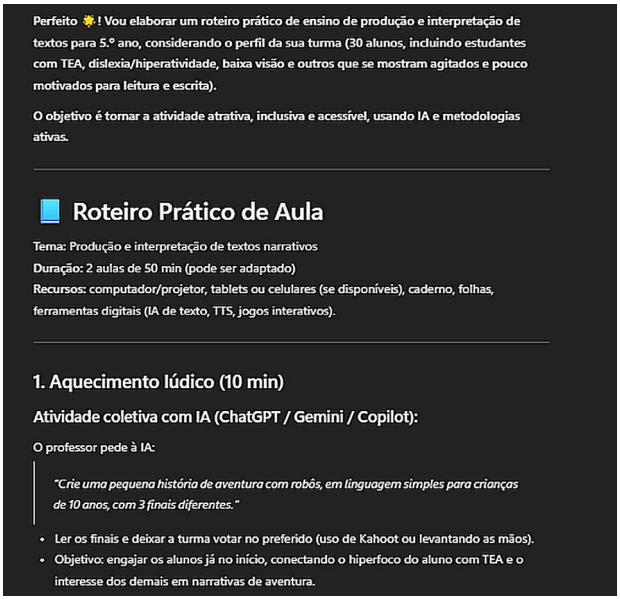
Fonte: Imagem gerada pelo ChatGPT.

Descrição da figura 33: Diagrama conceitual vertical em fundo amarelo-claro. No topo, centralizado, há um retângulo laranja com o texto “ESPAÇO SOCIAL” em letras maiúsculas pretas. A partir dele, uma seta para baixo divide-se em duas direções: À esquerda, aponta para um retângulo azul escrito “DEFICIÊNCIA”, vinculado abaixo a outro retângulo azul escrito “INSTRUMENTOS CULTURAIS”. Este direciona para dois ícones azuis: a ilustração de uma mão com o polegar, indicador e mindinho levantados, acompanhada da legenda “BRAILLE” e a ilustração de um livro aberto com pontos acompanhado da legenda “LEITORES DE TELA”. Abaixo, há uma seta apontando para um retângulo laranja escrito “POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO CULTURAL” em letras maiúsculas pretas. À direita, aponta para um retângulo laranja escrito “COMPENSAÇÃO”, direcionando para dois ícones azuis: um retângulo com pontos acompanhado da legenda “BRAILLE” e um monitor de computador acompanhado da legenda “LEITORES DE TELA”. Todos os retângulos da imagem possuem cantos arredondados. Fim da descrição.

Observem como os instrumentos culturais funcionam como pontes entre o aluno e as suas possibilidades de desenvolvimento cultural. Sem eles, várias barreiras são impostas pelo ambiente, diminuindo as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

No momento, a IA é capaz de construir muitas pontes por meio do desenvolvimento de diversos instrumentos culturais. O ChatGPT propôs um roteiro prático de aula com a seguinte atividade de aquecimento (Figura 34):

Figura 34: *Print* da tela com a interação com o ChatGPT



Fonte: Imagem gerada pelo ChatGPT.

Descrição da figura 34: Captura de tela com fundo escuro e texto em branco. O primeiro parágrafo diz: “Perfeito! Vou elaborar um roteiro prático de ensino de produção e interpretação de textos para 5.º ano, considerando o perfil da sua turma (30 alunos, incluindo estudantes com TEA, dislexia/hiperatividade, baixa visão e outros que se mostram agitados e pouco motivados para leitura e escrita). O objetivo é tornar a atividade atrativa, inclusiva e acessível, usando IA e metodologias ativas.” O segundo parágrafo apresenta o título: “Roteiro Prático de Aula”, seguido pelo texto: Tema: Produção e interpretação de textos narrativos. Duração: 2 aulas de 50 min (pode ser adaptado). Recursos: computador/projetor, tablets ou celulares (se disponíveis), caderno, folhas, ferramentas digitais (IA de texto, TTS, jogos interativos). O terceiro parágrafo diz: “1. Aquecimento lúdico (10 min)”. “Atividade coletiva com IA (ChatGPT / Gemini / Copilot):” “O professor pede à IA:” “Crie uma pequena história de aventura com robôs, em linguagem simples para crianças de 10 anos, com 3 finais diferentes.”. Por fim, há dois tópicos com marcadores de ponto: Ler os finais e deixar a turma votar no preferido (uso de Kahoot ou levantando as mãos). E Objetivo: engajar os alunos já no início, conectando o hiperfoco do aluno com TEA e o interesse dos demais em narrativas de aventura. Fim da descrição.

Primeiramente, eu pediria ao ChatGPT para elaborar uma história simples com aventuras sobre robôs com três finais diferentes. Depois que os alunos lessem a história, eles precisariam votar no final favorito. Eles votariam levantando as mãos ou eu utilizaria algum recurso de atividade lúdica como o Kahoot. No caso, considerei melhor levantar as mãos, porque o Kahoot causaria ainda mais agitação na turma. Ele também sugeriu alguns *softwares* de leitores de tela ou a gravação em áudio de alguma parte das histórias para favorecer a participação dos estudantes com dislexia e baixa visão (Figura 35).

Figura 35: Professora em sala de aula



Fonte: Imagem gerada pelo ChatGPT.

Descrição da figura 35: Ilustração digital, em plano inteiro, de uma sala de aula. No primeiro plano, quatro crianças estão sentadas em suas carteiras de madeira, lado a lado e de costas para o espectador. Da esquerda para a direita: uma menina branca de cabelos longos castanhos e blusa amarela levanta a mão esquerda; um menino negro de cabelos curtos pretos e camiseta vermelha levanta as duas mãos; um menino ruivo de cabelos curtos e blusa azul levanta a mão direita; e uma menina ruiva de trança e blusa rosa observa a professora. No lado direito, em segundo plano, em pé de frente para a turma, está uma professora sorrindo. Ela é branca com cabelos ondulados e curtos castanhos, óculos de armação redonda na cor preta, blusa de manga longa laranja e calça azul-escura, com a mão direita levantada. Ao fundo, há uma parede amarelada, um quadro-negro com uma folha de papel fixada, um relógio de parede cinza à esquerda, ao lado de uma janela de madeira mostrando um céu azul, e uma estante de madeira com livros à direita. Fim da descrição.

Depois, na atividade de interpretação do texto, o chat sugeriu que eu pedisse a ele para elaborar três versões das mesmas perguntas: uma

versão bem simples, outra de nível médio e outra desafiadora. Assim, eu poderia destinar a cada estudante perguntas de nível adequado ao seu nível de desenvolvimento e ao seu grau de letramento. Nossa, eu achei isso muito interessante!

Ele também me sugeriu elaborar perguntas extras relacionadas a robôs e tecnologias para o estudante que tem hiperfoco e para aquela estudante que sempre quer saber mais sobre os assuntos. Com relação à aluna com dislexia, se ela tivesse alguma dificuldade em registrar a produção do seu texto, poderia desenvolver um texto oral que o professor registraria ou produzir um ditado de voz no Google Docs (Figura 36).

Figura 36: Estudantes executando atividades escritas



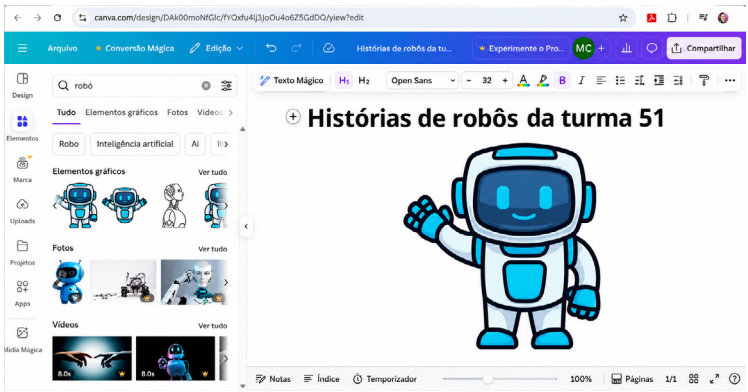
Fonte: Imagem gerada pelo ChatGPT.

Descrição da figura 36: Ilustração digital, com ângulo frontal e levemente lateral, de quatro crianças sentadas em suas carteiras de madeira. Da esquerda para a direita: uma menina branca de cabelos castanhos compridos e blusa amarela escreve com uma caneta preta sobre uma folha em branco; ao seu lado, um menino negro de cabelos curtos crespos e camiseta laranja digita em um notebook preto; em seguida, um menino ruivo de cabelos curtos e blusa de manga longa azul escreve com uma caneta preta em sua folha; e, na ponta direita, uma menina ruiva de trança e blusa rosa desenha um robô em uma folha de papel. Ao fundo, há uma parede amarelada, uma estante de madeira com livros coloridos à esquerda, um quadro-negro ao centro e uma janela de madeira com vista para o céu azul à direita. Fim da descrição.

A atividade final seria cada estudante criar sua própria história sobre robôs, utilizando os instrumentos que fossem mais adequados para sua

expressão. Essa tarefa poderia ser executada em duplas também, dividindo-se as tarefas. O ChatGPT sugeriu vários recursos de inteligência artificial para atender às necessidades específicas de meus estudantes. As histórias produzidas pelos estudantes poderiam gerar, por exemplo, um livro de coletânea, um e-book produzido com o Canva, como também um audiolivro com recursos específicos visando à acessibilidade por todos (Figura 37).

Figura 37: *Print* da tela do Canva



Fonte: Imagem gerada pelo Canva.

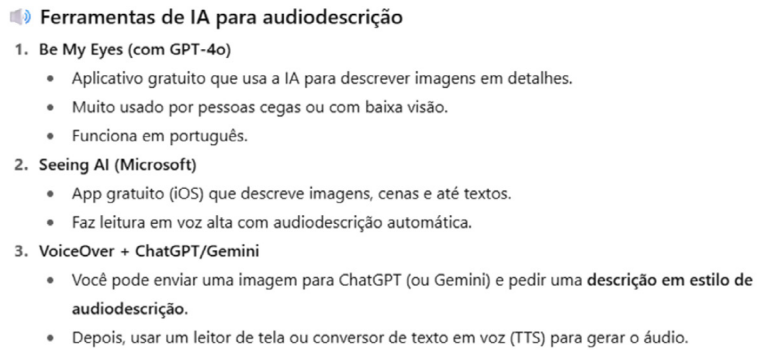
Descrição da figura 37: Captura de tela exibindo a interface de edição de um design no Canva, na tela de um computador. Ao centro, na área de trabalho da página, aparece o título em letras pretas “Histórias de robôs da turma 51”. Abaixo do texto, há a ilustração de um robô em tons de azul, em estilo infantil, acenando com a mão direita. À esquerda, está o painel lateral do Canva com opções de busca e categorias como elementos gráficos, fotos e vídeos, além de resultados relacionados à pesquisa “robô”. Na parte superior, há a barra de ferramentas com opções de edição de texto, fonte, tamanho e cores. Fim da descrição.

Agora, eu vou compartilhar com vocês algumas ferramentas de inteligência artificial que podem ser utilizadas para tornar as atividades mais acessíveis. Eu já compartilhei com os professores do quinto ano e nós estamos estudando juntos. Ei, vem estudar com a gente também! Utilize com a sua turma e, depois, nos conte como foi.

Ferramentas de IA para audiodescrição

Existem vários *softwares* leitores de tela que podem ser baixados gratuitamente da internet. É importante saber qual é o sistema operacional do computador da escola. Esses *softwares* são importantes para a utilização por estudantes cegos ou com baixa visão, como também para outros estudantes que precisam de muito apoio para a leitura, como aqueles que têm transtornos específicos de aprendizagem, como a dislexia (Figura 38).

Figura 38: Ferramentas de IA para audiodescrição



Fonte: Imagem gerada pelo ChatGPT.

Descrição da figura 38: Captura de tela sobre fundo branco, intitulada “Ferramentas de IA para audiodescrição” acompanhado do ícone de um alto-falante cinza com ondas sonoras azuis. O conteúdo está organizado em uma lista numerada de 1 a 3, com as seguintes informações: 1. Be My Eyes (com GPT-4o): Aplicativo gratuito que usa a IA para descrever imagens em detalhes. Muito usado por pessoas cegas ou com baixa visão. Funciona em português. 2. Seeing AI (Microsoft): App gratuito (iOS) que descreve imagens, cenas e até textos. Faz leitura em voz alta com audiodescrição automática. 3. VoiceOver + ChatGPT/Gemini: Você pode enviar uma imagem para ChatGPT (ou Gemini) e pedir uma descrição em estilo de audiodescrição. Depois, usar um leitor de tela ou conversor de texto em voz (TTS) para gerar o áudio. Fim da descrição.

Utilizando o leitor de tela, eles podem realizar algumas atividades de leitura com certa autonomia (Figura 39).

Figura 39: Leitores de tela para uso escolar



📊 Leitores de Tela para Uso Escolar

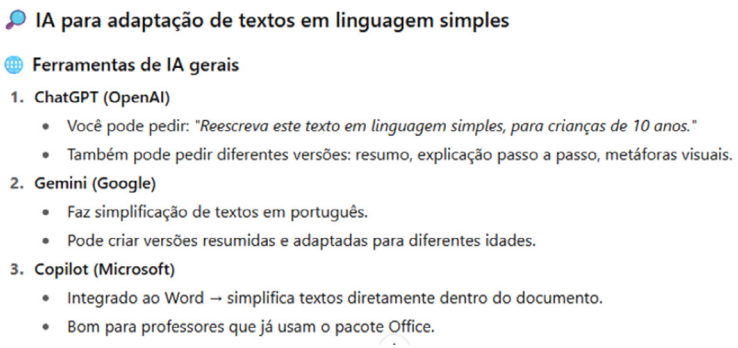
Leitor de Tela	Sistema Operacional	Custo	Vantagens	Indicação para Escola
NVDA (NonVisual Desktop Access)	Windows	Gratuito	Leve, em português, fácil de usar, compatível com Word, PowerPoint, internet	💡 Ideal para laboratórios de informática com Windows
Orca	Linux	Gratuito	Totalmente livre, integrado em distros educacionais (ex.: Edubuntu)	💡 Bom se a escola usa Linux nos computadores

Fonte: Imagem gerada pelo ChatGPT.

Descrição da figura 39: Captura de tela sobre fundo branco, intitulada “Leitores de Tela para Uso Escolar”, acompanhado do ícone de gráfico de colunas. Apresenta um quadro dividido em cinco colunas e duas linhas. No cabeçalho estão: “Leitor de Tela”, “Sistema Operacional”, “Custo”, “Vantagens” e “Indicação para Escola”. Na primeira linha: O leitor de tela NVDA (*NonVisual Desktop Access*) utiliza o sistema operacional Windows, tem custo Gratuito e apresenta como vantagens ser “Leve, em português, fácil de usar, compatível com Word, PowerPoint, internet”. Na indicação para escola: “Ideal para laboratórios de informática com Windows”. Na segunda linha: O leitor de tela Orca utiliza o sistema operacional Linux, tem custo Gratuito e apresenta como vantagens ser “Totalmente livre, integrado em distros educacionais (ex.: Edubuntu)”. Na indicação para escola: “Bom se a escola usa Linux nos computadores”. Fim da descrição.

Também são muito interessantes as ferramentas para adaptação de textos em linguagem simples ou leitura fácil. Elas são utilizadas para tornar os textos escritos mais acessíveis, de forma que o conteúdo não seja empobrecido, mas que as informações sejam apresentadas de forma mais clara, objetiva ou diferenciada, como a partir de uma imagem ou um esquema. Isso pode ser realizado por ferramentas de inteligência artificial e ser analisado pelo professor a partir de determinados exemplos, para que construa o seu próprio modo de adaptar, inspirado ou com apoio dessas ferramentas de IA (Figura 40).

Figura 40: IA para adaptação de textos em linguagem simples



Fonte: Imagem gerada pelo ChatGPT.

Descrição da figura 40: Captura de tela sobre fundo branco, intitulada “IA para adaptação de textos em linguagem simples”, acompanhado do ícone de lupa roxa. Logo abaixo, há o subtítulo “Ferramentas de IA gerais”, acompanhado do ícone de um círculo com grades azul. O conteúdo está organizado em uma lista numerada de 1 a 3, com as seguintes informações: 1. ChatGPT (OpenAI): Você pode pedir: “Reescreva este texto em linguagem simples, para crianças de 10 anos.”. Também pode pedir diferentes versões: resumo, explicação passo a passo, metáforas visuais; 2. Gemini (Google): Faz simplificação de textos em português. Pode criar versões resumidas e adaptadas para diferentes idades; 3. Copilot (Microsoft): Integrado ao Word simplifica textos diretamente dentro do documento. Bom para professores que já usam o pacote Office. Fim da descrição.

Para fornecer um exemplo sobre adaptação de texto em linguagem simples, eu utilizei um parágrafo de um livro de história do quinto ano. O parágrafo diz o seguinte (Figura 41):

Figura 41: Exemplo de texto extraído de um livro de história

“Os povos indígenas do Brasil, antes da chegada dos portugueses, viviam organizados em diferentes tribos. Cada tribo tinha seus próprios costumes, sua forma de se alimentar, de construir casas e de se relacionar com a natureza. Quando os portugueses chegaram no século XVI, houve muitos conflitos e também trocas culturais entre indígenas e europeus.”

Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Descrição da figura 41: Figura de um retângulo de fundo branco e bordas pretas. Dentro dele há um parágrafo alinhado à esquerda com o seguinte texto: “Os povos indígenas do Brasil, antes da chegada dos portugueses, viviam organizados em dife-

rentes tribos. Cada tribo tinha seus próprios costumes, sua forma de se alimentar, de construir casas e de se relacionar com a natureza. Quando os portugueses chegaram no século XVI, houve muitos conflitos e também trocas culturais entre indígenas e europeus." Fim da descrição.

O texto adaptado em linguagem simples ficou assim (Figura 43):

Figura 42: Exemplo de adaptação de texto

"Antes dos portugueses chegarem ao Brasil, os povos indígenas já viviam aqui. Eles moravam em tribos. Cada tribo tinha seus costumes, sua comida, suas casas e seu jeito de viver perto da natureza. Quando os portugueses chegaram no século XVI, aconteceram conflitos e também trocas de costumes entre indígenas e europeus."

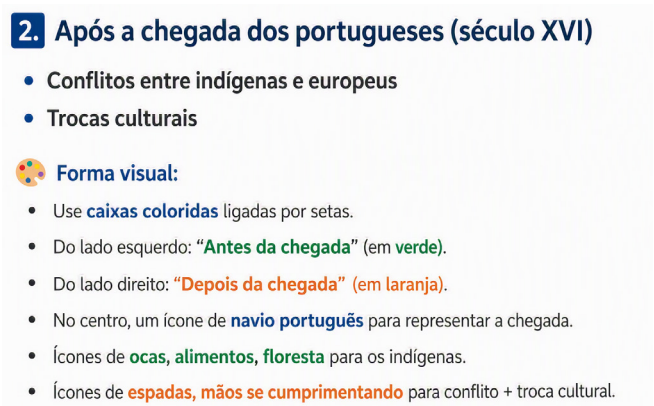
Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Descrição da figura 42: Figura de um retângulo de fundo branco e bordas pretas. Dentro dele há um parágrafo alinhado à esquerda com o seguinte texto: "Antes dos portugueses chegarem ao Brasil, os povos indígenas já viviam aqui. Eles moravam em tribos. Cada tribo tinha seus costumes, sua comida, suas casas e seu jeito de viver perto da natureza. Quando os portugueses chegaram no século XVI, aconteceram conflitos e também trocas de costumes entre indígenas e europeus." Fim da descrição.

Vocês devem ter observado que o que mudou no texto foi a estrutura e não o conteúdo. Foram elaboradas frases mais curtas. As palavras difíceis foram substituídas por sinônimos, termos mais simples. O texto foi organizado em tópicos, facilitando a leitura e a localização da informação. E foi mantido o conteúdo exato. Nenhuma informação importante foi omitida, porque é direito do estudante ter acesso à informação na íntegra.

Outra forma de adaptar o texto é transformá-lo em um esquema visual, como um mapa de ideias que se relacionam por meio de setas, por exemplo. Vejam estas orientações fornecidas pelo ChatGPT para transformar aquele mesmo texto que estávamos analisando em um esquema visual. Vejam como as orientações são dadas passo a passo. Assim, fica bem mais fácil nos organizarmos e produzirmos um material que seja acessível a todos (Figura 43).

Figura 43: Orientações para elaboração de esquema visual



Fonte: Imagem gerada pelo ChatGPT.

Descrição da figura 43: Captura de tela sobre fundo branco, intitulada "2. Após a chegada dos portugueses (século XVI)", seguido por dois tópicos: Conflitos entre indígenas e europeus, e Trocas culturais. Logo abaixo, há o subtítulo "Forma visual:", acompanhado pelo ícone de uma paleta de pintura. O conteúdo está organizado em uma lista de seis tópicos: Use caixas coloridas ligadas por setas; Do lado esquerdo: "Antes da chegada" (em verde). Do lado direito: "Depois da chegada" (em laranja). No centro, um ícone de navio português para representar a chegada. Ícones de ocas, alimentos, floresta para os indígenas. Ícones de espadas, mãos se cumprimentando para conflito + troca cultural. Fim da descrição.

Angélica: — Vamos apresentar uma síntese sobre a inteligência artificial para a educação inclusiva de acordo com os princípios do DUA, conforme apresentado.

Do ponto de vista das redes de representação, podemos sistematizar os usos e limites da inteligência artificial na educação (Figura 44):

- Nas redes afetivas: pensar sobre os nossos sentimentos e os sentimentos dos alunos, explorar esses sentimentos sobre inteligência artificial.
- Nas redes de estratégia: utilização de diferentes ferramentas de IA para expansão de nossa capacidade de expressão e comunicação.
- Nas redes de reconhecimento: adquirir, desenvolver e construir conhecimentos sobre a IA.

Figura 44: Síntese sobre a IA para a educação inclusiva de acordo com os princípios do DUA



Fonte: Acerto da pesquisa, 2025.

Descrição da figura 44: Infográfico sobre fundo branco, intitulado “IA para Educação Inclusiva” centralizado na parte superior. Ao centro, há um diagrama circular, em formato de seta gradiente, dividido em blocos coloridos, com o texto “Implementar IA Inclusiva” no núcleo. Ao redor, rótulos e ícones se conectam indicando as redes de aprendizagem, que seguem a seguinte ordem: Em vermelho-claro: ícone de toque em tela: “Educação Excludente: Barreiras para todos os alunos”. Em amarelo: ícone de cérebro com nós: “Sensibilização: Compreender o impacto da IA”. Em laranja-claro: Ícone de livro e lâmpada: “Redes de Reconhecimento: Aprender sobre IA”. Em verde-claro: Ícone de robô com lápis: “Redes Estratégicas: Desenhar IA para compreensão”. Em verde: Ícone de coração cortado ao meio: “Redes Afetivas: Explorar sentimentos sobre IA”. Em azul-claro: Ícone de painel com gráficos: “Redes de Representação: Sistematizar usos e limites da IA”. Em azul-escuro: Ícone de círculo com marca de checagem: “Redes de Representação: Responder à questão inicial”. Em roxo: Ícone de pessoa e uma tela contendo a letra “A”: “Redes Afetivas: Mediação pedagógica na era da IA”. Por fim, em rosa: ícone de figura humana correndo: “Educação Inclusiva: IA derruba barreiras”. No canto inferior direito, aparece a marca d'água “Made with Napkin”. Fim da descrição.

O processo de mobilização das diferentes redes que promovem a aprendizagem contribui ou para reforçar uma educação excludente ou para promover uma educação inclusiva, que é aquela que possibilita condições de aprendizagem para todas as pessoas.

O que há de natural no uso da inteligência artificial na educação?

- É natural a escola se apropriar dos instrumentos culturais de seu tempo. Seria natural haver políticas públicas para facilitar essa apropriação.
- É natural o uso da IA para derrubar barreiras físicas, sensoriais e cognitivas, ampliando o acesso ao conhecimento para todos.
- É natural resistir e ter medo do desconhecido.
- É natural a convocação para aprender sempre e enfrentar coletivamente os desafios.
- É natural, esperado e necessário que nós, docentes, valorizemos cada vez mais nosso potencial mediador e criativo.
- É natural lutarmos para não perder de vista tudo o que nos faz humanos, como a habilidade de sorrir e chorar.
- É natural a capacidade de sonhar e de construir cotidianamente o freiriano "inédito viável".

Vamos aplicar o que aprendemos?

Utilize diferentes ferramentas de inteligência artificial para criar uma atividade para a sua turma de acordo com o DUA. Para isso, responda às seguintes questões:

- Quais as características dos alunos e alunas?
- Com base no DUA, escolha um tema e os aplicativos referidos neste módulo para apresentar informações e conteúdos, diversificar os modos como os alunos podem expressar o que aprenderam e motivar alunos e alunas para aprenderem melhor.

Podem consultar o ChatGPT e pedir exemplos de atividades inclusivas escrevendo o contexto.

Bom trabalho e até a próxima oportunidade!

11. O currículo e a didática na perspectiva do DUA: diferenciação curricular e pedagógica

Jacqueline Lidiane de Souza Prais
Lisete Jaehn
DOI: 10.52695/978-65-5456-201-0.11

Introdução

A discussão sobre o currículo e a didática e sua capacidade de responder aos desafios reais da escola ganha centralidade quando olhamos para a diversidade que compõe a sala de aula. Professores e professoras, no cotidiano da prática pedagógica, são constantemente interpelados por estudantes com modos distintos de aprender, ritmos variados, necessidades específicas e histórias singulares (Mendes, 2002; Omote, 2013). É nesse encontro com "pessoas reais" que se revela o limite de práticas homogêneas e a urgência de garantir aquilo que é simples, mas fundamental: o direito de todos aprenderem, conforme preconizado desde a última constituição federal (Brasil, 1988) e pela Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2008; Brasil, 2025).

A partir dessa vivência concreta é que surge a necessidade de articular três conceitos inseparáveis: a educação inclusiva, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e a diferenciação pedagógica, que, por sua vez, se articulam entre as áreas do currículo, da didática e da educação es-

pecial. Embora estejam mobilizando diferentes ramos do conhecimento, essa articulação converge para o mesmo propósito: construir ambientes de aprendizagem acessíveis, flexíveis e responsivos às necessidades de cada estudante, visando a práticas inclusivas mais amplas.

Tal articulação não nasce de um interesse abstrato, mas da própria prática educativa dentro das instituições de ensino. Da mesma forma, o aprofundamento nesses temas decorre de confrontos reais vividos na escola: situações em que o que se fazia não era suficiente para incluir, engajar ou favorecer a participação de determinados estudantes.

Buscamos conectar o currículo e a didática na perspectiva da educação inclusiva, o DUA e a diferenciação pedagógica, objetivando estabelecer enlaces que contribuam para a construção de práticas capazes de garantir a aprendizagem de todos e de todas. Em um cenário marcado pela ampliação da tecnologia assistiva e pelas contribuições da inteligência artificial, essa discussão se torna ainda mais urgente: não basta incluir fisicamente; é preciso planejar para o engajamento, para a participação e para o acesso ao conhecimento em múltiplas formas (Alba, 2015).

O presente capítulo, portanto, apresenta essa articulação fundamental, buscando mostrar caminhos para ampliar o acesso e a participação, tendo o planejamento de ensino como eixo articulador dos princípios. Assim, visamos a oferecer um percurso que dialogue com a realidade docente e contribua para a implementação de uma educação mais inclusiva, ética e (a)efetiva, comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes.

Romper barreiras disciplinares: a articulação necessária para uma educação inclusiva

Para iniciar esta seção, questionamo-nos: Como relacionar currículo, didática e educação inclusiva? Que conexões existem entre esses elementos e que sentidos são produzidos quando olhamos para a escola contemporânea?

Esse diálogo é um grande desafio justamente porque, embora o tema pareça "óbvio", não se trata de uma relação simples. Na prática, discutir currículo, didática e educação inclusiva significa reconhecer que a escola

não opera segundo utopias individuais ou desejos isolados, mas em contexto social concreto, marcado por disputas, tensões e desigualdades históricas. É nesse contexto que a educação inclusiva deve ser produzida, não como ideal abstrato, mas como prática cotidiana (Jaehn, 2014).

Podemos comparar esse processo à tarefa de trocar os pneus de um carro em pleno movimento: não há tempo para parar, reformular e recomeçar; a mudança acontece no movimento, enquanto a escola segue funcionando. Assim, transformar o ensino para torná-lo inclusivo exige reorganizar o modo como o conhecimento é sistematizado, organizado e ensinado, o que demanda cooperação interdisciplinar (Sebastián-Heredero, 2020a).

Logo, ao problematizar o currículo e as diferentes abordagens de colocá-lo em ação, exige-se que se recorra, também, ao âmbito da didática, especialmente quando a escola contemporânea e sua diversidade nos convocam a um novo olhar para a cultura escolar, de modo que as diferenças sejam reconhecidas e valorizadas na invenção de uma pedagogia das diferenças (André, 2001).

A didática intercultural insta para que as diferentes dimensões do processo pedagógico sejam atendidas (humana, técnica, político-social e cultural), de modo a criar uma ambiência escolar que valorize o pensamento crítico e que considere as diferenças culturais, cognitivas e sociais da sala de aula. Questões como "quais conhecimentos", "como trabalhar com as tecnologias" enquanto ferramentas de aprendizagem e "quais culturas" estão presentes na sala de aula comum devem, necessariamente, atravessar o planejamento didático contemporâneo (Candau, 2020).

Nesse sentido, ao buscar articular práticas pedagógicas inclusivas, torna-se imprescindível articular currículo e didática, compreendendo-os como núcleo estruturante do trabalho pedagógico. Contudo, para se construir um currículo inclusivo e uma didática inclusiva, é urgente que profissionais de diferentes áreas se reúnam e colaborem entre si, de modo que a cooperação se torne base para o trabalho docente em todas as disciplinas.

Tal movimento requer uma mudança de postura docente — sair de uma atuação individual para assumir uma ação coletiva e colaborativa —,

o que podemos denominar uma nova atitude pedagógica. A partir disso, podemos reunir as condições necessárias para uma mudança de chave que se relaciona a uma adaptação do currículo e da didática às diferenças e não o contrário (Capellini; Zerbatto, 2022; Leme; Toledo, 2022; Leme; Toledo, 2024; Mendes, 2023).

Todo esse arcabouço teórico-conceitual compreende o currículo e a didática como significantes, ou seja, como termos aos quais vamos atribuindo diferentes sentidos ao longo da história. Do ponto de vista do currículo, com a invenção da escola e da escolarização obrigatória, a partir da modernidade uma visão unificadora sobre o currículo vai constituindo um modelo controlado sobre *o que ensinar*, que orienta, mas também limita a autonomia dos professores (Sacristán, 2013). Essa mesma visão homogeneizadora vai constituindo a didática em seus fazeres e saberes.

Embora documentos oficiais — como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os referenciais curriculares estaduais e municipais e o projeto político-pedagógico da escola — orientem as ações educacionais, nenhum deles isoladamente significa o currículo em si, o qual também se constitui pelas experiências vivenciadas pelos estudantes, pelas intenções docentes, pelas interações, pela cultura escolar, pelas metodologias, pelos materiais didáticos e até pelo chamado currículo oculto, expresso na organização da sala de aula, na comunicação escolar e nas relações cotidianas (Sacristán, 2000; Silva, 1999).

A partir desse olhar, vamos compreendendo que tudo o que se faz na escola constitui identidade. Ou seja, o currículo está diretamente envolvido em inventar aquilo que somos, constituir a nossa subjetividade e a nossa identidade. Ele traduz formas construídas de raciocínio em padrões de conhecimento historicamente formados (Popkewitz, 2001; Silva, 1999). Logo, os discursos sobre currículo, didática, educação inclusiva e educação especial criam e dão sentido a essas noções. Ao definir o que é educação inclusiva, por exemplo, também se inventa e se institucionaliza essa ideia.

Na concepção portuguesa de currículo, em Madureira e Leite (2003, p. 90) podemos ver expressa a relação intrínseca entre currículo e didática, quando afirmam que se trata de um

> conjunto de ações levadas a efeito pela escola para desenvolver a aprendizagem dos alunos, englobando, assim, o conjunto de experiências programadas pela escola (dentro ou fora dela) e o conjunto de experiências efetivamente vivenciadas pelos alunos, sob orientação da mesma. Nesta acepção prevalecem duas dimensões: aquilo que se pretende que o aluno atinja (intenções, objectivos) e que se irá exprimir em resultados efetivos e aquilo que o aluno experiencia no percurso que faz para chegar aos resultados pretendidos (interações, processos, atividades).

A mesma relação entre currículo e didática está presente em Jaehn (2014, p. 195), para quem o currículo é um "conjunto de práticas e saberes que articulam a seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar com finalidades educacionais, conteúdos e estratégias de ensino, avaliação, políticas, propostas e práticas curriculares".

Cabe destacar que o currículo contemporâneo se tornou um campo altamente disputado. Com o aumento do acesso à informação, a ampliação da participação social e a presença de grupos historicamente excluídos, cresce a pressão por reconhecimento e representação, como os grupos étnico-raciais, pessoas com deficiência, populações periféricas, grupos de gênero e diversidade sexual, todos eles, antes excluídos da escola, agora tensionam o currículo para que contemple suas existências (Arroyo, 2011).

A ampliação do acesso escolar, praticamente universalizado nas últimas décadas, modificou profundamente o público da escola pública. Aquele modelo de escola homogênea, citado muitas vezes como ideal, respondia a um público restrito, majoritariamente de classe média. Com a democratização do acesso, a escola passou a refletir a diversidade real da sociedade e é com ela que o currículo e a didática precisam dialogar.

Por isso, o currículo se torna cada vez mais o "território sagrado" da educação (Arroyo, 2011), sintetizando a função social e política da escola dentro de uma sociedade liberal-capitalista que busca reproduzir determinados valores sociais, morais e técnicos. Nesse sentido, a didática não

pode ser dissociada do currículo, pois ele estrutura o trabalho docente e orienta a prática pedagógica.

Ao estudar modelos curriculares, apresentamos a distinção entre currículo fechado e currículo aberto, destacando que o movimento de internacionalização curricular levou o Brasil a adotar modelos mais alinhados à padronização de resultados, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Contudo, apesar do caráter mais fechado, existem brechas para contextualização e adaptação. Cabe aos profissionais da escola disputarem o currículo, ampliando sua abertura e adequando-o ao contexto local, às necessidades dos estudantes e à realidade sociocultural da comunidade.

A flexibilização curricular, portanto, torna-se essencial para promover processos mais democráticos e inclusivos. Ela envolve decisões tomadas em diferentes níveis (central, estadual, municipal e escolar) e encontra, no projeto político-pedagógico (PPP), um instrumento potente para aproximar currículo, didática e inclusão. É no PPP que o trabalho coletivo se organiza, possibilitando que a escola construa propostas contextualizadas e coerentes com a diversidade de seus estudantes.

Dessa forma, a articulação entre educação inclusiva, currículo e didática emerge como condição para uma prática pedagógica que reconheça a diversidade, dispute sentidos e construa práticas democratizadoras. Uma escola inclusiva só se efetiva quando esses elementos deixam de ser abordados de forma fragmentada e passam a constituir um projeto educativo coletivo e interdisciplinar.

A relação entre currículo, didática e educação inclusiva tem sido cada vez mais evidenciada nas discussões contemporâneas sobre práticas pedagógicas que respondam à heterogeneidade dos estudantes. Dessa forma, compreender essa interlocução é fundamental para que possamos reconhecer quem são os nossos alunos e, a partir disso, planejar experiências formativas que contemplem suas singularidades. Nesse cenário, o DUA aparece como um elemento potente de integração entre esses campos.

DUA como abordagem para ampliar o acesso, a aprendizagem e a participação

A interlocução entre currículo, didática e DUA só pode ser compreendida no horizonte da educação inclusiva como perspectiva educacional. Não se trata de um conjunto de técnicas isoladas, mas de uma forma de pensar a escola, o ensino e o currículo de modo a assegurar o direito de todos à educação. O DUA surge exatamente para oferecer uma resposta científica e fundamentada aos desafios da inclusão, fornecendo suporte teórico e prático à sua implementação (Sebastián-Heredero; Prais; Vitaliano, 2022).

A efetivação da educação inclusiva exige uma reorganização institucional que envolve, de maneira integrada, quatro elementos estruturantes. O primeiro se refere a estrutura física e acessibilidade, que abrange espaços, produtos e serviços. Inclui não apenas arquitetura acessível, mas também mobiliário e condições que permitam circulação, uso e participação. O acesso não se limita ao "entrar" na escola, mas ao vivenciar o ensino em condições equânimes.

O segundo diz respeito aos recursos humanos que contemplam a demanda de envolvimento de toda a comunidade escolar: professores, equipe pedagógica, gestão, intérpretes, famílias e demais profissionais. Trata-se de reconhecer a diversidade dos estudantes e utilizá-la como ponto de partida para a aprendizagem.

O terceiro indica que, na educação inclusiva, os recursos didáticos não são apenas suportes de conteúdo, mas meios de expressão, participação e aprendizagem. Eles têm importância central especialmente pela interlocução histórica com a educação especial, quando pesquisas e práticas revelaram a necessidade de materiais que tornem o conhecimento perceptível e representável por diferentes vias.

Por fim, o quarto elemento são as práticas pedagógicas, compreendendo que uma prática inclusiva considera a diversidade e as singularidades dos estudantes. É uma proposta colaborativa, planejada para todos e para cada um, articulando diferentes formas de engajamento, representação e ação, bases fundantes do DUA.

É nesse cenário que o DUA se consolida como abordagem curricular (Sebastián-Heredero; Prais; Vitaliano, 2022). Ele amplia a discussão tradicional sobre adaptações curriculares, deslocando o foco da ação pontual para um planejamento mais amplo, antecipado e colaborativo (Meyer; Rose; Gordon, 2002, 2014). Interconectam-se, assim, o currículo, a didática e a educação inclusiva com foco na aprendizagem de todos os estudantes

Historicamente, a inclusão na classe comum foi marcada por adaptações feitas "conforme necessário" (Mendes, 2010; Smarjassi; Arzani, 2021). O professor ensinava o conteúdo previsto e, diante das dificuldades de determinado estudante, realizava ajustes específicos. Embora importante, essa lógica é limitada, pois reage ao problema em vez de antecipar soluções.

Pensemos que uma professora de Química planeja uma aula com imagens de modelos atômicos. Ao perceber que há um aluno cego, cria recursos manipuláveis para complementar a representação visual. Essa adaptação surge *depois* da aula planejada. Vejamos outra situação: pense em uma professora que, ao reconhecer que tem estudantes surdos, planeja desde o início os recursos visuais, as legendas em português e Libras, materiais manipuláveis e experiências práticas, como observação da liberação de oxigênio por plantas aquáticas. Nesse caso, a aula é pensada desde o início para atender à diversidade da turma, não apenas para um grupo específico.

Essas duas situações ilustram a mudança de chave promovida pelo DUA: antes de planejar o conteúdo, é preciso conhecer quem são os estudantes e suas necessidades de aprendizagem. O planejamento inclusivo não busca "ensinar o conteúdo e depois ajustar o que for preciso", mas criar condições de acesso, participação e expressão para todos, desde o início (Cast, 2024;[1] Sebastián-Heredero, 2020b). Tal princípio, levado ao planejamento didático, exige: compreender a diversidade como dado inicial; pensar múltiplas formas de representação dos conteúdos; ampliar as possibilidades de engajamento; diversificar as formas de ação e expressão (Sebastián-Heredero; Prais; Vitaliano, 2022). Assim, o DUA deixa de ser uma técnica e se torna um articulador de acessibilidade curricular, contribuindo para que o currículo seja vivido de maneira concreta por todos os estudantes (Prais, 2020).

No Brasil, observamos experiências de uso do DUA realizadas de forma isolada por alguns professores (Prais, 2020). Contudo, a educação inclusiva demanda ações coletivas, colaborativas, que envolvam a instituição como um todo (Nunes; Madureira, 2015). A abordagem do DUA, nesse sentido, não é apenas um conjunto de orientações técnicas, mas um conteúdo formativo tanto para professores quanto para equipes escolares, por oferecer uma forma de pensar o ensino a partir de princípios que valorizam a diversidade (Diéz; Sánches, 2015; Prais, 2020).

Um ponto central que se destaca é o papel da autonomia docente. O DUA oferece princípios, diretrizes e pontos de verificação, mas não prescreve modelos fechados (Meyer; Rose; Gordon, 2002, 2014). Tal característica respeita e valoriza a didática do professor, que mobiliza seus conhecimentos sobre a turma e suas necessidades para decidir como ensinar. A abordagem funciona como um suporte teórico-prático, mas deixa ao docente a escolha dos caminhos metodológicos mais adequados (Costa-Renders; Gonçalves, 2020).

Desse modo, o DUA compreende que determinados recursos podem ser essenciais para alguns alunos, como no caso de estudantes cegos, surdos ou com transtorno do espectro autista (TEA), mas defende que todos se beneficiam do uso de materiais acessíveis, múltiplas formas de expressão, engajamento e representação (Cast, 2024). A acessibilidade, portanto, não é um acréscimo, mas um princípio curricular e didático de base (Sebastián-Heredero, 2020a).

Também é importante compreender que o DUA não é algo em si. Não se trata de um modelo pronto de prática pedagógica inclusiva ou de uma receita aplicável de forma mecânica. Ele não reduz a inclusão à elaboração de um plano de aula individualizado nem é uma abordagem que só deve ser acionada quando há alunos com deficiência. Seu foco é a aprendizagem do aluno e não o desempenho do professor. Por isso mesmo exige estudo, diálogo e compreensão profunda das características da turma.

Planejar para todos e para cada um: a diferenciação pedagógica como princípio articulador

Ao reconhecer que a sala de aula é heterogênea, o DUA orienta o professor a planejar em colaboração, incorporando, desde o início, diferentes caminhos de acesso ao conhecimento; diferentes modos de participação; diferentes maneiras de demonstrar aprendizagem.

Essa abordagem favorece um planejamento flexível, que se aperfeiçoa continuamente, à medida que o professor conhece melhor seus alunos e observa como respondem às propostas. O processo pedagógico torna-se dinâmico, responsivo e mais equânime.

De tal modo as experiências educativas que implementam os princípios do DUA evidenciam a convergência entre a abordagem e uma prática educativa que integra currículo e didática de forma inclusiva (Sebastián-Heredero; Prais; Vitaliano, 2022), que o currículo deixa de ser apenas um documento prescrito e passa a ser vivido na sala de aula, adaptado às necessidades de aprendizagem que emergem dos estudantes (Mendes, 2023; Roldão, 2003). A didática, por sua vez, organiza os meios, os recursos e as estratégias que possibilitam a participação e a construção do conhecimento em diferentes níveis, ocupando-se do contexto e das condições do ponto de partida da aprendizagem, dos estilos de aprendizagem e das potencialidades dos estudantes (Farias, 2009; Schmitt; Domingues, 2016).

Neste ponto, cabe esclarecer que a diferenciação pedagógica compõe o mesmo horizonte epistemológico que o DUA e a diferenciação curricular (Roldão, 2003; Sebastián-Heredero; Prais; Vitaliano, 2022). Trata-se de reconhecer que a heterogeneidade é constitutiva de qualquer grupo escolar, com ou sem diagnósticos, e que, portanto, diversificar estratégias, percursos e modos de organização do ensino é condição para a efetividade da aprendizagem.

A diferenciação não se limita a atender a estudantes com necessidades educacionais específicas, mas responde à diversidade natural de ritmos, formas de aprender e interesses presentes em toda sala de aula. Essa compreensão reflete os limites da escola tradicional centrada na

homogeneização e reforça a centralidade de práticas didáticas flexíveis, intencionais e fundamentadas (Mendes, 2023; Tomlinson, 2008).

A partir da diferenciação pedagógica e aliada ao DUA, planejar um ensino diferenciado significa organizar o processo didático de modo que os alunos disponham de "múltiplas opções de conseguir informação e de aprender os conteúdos", que possam "refletir sobre ideais e expressar o que acabaram de aprender" e que desenvolvam "soluções de modo que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz" (Tomlinson, 2008, p. 13). Portanto, o ensino diferenciado não é o ensino individualizado, não é caótico; tampouco é apenas outra forma de conseguir grupos homogêneos como também não significa "ajustar um mesmo tamanho de roupa" (Tomlinson, 2008).

Logo, podemos nos questionar sobre o que é a diferenciação pedagógica. Olhando para a história do currículo e da didática (Farias, 2009; Silva, 1999), compreendemos que a pedagogia crítica já traz, em seu bojo, os princípios da diferenciação pedagógica. Contudo, na contemporaneidade, com a contribuição da educação especial à perspectiva inclusiva mais amplamente falando, torna-se importante retomar para atribuir sentidos concretos ao fazer pedagógico a partir dessas áreas do conhecimento.

Dentro dos limites deste capítulo e sinteticamente falando, o ensino diferenciado é proativo e precisa ser organizado com a participação dos alunos; é mais qualitativo que quantitativo. Ou seja, oferecer as condições necessárias para TODOS exige ajustar a natureza do trabalho para corresponder às necessidades dos alunos; ele tem as suas origens no processo de avaliação diagnóstica e de processo e a partir do trabalho como um todo (conversas, debates, trabalho individual, observação constante sobre o que funciona com cada aluno); múltiplas abordagens com vistas a ensinar a todos exigem estarmos atentos ao conteúdo (o que os alunos aprendem, o que ensinar), ao processo (o modo como os alunos aprendem e o como ensinar) e ao produto (o modo como os alunos demonstram o que aprenderam, o para quem e para quê ensinar). Portanto, o ensino diferenciado centra-se no aluno e é uma mistura de trabalho coletivo e individual. Assim, é orgânico: é uma forma de estar na sala de aula, não é uma estratégia; por meio da colaboração contínua, alunos e professores aprendem

juntos; cada dia na sala de aula pode revelar um novo modo de adequar o ensino aos alunos. Não há receita para a diferenciação, mas ela se organiza pela observação do contexto, pelo conhecimento profissional e específico, pelo engajamento e pela ousadia de produzir mudanças e um ensino para todos (Tomlinsom, 2008).

Pensar o planejamento para a diversidade é inevitável e é por isso que a diferenciação é necessária. O DUA e as concepções de diferenciação pedagógica não prometem homogeneizar resultados, mas oferecem caminhos para que cada estudante tenha oportunidades reais de aprender sem que o professor precise criar "várias aulas", e, sim, uma arquitetura pedagógica flexível.

Assim, a interlocução entre currículo, didática e educação inclusiva ocorre quando: o currículo assume a diversidade como princípio; a didática organiza métodos e recursos flexíveis e múltiplos; a inclusão orienta o olhar para as necessidades reais dos estudantes; o DUA oferece princípios que sustentam essa integração. Integrar essas áreas não significa sobrecarregar o professor, mas oferecer fundamentos sólidos que viabilizem práticas pedagógicas mais coerentes com a pluralidade das salas de aula contemporâneas.

Considerações finais

Com o conteúdo apresentado neste capítulo teve-se por objetivo aprofundar a compreensão das relações entre currículo, didática e educação inclusiva, ampliando a articulação para o DUA e a diferenciação pedagógica, tendo como horizonte e base a tecnologia assistiva e o papel emergente da inteligência artificial (IA) nas práticas educativas. Buscou-se captar não só os princípios teóricos como também as implicações concretas para o cotidiano escolar e para a formação docente, mostrando que a inclusão exige uma reformulação simultânea de sentidos, procedimentos e ferramentas.

Um dos principais resultados foi evidenciar que o DUA opera como ponte entre currículo e didática. Ao propor múltiplos meios de engajamento, representação e expressão, o DUA traduz a necessidade de flexibilizar objetivos e percursos de aprendizagem em práticas concretas. Isso dá susten-

tação teórica e prática à diferenciação pedagógica, que, por sua vez, constitui o conjunto de estratégias e ajustes individuais e coletivos que tornam possíveis trajetórias educativas diversas dentro de um mesmo currículo.

A diferenciação pedagógica aparece, portanto, como a face operacional do compromisso inclusivo: ela organiza tarefas por níveis, oferece percursos alternativos, utiliza metodologias variadas (trabalho em pares, projetos, recursos multimodais) e orienta o professor a perguntar primeiro "como aprende este estudante?" antes de apenas "como ensinar". Quando articulada ao DUA, a diferenciação deixa de ser um conjunto *ad hoc* de adaptações e se converte em uma política pedagógica consistente, planejada e avaliada coletivamente.

No plano das ferramentas, a tecnologia assistiva amplia as possibilidades de acesso e participação, sendo muitas vezes decisiva para que estudantes com diferentes incapacidades possam expressar seus conhecimentos e interagir com os conteúdos. Já a inteligência artificial surge como potencial amplificador de personalização, por exemplo, oferecendo caminhos adaptativos de estudo, *feedback* em tempo real e análise de padrões de aprendizagem, mas seu uso requer vigilância crítica quanto a ética, privacidade, vieses e preservação da relação pedagógica humana.

Outro ponto destacado é que a implementação efetiva dessas articulações depende fortemente do projeto político-pedagógico e da formação contínua dos docentes. Transformar currículos em práticas inclusivas permeadas pelo DUA, pela diferenciação e pelas tecnologias implica trabalho coletivo, espaço para reflexão, colaboração intersetorial, formação com teoria, prática e experimentação crítica com tecnologias assistivas e IA.

Em síntese, os resultados mostram que a inclusão não é um apêndice do currículo nem uma coleção de recursos pontuais: é um princípio organizador que exige repensar objetivos, métodos, instrumentos e responsabilidades institucionais. O DUA e a diferenciação pedagógica oferecem o arcabouço metodológico; a tecnologia assistiva e a IA apresentam ferramentas promissoras, desde que seu emprego seja orientado por princípios éticos, pedagógicos e democráticos.

Conclui-se que construir uma escola verdadeiramente inclusiva demanda integrar currículo, didática, DUA, diferenciação pedagógica e tecnologias em um projeto coletivo e contextualizado. Reafirma-se, assim, que, embora o desafio seja grande e contínuo, tal como "trocar os pneus do carro em pleno movimento", há caminhos concretos e alinhados teoricamente que podem orientar políticas, formação e práticas escolares em direção ao direito inegociável de todos aprenderem.

Referências

ALBA, Carmem. Aportaciones del diseño universal para el aprendizaje y de los materiales digitales para el logro de una enseñanza accesible. *In*: NAVARRO, Juan; FERNÁNDEZ, Maria Teresa; SOTO, Francisco Javier; TORTOSA, Francisco. **Respuestas flexibles en contextos educativos diversos**. Murcia: Región de Murcia Consejería de Educación, 2015. p. 1-13.

ANDRE, Marli. **Pedagogia das diferenças**: na sala de aula. 3. ed. Campinas: Papirus, 2001.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE; CEB, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaseducacaoespecial.pdf. Acesso em:

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em:

BRASIL. **Decreto n. 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 21 out. 2025. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166-publicacaooriginal-176779-pe.html. Acesso em: 23 nov. 2025.

CANDAU, Vera Maria. Didática novamente em questão: fazeres-saberes pedagógicos em diálogos, insurgências e políticas. *In*: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto da; Fernandes, Claudia (org.). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos**: diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 33-47.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho, ZERBATO, Ana Paula. Que tal aprender agora o que é ensino colaborativo? *In*: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo?** 2 ed. São Paulo: Edicon, 2022. p. 35-42.

COSTA-RENDERS, Elizabeth Cristina; GONÇALVES, Maria Aparecida Nascimento. Os princípios do design universal para aprendizagem como suporte para a prática docente inclusiva. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 18, n. 3, p. 104-120, nov./dez., 2020. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/3575. Acesso em: 11 out. 2025.

DÍEZ, Emilio; SÁNCHEZ, Sérgio. Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. **Aula Abierta**, Oviedo, v. 43, p. 87-93, 2015. Disponível em: https://bit.ly/2HD8w7n. Acesso em: 11 out. 2025.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de *et. al*. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Líber Livro, 2009.

JAEHN, Lisete. Currículo, políticas e regulação social. *In*: XAVIER, Gelta Terezinha; JAEHN, Lisete; OLIVEIRA, Maria Lúcia Cunha Lopes de (org.). **Currículo e práxis docente**. Niterói: EDUFF, 2014. p. 13-32.

LEME, Erika Souza; TOLEDO, Monica dos Santos. **Ensino colaborativo**: diálogos entre a universidade e a educação básica. São Carlos: Pedro & João, 2022.

LEME, Erika Souza; TOLEDO, Monica dos Santos. Pedagogia colaborativa: interconexões entre formação e ação docente com vistas à inclusão. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 105, p. e6049, 14 nov. 2024. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/6049. Acesso em: 11 out. 2025.

MADUREIRA, Isabel Pizarro; LEITE, Teresa Santos. **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Universidade Aberta, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educacion y Pedagogía**, Antióquia, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio-ago. 2010. Disponível em: https://www.ufmg.br/giz/wp-content/uploads/2025/08/Breve-Historico-da-Educac%CC%A7a%CC%83o-Especial-Mendes-2010.pdf. Acesso em: 11 out. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. *In*: PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone Cristina (org.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002. p. 61-85.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum**: dos especialismos às abordagens universalistas. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023.

MEYER, Anne; ROSE, David; GORDON, David. **Universal design for learning**: theory and practice. Wake Field, MA: Elenco Professional Publishing, 2014.

MEYER, Anne; ROSE, David; GORDON, David. **Universal design for learning (UDL)**. Estados Unidos: CAST, 2002.

NUNES, Clarice; MADUREIRA, Isabel. Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Investigação e Práticas**, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 126-143, set. 2015.

OMOTE, Sadão. Atitudes sociais em relação à inclusão: estudos brasileiros. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 8, n. 3, p. 639-649, 2013. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6202418.pdf. Acesso em: 11 out. 2025.

POPKEWITZ, Thomas. **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e a construção do professor. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza. **Formação de professores para o desenvolvimento de práxis inclusivas baseadas no desenho universal para a aprendizagem**: uma pesquisa colaborativa. 2020. 303f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Diferenciação curricular revisitada**: Conceito, discurso e práxis. Porto: Porto, 2003.

SACRISTÁN, Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHMITT, Camila da Silva; DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza. Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo. **Avaliação**, Sorocaba, v. 21, n. 2, p. 361-386, jul. 2016.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Currículo inclusivo: la propuesta del DUA – diseño universal para el aprendizaje. **Revista de Estudos Curriculares**, Minho, v. 10, n. 2, p. 39-51, 2020a.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o desenho universal para aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out.-dez. 2020b. Disponivel em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382020000400733&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 9 nov. 2025.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio; PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; VITALIANO, Celia Regina. **Desenho universal para a aprendizagem (DUA)**: uma abordagem curricular inclusiva. São Carlos: De Castro, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SMARJASSI, Célia; ARZANI, José Henrique. As políticas públicas e o direito à educação no Brasil: uma perspectiva histórica. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 15, 2021. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/15/aspoliticas-publicas-e-o-direito-a-educacao-no-brasil-uma-perspectiva-historica. Acesso em: 2 jan. 2025.

TOMLINSON, Carol Ann. **Diferenciação pedagógica e diversidade**: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade. 2. ed. Porto: Porto, 2008.

Notas de fim

1 CAST. Universal design for learning guidelines version 3.0. New York City: CAST, 2024. Disponível em: https://udlguidelines.cast.o,rg/more/about-guidelines-3-0/. Acesso em: 9 nov. 2025.

12. Articulação entre DUA e tecnologia assistiva: caminhos para a acessibilidade curricular

Thatyana Machado Silva
DOI: 10.52695/978-65-5456-201-0.12

Introdução

Pensar na diversidade como algo que constitui a sala de aula contemporânea é um exercício que não deve ser realizado de modo isolado, considerando a excepcionalidade de uma única turma, visto que a pluralidade de sujeitos está presente em todos os lugares, tornando-se uma condição estrutural do trabalho educativo. Em qualquer turma é possível encontrar estudantes que apresentem diferentes realidades, incluindo distintos repertórios socioculturais, experiências escolares, modos de comunicação e formas de aprender, como também diferenças de ritmo, atenção, linguagem, participação e necessidades de apoio. Essa heterogeneidade, longe de configurar um problema do estudante, evidencia que as barreiras relacionadas à aprendizagem e à participação podem estar ancoradas no modo como são ofertadas as propostas de atividades, nos materiais que são utilizados e no formato de avaliação única e padronizada que geralmente encontramos sendo realizada nos espaços escolares. Reconhecer que a diversidade é algo que constitui o universo escolar implica deslocar o foco das adaptações tardias e individuais para o investimento em um

planejamento pedagógico que seja orientado pela acessibilidade curricular desde o seu início.

Da adaptação pontual à acessibilidade curricular: construindo um planejamento para todos desde o início

Nesse sentido, a distinção entre acessibilidade curricular e adaptação de atividades não se limita apenas a um campo semântico, mas traduz modos diferentes de compreender e executar a ação pedagógica. Falar em acessibilidade curricular implica reconhecer que a participação de todos deve ser a condição de partida do planejamento docente. Isso quer dizer que, desde o primeiro momento da elaboração da atividade, o professor deve contemplar a multiplicidade de estudantes presentes em sala, organizando seus objetivos, materiais, interações e formas de avaliação de modo que eles não se consolidem em exclusão. Diferentemente dessa concepção de atividade acessível, há a visão de adaptações pontuais que são realizadas com algumas atividades. As adaptações tendem a funcionar como um remendo, um jeitinho em uma proposta já pronta, oferecendo a um estudante específico uma alteração mínima e, muitas vezes, sem sentido, na intenção de "fazê-lo caber" em uma atividade que não foi planejada para ele, o que pode produzir participação limitada, dependência de apoio adulto e até mesmo o rebaixamento implícito de expectativas.

Em contextos inclusivos, o desafio central não é apenas adaptar o currículo depois que as dificuldades aparecem, mas projetar, desde o início, condições de acesso, participação e aprendizagem para diferentes perfis de estudantes, reduzindo a necessidade de intervenções personalizadas tardias e custosas (Zerbato; Mendes, 2018). Por essa perspectiva, uma prática educacional orientada para a acessibilidade abandona a ideia do ajuste para alguns e adota um desenho que seja intencional para todos, no qual adaptações individualizadas, quando necessárias, não substituem o planejamento inclusivo, mas atuam como complemento responsável para garantir que cada estudante acesse o currículo e produza evidências de aprendizagem com dignidade e equidade.

O uso do DUA como uma ferramenta que pode mudar o modo de planejar

Nesse cenário, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) oferece ferramentas de planejamento curricular partindo de um princípio simples: a variabilidade entre os estudantes é previsível e deve ser considerada no ato de elaborar as propostas pedagógicas que serão ofertadas. Por essa razão, o DUA orienta a construção de objetivos, métodos, materiais e avaliações flexíveis, capazes de oferecer alternativas para que diferentes estudantes acessem o currículo, sustentem o interesse e o envolvimento durante as atividades e demonstrem, de diferentes formas, aquilo que aprenderam.

Compreender o que é o DUA, conforme destaca Sebastián-Heredero (2020), e por que ele transforma o modo de planejar significa reconhecer que o planejamento não deve partir de um aluno padrão, mas da diversidade real da turma e das barreiras que o currículo pode produzir caso não se considere a pluralidade existente na sala de aula. No cotidiano escolar, isso implica reconhecer que as barreiras acontecem quando as atividades propostas ofertam um único modo de acesso (apenas texto impresso), um único modo de participação (apenas copiar do quadro e ouvir a explicação do professor) e um único modo de expressão dos estudantes (apenas atividade escrita). Ao ofertar atividades com esse padrão, parte da turma se vê impedida de participar e a exclusão pode ser produzida pelo desenho da tarefa. O DUA propõe antecipar alternativas e apoios para que a diferença não gere desigualdade pedagógica.

Em outras palavras, o planejamento elaborado com base no DUA deve ser pensado para a turma inteira, mantendo objetivos e conteúdos semelhantes, mas criando desde o início diferentes caminhos para aprender e participar, de modo a eliminar barreiras desnecessárias que um currículo tamanho único costuma produzir ao considerar que a atividade seria ofertada para uma suposta heterogeneidade em sala de aula. Os pesquisadores que inauguraram o debate sobre a acessibilidade curricular a partir de um desenho universal aplicado à aprendizagem afirmam que se encontra cristalizada no imaginário social a ideia de um estudante “médio” ou “padrão”; contudo, tal referência deve ser entendida como um “verdadeiro

mito" (Meyer; Rose; Gordon, 2014, p. 22) e, por isso, precisa ser problematizada e superada, para que a educação considere efetivamente a pluralidade de diferenças presente em seus espaços.

Tecnologia assistiva: conceito, escopo e implicações para o currículo

Ao lado do DUA, a Tecnologia Assistiva (TA) compõe um campo de conhecimentos e práticas que disponibiliza produtos, dispositivos, recursos, metodologias e serviços voltados a promover funcionalidade, autonomia e participação. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (Brasil, 2015) incorpora a noção de "desenho universal" e define tecnologia assistiva (ou ajuda técnica) como um conjunto de recursos e estratégias para promover funcionalidade e participação. Antes disso, o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), no âmbito da então Secretaria Especial dos Direitos Humanos, publicou uma obra de referência que também conceitua TA como área interdisciplinar e detalhou categorias e implicações de uso em diferentes contextos, incluindo educação.

Em vez de concorrentes, DUA e TA tendem a ser compreendidos como "perspectivas complementares" (Oliveira; Gonçalves; Bracialli, 2021, p. 3034), de modo que o DUA oriente o desenho pedagógico para todos, enquanto a TA ofereça apoios específicos que podem ser necessários para que alguns estudantes acessem o currículo e demonstrem suas aprendizagens. Essa complementaridade destaca um grande potencial interdisciplinar quando ambas as abordagens são integradas.

A aproximação entre o DUA e a TA torna-se particularmente fecunda ao se abandonar a compreensão de ambos como soluções paralelas e passa-se a tratá-los como componentes de um mesmo planejamento de acessibilidade curricular. Nessa perspectiva, a questão central não é decidir entre planejar com DUA ou usar TA, mas compreender como o desenho pedagógico proativo e a oferta de ferramentas e serviços se articulam para reduzir barreiras e produzir participação com equidade. Esse ponto é decisivo para o diálogo com a TA, porque impede que a discussão se reduza ao fetiche por recursos e recoloca o foco no desenho intencional

das tarefas e dos apoios. É nesse terreno que a TA se integra ao DUA sem ser subordinada a ele.

Edyburn (2010) distingue os campos ao observar que dispositivos e serviços de TA costumam ser entregues reativamente após encaminhamento e avaliação de um estudante; já o DUA, por definição, deve ser ofertado a todos desde o início da proposta pedagógica. O argumento utilizado pelo autor não desqualifica a TA, ao contrário, explicita um princípio de complementaridade, visto que ela deixa de ser entendida como remendo que permite ao estudante caber em uma atividade alheia e passa a operar como camada de garantia de acesso e expressão, integrada a um currículo desenhado com rotas múltiplas.

Alnahdi (2014) reforça essa convergência ao sintetizar que o propósito do DUA e da TA é superar barreiras e assegurar acesso ao currículo, defendendo que a TA é essencial para concretizar um desenho instrucional orientado pelo DUA e que, reciprocamente, o DUA valoriza a TA ao oferecer conteúdo curricular mais acessível. O autor também faz menção a obstáculos recorrentes para a implementação da TA nas escolas, como, por exemplo, o alto custo, o abandono de dispositivos, a necessidade de formação e as questões de elegibilidade, e alerta que dispositivos complexos e caros tendem a ter menor adesão, sendo muitas vezes mais eficiente explorar tecnologias já existentes e soluções de baixa tecnologia antes de buscar ferramentas altamente especializadas.

O ganho acadêmico e pedagógico dessa integração está em substituir uma cultura escolar centrada em acomodações tardias por um desenho sistemático e verificável de acessibilidade, no qual os apoios especializados deixam de ser exceção improvisada e passam a compor, com intencionalidade, um currículo verdadeiramente acessível. Nessa perspectiva, as diretrizes do DUA podem ser utilizadas como referenciais analíticos para revisar rotinas e atividades.

Como é possível perceber, o DUA não se reduz ao uso de tecnologia digital. Ainda que recursos digitais possam ampliar a acessibilidade e a flexibilização, eles não constituem o núcleo do DUA. O centro do DUA é a intencionalidade pedagógica: planejar, desde o início, um currículo que

antecipe a diversidade de estudantes e organize caminhos variados para acessar, compreender e interagir com o conhecimento. Nessa perspectiva, a tecnologia aparece como uma entre várias possibilidades de mediação e não como condição para que a proposta se realize.

Essa compreensão redireciona o debate acerca de uma dúvida frequente sobre "qual é o melhor aplicativo/material a ser usado nessa atividade?". Em uma lógica que apresente intencionalidade no planejamento didático, a pergunta deveria ser: "Quais apoios e quais diferentes maneiras de apresentar este conteúdo posso planejar, desde o início, para que todos compreendam e participem da proposta?". Ou seja, a última pergunta chama atenção para o entendimento de que a acessibilidade pedagógica pode ser realizada por meio de escolhas simples e de múltiplos meios de representar o conteúdo e reorganizar a experiência de aprendizagem. Em outras palavras, o DUA demanda mais planejamento e sensibilidade didática do que investimento financeiro em recursos de alta tecnologia e materiais.

Quando o foco recai sobre a tentativa de representar o conteúdo de diferentes formas, entra em cena a ideia de que nenhum formato único atende a todos de modo equitativo. Um mesmo conceito pode ser apresentado por leitura guiada, esquemas no quadro, imagens, mapas conceituais, exemplos concretos, objetos manipuláveis, dramatizações, analogias a partir de cenas do cotidiano, glossários e combinações entre oralidade, registro audiovisual e escrito. Recursos de baixo custo como cartazes, pictogramas para sinalizar sequência de tarefas, rotinas visuais, materiais recicláveis, textos com diferentes níveis de apoio, organizadores gráficos impressos podem funcionar como suportes importantes para estudantes que precisem de mais ajuda, de mais tempo, de outras formas de linguagem ou de exemplos mais claros e próximos do cotidiano para construir significado.

Há também um aspecto ético-político importante nessa reflexão: reconhecer que não se depende exclusivamente de materiais digitais e/ou de alta tecnologia faz com que o DUA não fique refém das desigualdades de infraestrutura e conectividade, aproximando-se mais com a possibilidade de construir um contexto educacional inclusivo em qualquer que seja a realidade financeira do espaço educacional. Nessa perspectiva, pode-se dizer

que o DUA é um conjunto de estratégias que tem como princípio o acesso ao currículo, garantindo que todos tenham oportunidades reais de aprender com apoio e flexibilidade, sem que isso dependa de condições excepcionais.

Ampliar essa discussão nos leva a reconhecer e discutir outro ato falho recorrente, que é a hipervalorização tecnológica do discurso inclusivo. Em muitos casos, é possível observar que há uma troca no formato de materiais utilizados, optando-se por recursos mais tecnológicos, mas o mesmo desenho rígido de ensino é mantido na prática. O DUA, ao contrário, exige que o docente pense em barreiras e possibilidades: "Onde os estudantes costumam 'travar'? O que, no modo como o conteúdo é apresentado, pode dificultar a compreensão? Que alternativas simples podem ser incorporadas de forma permanente?". Assim, materiais de baixo custo deixam de ser improvisados e passam a ser parte de um planejamento pedagógico que tem como ponto de partida flexibilidade, acessibilidade e participação.

Tecnologias assistivas na escola: categorias, funcionalidades e exemplos

A categorização de TA varia entre documentos e áreas profissionais. Para fins pedagógicos, contudo, o mais relevante não é adotar rigorosamente uma única classificação de tecnologia assistiva, mas organizar os recursos de modo que façam sentido para o estudante, para a equipe docente e para as famílias. Ou seja, é possível pensar na TA de acordo com as funções que elas desempenham e com as demandas concretas que se apresentam no contexto escolar, como, por exemplo, acesso ao currículo, comunicação, participação nas atividades e organização da rotina. Bersch (2017) e Manzini (2008) ressaltam que esse tipo de organização funcional facilita o diálogo entre professores, equipes de educação especial e outros profissionais, além de apoiar a escolha de recursos mais adequados às características do estudante, às exigências da tarefa e às condições do ambiente escolar.

Para fins pedagógicos, porém, importa menos seguir um único modelo rígido de classificação e mais organizar os recursos de um jeito claro e útil para a escola, isto é, de acordo com suas funções e necessidades reais do cotidiano escolar. No mesmo sentido, Damasceno (2020) discute interven-

ções pedagógicas mediadas por TA, reforçando que qualquer classificação precisa ser flexível, situada e constantemente revisitada à luz das necessidades reais dos estudantes e das condições de cada escola.

No cenário internacional, obras de referência como as de Cook e Hussey (2002) e, posteriormente, Cook e Polgar (2015), ao apresentarem o modelo HAAT (sigla em inglês para Human Activity Assistive Technology/ Tecnologia Assistiva para a Atividade Humana), organizam a TA tomando como eixo a relação entre sujeito, atividade e contexto, o que dialoga diretamente com o enfoque funcional adotado no campo educacional. Sob essa perspectiva, é possível agrupar os recursos de TA em grandes conjuntos de acordo com a função que desempenham no cotidiano da sala de aula, de modo a apoiar a prática docente.

A seguir, apresentamos alguns exemplos ilustrativos que dialogam com propostas de classificação presentes em documentos nacionais, como o do Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) e em materiais de formação docente voltados ao uso pedagógico de TA (Bersch, 2013; Castro; Souza; Santos, 2011; Manzini, 2013). É importante relembrar que tais recursos devem estar sempre contextualizados com o estudante, com a tarefa que será desempenhada e com o ambiente em que o sujeito está inserido (Quadro 6).

Quadro 6: Recursos de tecnologia assistiva: sugestões de uso no contexto educacional (continua)

Agrupamento de recursos de TA	Sugestão de recursos a serem utilizados
Acesso ao material impresso e digital	ampliadores, lupa, contraste, formatos digitais acessíveis, leitores de tela e sintetizadores de voz
Acesso ao computador e dispositivos móveis	teclados ampliados ou alternativos, mouses adaptados, acionadores, recursos de acessibilidade do sistema operacional
Comunicação e linguagem	comunicação aumentativa e alternativa (CAA), *softwares*/aplicativos de CAA, símbolos e pictogramas

Quadro 6: Recursos de tecnologia assistiva: sugestões de uso no contexto educacional (conclusão)

Organização e autorregulação	agendas visuais, *timers*, *checklists*, organizadores gráficos, apoio à gestão do tempo e da tarefa
Mobilidade e posicionamento	recursos de postura, mesas adaptadas, suportes, cadeiras e adequações de posicionamento para escrita e uso de materiais
Acesso sensorial ao ambiente	sinalizações táteis/visuais, alertas vibratórios, iluminação/ruído ajustados quando necessário

Fonte: Elaboração da autora, 2025.

Descrição do quadro 6: Quadro de fundo branco, intitulado "Recursos de tecnologia assistiva: sugestões de uso no contexto educacional", organizado em duas colunas e seis linhas. A primeira coluna apresenta o agrupamento de recursos de tecnologia assistiva e a segunda coluna a descrição das sugestões de recursos a serem utilizados. Na primeira linha, aparece o tema "Acesso ao material impresso e digital", seguido das sugestões "ampliadores, lupa, contraste, formatos digitais acessíveis, leitores de tela e sintetizadores de voz." Na segunda linha: "Acesso ao computador e dispositivos móveis", com a indicação de "teclados ampliados ou alternativos, mouses adaptados, acionadores e recursos de acessibilidade nativos do sistema operacional." Na terceira linha: "Comunicação e linguagem", com sugestões de "comunicação aumentativa e alternativa (CAA), o uso de *softwares* e aplicativos de CAA, além de símbolos e pictogramas." Na quarta linha: "Organização e autorregulação", com sugestões de "agendas visuais, *timers*, *checklists*, organizadores gráficos e estratégias de apoio à gestão do tempo e da tarefa." Na quinta linha: "Mobilidade e posicionamento", com sugestões de "recursos de postura, mesas adaptadas, suportes, cadeiras especiais e adequações no posicionamento físico para a escrita e o manuseio de materiais." Na sexta linha: "Acesso sensorial ao ambiente", com sugestões de "sinalizações táteis e visuais, alertas vibratórios e ajustes na iluminação ou no nível de ruído quando necessário." Fim da descrição.

O uso de DUA e TA no planejamento educacional: uma perspectiva integrada e não concorrente

É comum ver tentativas de incluir pessoas com deficiência no ambiente escolar contendo propostas de planejamento para a turma e apoio a estudantes com deficiência como processos paralelos. A consequência é a produção de atividades pouco integradas aos objetivos curriculares ou até mesmo a realização de adaptações de última hora, em contraste com

o conceito de acessibilidade apresentado anteriormente. Contrariamente a tal postura, o DUA propõe que o planejamento da aula já inclua diversas alternativas para garantir a participação de todos. Nesse contexto, quando as barreiras persistirem, a TA será utilizada como recurso necessário para que alguns estudantes possam usufruir de tais alternativas.

Um modo produtivo de integrar DUA e TA é iniciar pelo desenho da atividade e pela identificação de barreiras. Somente depois se selecionam os recursos que serão utilizados, incluindo a TA ,caso seja necessário, visando a garantir acesso e expressão com autonomia. Essa lógica evita transformar a TA em "muleta pedagógica" e reforça que o objetivo é a participação plena no currículo. Com base nas diretrizes do DUA (Cast, 2018;[1] Meyer; Rose; Gordon, 2014) e no modelo SETT (Wati, 2009; Zabala, 2005), elaborou-se um roteiro de planejamento em seis passos, que pode ser usado no planejamento individual do professor, em reuniões pedagógicas e em trabalho colaborativo entre docentes da classe comum e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), quando disponível (Quadro 7).

Quadro 7: Passos para identificação de barreiras, definição de apoios e implementação de TA no contexto escolar (continua)

Passo 1: Definir o objetivo de aprendizagem (não a atividade)	Formule o objetivo em termos do que o estudante deverá compreender ou ser capaz de fazer. Evite confundir objetivo com o meio (por exemplo, escrever um texto "a mão" não é objetivo curricular, mas é apenas um meio).
Passo 2: Antecipar variabilidades e mapear barreiras	Considere variáveis de acesso (sensorial e motor), linguagem, atenção, memória, experiência prévia, motivação, cultura e identidade. Identifique quais aspectos do material, da instrução e da avaliação podem restringir a participação.
Passo 3: Planejar múltiplos meios	Crie alternativas de engajamento, de representação e de ação/expressão alinhadas ao objetivo. Priorize decisões que beneficiem a turma toda (por exemplo, instruções em mais de um formato, opções de produto, rotinas de *feedback*).

Quadro 7: Passos para identificação de barreiras, definição de apoios e implementação de TA no contexto escolar (conclusão)

Passo 4: Selecionar TA como ferramenta para acesso e expressão	Quando ainda houver barreiras para alguns estudantes, selecione recursos e estratégias de TA. A decisão deve considerar o estudante, o ambiente, as tarefas e as ferramentas (modelo SETT).
Passo 5: Planejar implementação e apoios	Defina quem ensina o uso da ferramenta, quando o estudante praticará, como será o suporte e quais adaptações ambientais são necessárias (tempo, posicionamento, conectividade, rotina de uso).
Passo 6: Avaliar efetividade e realizar ajustes	Recolha evidências de participação e desempenho (observação, rubricas, autoavaliação do estudante, registros de uso). Se a ferramenta não promover autonomia, replaneje: às vezes, o problema é o desenho da tarefa; às vezes, é a ferramenta e, muitas vezes, é o modo de implementação.

Fonte: Elaboração da autora, 2025.

Descrição do quadro 7: Quadro de fundo branco, intitulado “Passos para identificação de barreiras, definição de apoios e implementação de TA no contexto escolar”, organizado em duas colunas e seis linhas. A primeira coluna apresenta a etapa do processo e a segunda coluna a descrição detalhada correspondente. Na primeira linha: “Passo 1: Definir o objetivo de aprendizagem (não a atividade)”, descrição: “Formule o objetivo em termos do que o estudante deverá compreender ou ser capaz de fazer. Evite confundir objetivo com o meio (por exemplo, escrever um texto ‘a mão’ não é objetivo curricular, mas é apenas um meio).” Na segunda linha: “Passo 2: Antecipar variabilidades e mapear barreiras”, descrição: “Considere variáveis de acesso (sensorial e motor), linguagem, atenção, memória, experiência prévia, motivação, cultura e identidade. Identifique quais aspectos do material, da instrução e da avaliação podem restringir a participação.” Na terceira linha: “Passo 3: Planejar múltiplos meios”, descrição “Crie alternativas de engajamento, de representação e de ação/expressão alinhadas ao objetivo. Priorize decisões que beneficiem a turma toda (por exemplo, instruções em mais de um formato, opções de produto, rotinas de *feedback*).” Na quarta linha: “Passo 4: Selecionar TA como ferramenta para acesso e expressão”, descrição: “Quando ainda houver barreiras para alguns estudantes, selecione recursos e estratégias de TA. A decisão deve considerar o estudante, o ambiente, as tarefas e as ferramentas (modelo SETT).” Na quinta linha: “Passo 5: Planejar implementação e apoios”, descrição: “Defina quem ensina o uso da ferramenta, quando o estudante praticará, como será o suporte e quais adaptações ambientais são necessárias (tempo, posicionamento, conectividade, rotina de uso)”. Por fim, na sexta linha: “Passo 6: Avaliar efetividade e realizar ajustes”, descrição: “Recolha evidências de participação e desempenho (observação, rubricas, autoavaliação do estudante, registros de uso). Se a ferramenta não promover autonomia, replaneje: às vezes, o problema é o desenho da tarefa; às vezes, é a ferramenta e, muitas vezes, é o modo de implementação”. Fim da descrição.

Considerações finais

Planejar com o DUA não significa produzir várias versões de cada atividade, mas projetar experiências de aprendizagem com rotas alternativas, mantendo os objetivos curriculares como eixo. Quando o desenho do ensino oferece escolhas, múltiplas formas de acesso e diferentes modos de expressão, diminui-se a dependência de adaptações tardias e amplia-se a participação de toda a turma. Nesse horizonte, a TA cumpre papel estratégico: ela pode ser decisiva para que alguns estudantes tenham acesso efetivo ao currículo e demonstrem conhecimentos com autonomia, especialmente em tarefas que envolvem comunicação, mobilidade, leitura e escrita.

A integração entre DUA e TA exige colaboração, avaliação contínua e compromisso institucional com acessibilidade. Do ponto de vista formativo, o ganho maior é o deslocamento do planejamento centrado na "normalidade" para um planejamento que assume a variabilidade como ponto de partida e transforma a escola em espaço de produção de equidade.

Referências

ALNAHDI, Ghaleb. Assistive technology in special education and the universal design for learning. **Turkish Online Journal of Educational Technology**, Sakarya, v. 13, n. 2, p. 18-23, abr. 2014. Disponível em: https://eric.ed.gov/?id=EJ1022880. Acesso em: 5 dez. 2025.

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: Instituto Paradigma, 2017. Disponível em: https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/Introducao-a-Tecnologia-Assistiva-1.pdf. Acesso em: 5 dez. 2025.

BERSCH, Rita. **Recursos pedagógicos acessíveis**: tecnologia assistiva (TA) e processo de avaliação nas escolas. Porto Alegre: Assistiva – Tecnologia e Educação, 2013. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Recursos_Ped_Acessiveis_Avaliacao_ABR2013.pdf. Acesso em: 5 dez. 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em:

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia assistiva**. Brasília: CORDE, 2009.

CASTRO, Antonilma Santos Almeida; SOUZA, Lucimere Rodrigues; SANTOS, Marilda Carneiro. Proposições teóricas para a inclusão da tecnologia assistiva no currículo escolar da educação básica. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 44, p. 145-158, 2011.

COOK, Albert; HUSSEY, Susan **Assistive technologies**: principles and practice. 2. ed. St. Louis, MO: Mosby, 2002.

COOK, Albert; POLGAR, Jan Miller. **Assistive technologies**: principles and practice. 4. ed. St. Louis: Elsevier/Mosby, 2015.

DAMASCENO, Luciana Lopes. A tecnologia assistiva e as possibilidades de intervenção pedagógica para alunos com deficiência. *In*: CASTRO, Antonilma Santos Almeida, BASTOS, Edinalma Rosa; SOUZA, Zenilda Fonseca de Jesus. **Educação inclusiva**: formação e experiências. Feira de Santana: EDUEFS, 2020. p. 191-208.

EDYBURN, Dave. Would you recognize universal design for learning if you saw it? Ten propositions for new directions for the second decade of UDL. **Learning Disability Quarterly**, Califórnia, v. 33, n. 1, p. 33-41, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/260471491_Would_You_Recognize_Universal_Design_for_Learning_if_You_Saw_it_Ten_Propositions_for_New_Directions_for_the_Second_Decade_of_UDL. Acesso em: 5 dez. 2010.

MANZINI, Eduardo José. Formação do professor para o uso de tecnologia assistiva. **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES**, Vitória, v. 18, n. 36, p. 11-24, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/7451/0. Acesso em: 5 dez. 2025.

MANZINI, Eduardo José. Tecnologia assistiva: definição, descrição e aplicação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 3, p. 511-512, set./dez. 2008. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/34e55977-ddec-437f-a0c1-e4de1339b195. Acesso em: 5 dez. 2025.

MEYER, Anne; ROSE, David; GORDON, David. **Universal design for learning**: theory and practice. Wakefield, MA: CAST Professional, 2014. Disponível em: https://www.cast.org/connect/newsroom/read-universal-design-for-learning-theory-and-practice-for-free-in-clusive/. Acesso em: 5 dez. 2025.

OLIVEIRA, Amália Rebouças de Paiva e; GONÇALVES, Adriana Gonçalves; BRACCIALI, Lígia Maria Presumido. Desenho universal para aprendizagem e tecnologia assistiva: complementares ou excludentes? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 4, p. 3034-3048, 2021. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16066. Acesso em: 5 dez. 2025.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o desenho universal para aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020. Disponivel em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382020000400733&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 5 dez. 2025.

WAITI. **Assessing students' needs for assistive technology (ASNAT)**: a resource manual for school district teams. 5. ed. Milton, WI: CESA #2, 2009. Disponível em: https://files.serc.co/sld-dyslexia/2ndary/Assessing%20Students%27%20Needs%20for%20Assistive%20Technology%20%282009%29.pdf. Acesso em: 5.dez. 2025.

ZABALA, Joe Smiley. **Ready, SETT, go!** Getting started with the SETT framework. Closing the Gap: Computer Technology in Special Education and Rehabilitation, v. 23, n. 6, 2005.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2177-62102018000200147&lng=es. Acesso em: 5 dez. 2025.

Notas de fim

1 CAST. Universal design for learning guidelines version 2.2 [graphic organizer]. Wakefield, MA: CAST, 2018. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2/udlg_graphicorganizer_v2-2_numbers-no.pdf. Acesso em: 5 dez. 2025.

13. O desenho universal para a aprendizagem e a diferenciação curricular e pedagógica como caminhos possíveis para a inclusão escolar

Thayná Marracho Marques
DOI: 10.52695/978-65-5456-201-0.13

Introdução

> Neste debate, abordar os pressupostos de diferenciação pedagógica e de Desenho Universal para a Aprendizagem requer a problematização sobre "a escola para todos" e "todos na escola".
>
> (Rodrigues, 2003 *apud* Marin; Braun, 2020, p. 22)
>
> "Todos na escola" é escola aberta, acessível, com matrícula disponível, que tem a diversidade presente nos seus bancos, no seu "chão", no seu cotidiano. E "escola para todos" é garantir a permanência dessa diversidade, sem processos de exclusão ou tentativas de tornar todos "iguais".
>
> (Marin; Braun, 2020, p. 22)

A educação inclusiva passa a ser instituída como diretriz educacional no Brasil a partir da década de 1990 por meio do arcabouço legal que foi sendo estabelecido e que vem sendo referendado por políticas públicas desde então (Brasil, 2001, 2008a, 2015, 2025). A educação especial

enquanto modalidade transversal da educação brasileira (Brasil, 1996), voltada ao atendimento educacional para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Portanto, as escolas comuns regulares precisaram, desde então, se reorganizar de modo a atender à diversidade de estudantes matriculados.

A partir da promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a), a inclusão escolar de todos os estudantes na rede regular de ensino é ratificada, a qual passa a garantir diferentes dimensões, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE),[1] formação de professores para o AEE e para a inclusão escolar, a articulação intersetorial, entre outros. Desde então, observa-se um substancial aumento de matrículas de estudantes considerados público da educação especial[2] (Rebelo; Kassar, 2017; Zerbato; Mendes, 2021) na escola comum regular inclusiva, que tem por objetivo garantir, por meio da modalidade da educação especial, "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades" (Brasil, 1996) na escola comum regular.

Portanto, desde então as escolas precisaram rever diversas dimensões para (re)pensar os processos pedagógicos para todos os estudantes, visando a garantir não apenas o acesso como também a participação e aprendizagem. Nesse contexto, pensar processos educativos para atender a todo e qualquer estudante, independentemente de sua especificidade, envolve rever muitas dimensões em uma escola que antes possuía um caráter homogeneizador e classificatório: atender às dimensões referentes à acessibilidade arquitetônica, curricular e comunicacional. Além disso, nesse processo, a escola precisa instituir o compromisso com a garantia de processos educacionais inclusivos, a partir de revisão do projeto político-pedagógico, dos processos avaliativos, das barreiras atitudinais e das práticas pedagógicas anticapacitistas, entre outros.

Nesse contexto, nós nos indagamos: Como uma escola comprometida com acesso, permanência, participação e, sobretudo, com a aprendizagem de todos os estudantes na escola comum regular pode encontrar

caminhos possíveis para constituir culturas e práticas de inclusão escolar que atendam efetivamente a todos?

Assim, defendemos o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) articulado com a diferenciação curricular e pedagógica no atendimento das especificidades de estudantes público da educação especial como parte dos caminhos possíveis para a inclusão escolar e acesso ao currículo por todos os estudantes na escola comum regular inclusiva. Ademais, o Plano Educacional Individualizado (PEI) ganha importante lugar nesse cenário ao ser o instrumento que orquestra a articulação entre as especificidades dos estudantes público da educação especial com o currículo e os processos avaliativos.

Dessa forma, por meio das dimensões elencadas, aliadas ao desenvolvimento de uma cultura de colaboração em prol da inclusão escolar (Glat, 2018), entendemos ser possível constituir uma escola com processos educacionais efetivamente inclusivos que atendam às distintas demandas para a aprendizagem. Desse modo, a partir do reconhecimento de uma escola que atende a diferentes sujeitos e demandas, espera-se que a escola reflita e supere práticas homogeneizadoras e excludentes, visando a constituir efetivamente uma escola para todos.

O DUA

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) surge como inspiração a partir do campo da arquitetura, sendo especificamente a partir do conceito do Desenho Universal. Segundo Mainardes e Casagrande (2022), em 1990 Anne Meyer, David Rose e colegas vinculados ao Center for Applied Special Technology (CAST) elaboraram o conceito de DUA, visando ao acesso ao currículo escolar para estudantes com deficiência. Com o avanço das discussões e estudos sobre o DUA, atualmente entende-se que esse conceito atinge qualquer pessoa que possua alguma especificidade em seu processo de aprendizagem, ou seja, o DUA prevê a elaboração de estratégias visando à aprendizagem de todos. De acordo com Mainardes e Casagrande (2022 *apud* CAST, 2018),[3] os princípios do DUA são:

- Fornecer vários meios de engajamento (o "porquê" da aprendizagem). Isso consiste em estimular o interesse pela aprendizagem, bem como o esforço sustentado e a persistência para aprender de maneiras diferentes para todos os alunos. Isso é feito fornecendo alternativas flexíveis aos alunos para que eles possam desenvolver habilidades de autorregulação.
- Fornecer vários meios de representação (o "o quê" da aprendizagem). Isso significa apresentar informações e conteúdos de diversas formas para torná-los mais acessíveis e compreensíveis para os alunos.
- Fornecer múltiplos meios de ação e de expressão (o "como" da aprendizagem). Isso significa projetar métodos alternativos e suportes de comunicação dentro da sala de aula. Isso permite que os alunos expressem o que sabem de maneira mais adequada.

Desse modo, cria-se a possibilidade de o ensino ser acessível a todos, independentemente da condição. Essa possibilidade se dá a partir dos princípios do DUA, que, ao contribuir para a promoção de um currículo em uma perspectiva inclusiva, que abrange diferentes formas para o seu acesso, como, por exemplo, diversidade de recursos, metodologias, dentre outros, favorece processos e aprendizagem efetivamente significativos para todos.

Nesse contexto, emerge a necessidade de formação de professores para o ensino desenvolvido a partir da perspectiva do DUA. Zerbato e Mendes (2021) analisam a realização de um programa de formação de professores sobre o DUA que buscou compreender o impacto na aprendizagem de estudantes público da educação especial. Após a conclusão dessa formação, a partir de uma metodologia colaborativa de pesquisa com docentes da educação básica e estudantes de licenciatura, observou-se que a formação potencializou a ação das docentes no que tange à criação de estratégias e recursos que atendam a demandas de um grupo heterogêneo de estudantes em turmas regulares de ensino.

Zerbato e Mendes (2021) concluem sua investigação destacando a importância da constituição de uma cultura escolar inclusiva, pois mesmo um docente que tenha formação para a diversidade e aprendizagem de

todos os estudantes, em um contexto em que não se reconhece a importância da aprendizagem dos estudantes público da educação especial, tende a se desmotivar. As pesquisadoras afirmam a importância de se pensar a formação inicial e continuada de professores que privilegiem os contextos escolares na atualidade, de modo a contemplar os desafios e a diversidade de distintas realidades.

Nesse cenário, o DUA se mostra uma profícua estratégia no processo de aprendizagem de todos os estudantes e acesso ao currículo escolar, por meio do qual o "ensino pode ser planejado de modo acessível e diversificado em termos didáticos e pedagógicos, para todos os alunos, cada qual com suas singularidades, suas capacidades e seus ritmos de aprendizagem e de desenvolvimento" (Mainardes; Casagrande, 2022, p. 106). Desse modo, ao favorecer o acesso ao currículo por meio do DUA, entende-se a importância de se pensar conjuntamente a ideia da diferenciação curricular com vistas à efetivação de uma aprendizagem significativa.

A diferenciação curricular e pedagógica: por uma justiça curricular

Considerar a inclusão de diferentes sujeitos na escola comum regular a partir de uma perspectiva da educação inclusiva pautada nos direitos humanos e no modelo biopsicossocial da deficiência (Pletsch, 2020, p. 63) envolve conceber espaços educativos que foquem: "1) no desenvolvimento dos sujeitos; 2) na pluralidade cognitiva; e 3) na convivência com a diversidade cultural, numa escola/universidade com todos e para todos". Portanto, reconhecer que todos têm o direito de aprender na escola comum regular envolve pensar como viabilizar esse processo, o que implica compreender que cada estudante demandará diferentes tipos de suporte para seu processo de aprendizagem: uns precisarão de mais tempo, outros de diferentes estratégias, formatos de avaliação diversificados, entre outros. Nesse sentido, a diferenciação curricular e pedagógica se mostra como importante dimensão para garantia do direito à aprendizagem.

A justiça curricular prevê um currículo ao qual todos tenham acesso. Nesse prisma, Mainardes e Casagrande (2022, p. 106) defendem uma concepção de currículo que "(...) leve em conta as dimensões: conceitual,

procedimental e atitudinal, com base na diferenciação curricular" para garantia da justiça curricular. Pletsch, Souza e Orleans (2017) indicam, em pesquisa sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual, que diversos estudos apontam a falta de acesso ao currículo escolar por esse público. Dessa maneira, é reconhecida a importância de currículos diversificados para atendimento da diversidade presente nas salas de aula, bem como a efetividade do acesso a um direito. Nesse contexto, a diferenciação curricular se mostra uma opção para a garantia da justiça curricular que viabilize o acesso de todos ao conhecimento.

A diferenciação curricular pode ser compreendida como uma "(...) concepção filosófica de ensino que atenda à diversidade presente em sala de aula" (Pletsch; Souza; Orleans, 2017, p. 217). De acordo com a análise elaborada por Roldão (apud Pletsch Souza; Orleans, 2017, p. 270), a diversificação curricular tem três níveis:

> a) Nível político – diferenciação na organização do sistema e das escolas; b) Nível organizacional – diferenciação dos patamares de exigência dentro de um mesmo currículo, e, c) Nível pedagógico-curricular – que diz respeito à diferenciação de estratégias, percursos e modos de organização do trabalho de ensinar e aprender face às aprendizagens comuns.

Assim, a diferenciação curricular trata-se de algo que envolve dimensões para além da sala de aula. Nos limites deste trabalho, abordaremos como o nível pedagógico — a partir da diferenciação pedagógica — contribui para um currículo acessível a todos os estudantes.

É relevante destacar que a diferenciação curricular não significa facilitar ou empobrecer o currículo para determinado estudante, mas adequá-lo de acordo com suas necessidades e especificidades. O currículo pode ser flexibilizado, objetivos podem ser revistos, ampliação de tempo pode ser considerada, diferentes instrumentos avaliativos podem ser adotados, dentre outras estratégias, visando ao atendimento das demandas necessárias para que haja de fato igualdade de oportunidades no processo pedagógico.

Portanto, "acessibilidade ao currículo" significa que todos os estudantes têm acesso ao currículo escolar a partir de "estratégias de diferenciação", para que esse acesso seja igualitário a partir dos princípios do DUA (Marin; Braun, 2020, p. 18). Nesse sentido, Pletsch, Souza e Orleans (2017) defendem que o acesso ao currículo por meio de diferenciações que exijam estratégias mais personalizadas e até individualizadas não resultam em situações de aprendizagem segregadas. Portanto, é extremamente relevante considerar "a importância da discussão da diferenciação curricular e seu entrelaçamento com o conceito universal aplicado à aprendizagem" (Pletsch; Souza; Orleans, 2017, p. 274).

Já a diferenciação pedagógica pode ser compreendida como uma "possibilidade de enriquecimento curricular [...] em contraposição à ideia de redução, ou empobrecimento dos conteúdos" (Garcia, 2006 *apud* Marin; Braun, 2020, p. 7). Portanto, a diferenciação pedagógica pode ser traduzida pela possibilidade de equidade ao acesso ao currículo escolar por meio de distintas estratégias de acordo com a necessidade de um estudante ou de um grupo de estudantes. Evidenciando, desse modo, a relação entre DUA e diferenciação pedagógica e curricular, Mainardes e Casagrande (2022, p. 110) afirmam que:

> O DUA e a diferenciação curricular e pedagógica são abordagens positivas para a efetivação da Inclusão Escolar, pois ambas têm a preocupação em atender às necessidades de aprendizagem dos alunos. O DUA e a diferenciação curricular são abordagens distintas. O DUA é uma abordagem mais ampla e proativa. O DUA não é o mesmo que diferenciar o ensino por meio de adaptações posteriores a um currículo convencional. Em vez disso, o DUA é um processo pelo qual um currículo é proposital e intencionalmente projetado, desde o início, para atender às diversas necessidades dos alunos [...]. A diferenciação curricular e pedagógica, por sua vez, é mais pontual e tem por objetivo atender aos diferentes níveis de aprendizagem e de necessidades de aprendizagem dos alunos.

Portanto, o DUA prevê um currículo e situações de aprendizagem que contemplem a todos. Quando, mesmo com todos os esforços e investimentos, não for possível contemplar a todos, a diferenciação curricular e pedagógica deve ser desenvolvida para o acesso ao currículo e às atividades pedagógicas de modo a atender às necessidades de todo e qualquer estudante. Nesse contexto, ao planejar diferentes atividades pedagógicas, visando ao ensino de algum conteúdo de um componente curricular, estas precisam ser acessíveis aos estudantes, de acordo com o currículo acessibilizado para todos por meio dos princípios do DUA. Dessa forma, entendemos ser possível conseguir, de fato, a perspectiva de uma justiça curricular em que todos os estudantes tenham acesso ao currículo, respeitando-se suas individualidades, sem empobrecer ou reduzir os conteúdos.

Por uma conexão entre o DUA e a diferenciação curricular e pedagógica: dimensões complementares

Constituir uma escola para todos exige diferentes dimensões nos âmbitos macro e micro. Entretanto, apresentamos ao longo deste capítulo o DUA articulado com a diferenciação curricular e pedagógica como possibilidade de construção de uma escola inclusiva, por apostar nessa articulação para a efetiva aprendizagem de todos os estudantes. Nesse sentido, sabemos que fomentar o DUA e a diferenciação curricular e pedagógica não são suficientes por si sós. Compreendemos e apostamos, portanto, que, para efetivação dessa articulação na constituição de escolas mais inclusivas, que se debrucem na concretização de processos pedagógicos significativos, é necessário investir em duas dimensões: o plano educacional individualizado (PEI) e a criação de uma cultura escolar de colaboração a partir do desenvolvimento de um trabalho colaborativo.[4]

Em relação ao PEI, diversos autores (Glat; Pletsch, 2013; Tannús-Valadão, 2013; Tannús-Valadão; Mendes, 2018) já se debruçaram sobre a importância dessa estratégia como orientadora de propostas pedagógicas voltadas a estudantes público da educação especial. Nesse contexto, Tannús-Valadão e Mendes (2018), ao proporem uma análise da aplicação dessa estratégia em diferentes países, convidam a uma reflexão sobre o PEI, indagando quando este demonstra focar nos serviços de apoio e não

no indivíduo. Ainda assim, as autoras reforçam o PEI como importante estratégia que precisa ser incentivada para garantia ao direito à educação pelo estudante público da educação especial, sendo esse documento elaborado a partir das necessidades do estudante.

Pletsch e Glat (2013, p. 26) definem o PEI "como recurso para orquestrar, de forma mais efetiva, propostas pedagógicas que contemplem as demandas de cada estudante, a partir de objetivos gerais elaborados para a turma". Elas definem o planejamento do PEI em três níveis: a) identificação; b) avaliação; c) intervenção Entretanto, além do planejamento, é necessário acompanhar as aprendizagens dos estudantes alcançados por essa estratégia. Somente assim é possível compreender se as diferenciações curriculares planejadas, bem como os recursos e demais estratégias planejadas para cada estudante de acordo com suas demandas estão sendo efetivas. Nesse cenário, um importante e valioso instrumento na elaboração do PEI é o inventário de habilidades escolares (Glat; Pletsch, 2013), que pode contribuir na identificação e avaliação de habilidades consolidadas ou ainda em desenvolvimento dos estudantes público da educação especial.

O Decreto nº 12.686 (Brasil, 2025) institucionalizou o Plano Educacional Individualizado (PEI) e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), afirmando que ambos devem compor o projeto político-pedagógico (PPP) das instituições de ensino. Segundo o art. 12, § 2º desse decreto, "o PAEE tem a finalidade de orientar o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula comum, o trabalho desenvolvido no âmbito do AEE, as atividades colaborativas no estabelecimento de ensino e as ações de articulação intersetorial" (Brasil, 2015, cap. II, art. 12, § 2º).

Na intenção de reconhecer a importância da constituição dos PEIs em uma perspectiva colaborativa em um contexto da escola básica, Marques e Motta (2024) apresentam a iniciativa da Semana de PEI e PAP[5] no âmbito do Colégio de Aplicação da UFRJ. Tal semana, que consta em calendário acadêmico escolar, tem por objetivo mobilizar todo o corpo docente para a elaboração de PEIs e PAPs de modo colaborativo entre as equipes dos anos de escolaridade. Durante a Semana de PEI e PAP, a escola se organiza

para constituir conjuntamente os instrumentos, dedicando-se, nesse espaço temporal, a pensar coletivamente, a partir de reuniões realizadas em contraturno, a organização de estratégias e apoios necessários de acordo com as especificidades de cada estudante. Tal estratégia se destaca por ser um evento institucional relativo aos processos de inclusão escolar e pelo caráter colaborativo do trabalho da constituição de PEIs dos estudantes público da educação especial dessa instituição.

Nessa esteira, o PEI, em articulação com o DUA e a diferenciação curricular e pedagógica, mostra-se como importante dimensão que, de modo relacional, pode efetivar o desenvolvimento de uma cultura escolar inclusiva e de trabalho colaborativo. Quando falamos de cultura escolar de colaboração, coadunamos com Glat (2018) que a escola precisou passar por profundas transformações em sua organização para se tornar uma instituição que acolhe a diversidade. Nesse bojo, a autora ressalta a importância de se superar a ideia de estudantes considerados "normais" e estudantes ditos "especiais", bem como a categorização de professores que, em tese, seriam para atender especificamente a cada um desses públicos, os chamados professores "regulares" e "especializados". A partir da superação desses estereótipos e da concepção de uma educação comprometida com a diversidade, seria possível resolver essas tensões e construir uma cultura de colaboração, pois na ausência desta, segundo Glat (2018, p. 17), pode-se inviabilizar a efetivação das políticas de inclusão escolar. Por fim, a autora destaca a importância da colaboração entre os professores da educação especial e do ensino comum, visando à revisão de práticas pedagógicas e curriculares. Quando tal objetivo não ocorre, segundo a autora, esses docentes estariam compactuando com processos de exclusão (Oliveira, 2018 *apud* Glat, 2018, p. 17).

Para que as políticas educacionais sejam instituídas a partir do desenvolvimento de culturas e práticas inclusivas, apostamos no trabalho colaborativo como importante dimensão a ser desenvolvida no âmbito dos espaços escolares para a implementação de uma cultura de colaboração. Damiani (2008) defende a realização de um trabalho colaborativo em espaços escolares a partir de uma revisão de literatura sobre o trabalho colaborativo na educação entre estudantes e, mais especificamente, entre

professores. A partir das contribuições da psicologia, a autora destaca que, nesse processo, ocorre a construção de conhecimento coletiva, permeada pelas relações sociais, sendo constitutiva do processo de aprendizagem.

Damiani (2008), em sua análise, reconhece que o trabalho colaborativo entre docentes contribui tanto para o enfrentamento de desafios inerentes à profissão como para a solução de diferentes problemas, além da troca de experiências que proporciona. A autora ressalta a importância de se discutir o trabalho colaborativo entre educadores em cursos de formação inicial e continuada de docentes, fato que reforça a importância de se reconhecer a colaboração como parte constitutiva da profissão e atuação docente.

Algumas reflexões para (tentar) concluir...

Com este trabalho, fomos levados a refletir sobre a importância do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) em conjunto com os conceitos de diferenciação curricular e pedagógica como importantes dimensões para efetivação da aprendizagem para todos os estudantes, na defesa de uma perspectiva da justiça curricular. Essa estratégia visa a garantir que não haja equívocos em relação ao empobrecimento do currículo para os estudantes que têm necessidades específicas nem processos pedagógicos individualizados com caráter segregacionista.

Como caminhos possíveis para a inclusão escolar, para que as especificidades dos estudantes público da educação especial sejam consideradas, apostamos na correlação entre o DUA e a diferenciação curricular e pedagógica, bem como no PEI como estratégias fundamentais que organizam os suportes e os recursos baseados nas necessidades do indivíduo. Desse modo, a partir do PEI, juntamente com o desenvolvimento de uma cultura de colaboração e do trabalho colaborativo entre docentes nos espaços escolares, entendemos ser possível constituir tais caminhos em prol da aprendizagem e participação de todos os estudantes.

Diante do exposto, compreendemos que uma cultura de colaboração só é possível se houver um trabalho colaborativo entre docentes. Para isso, as políticas públicas, bem como a atuação dos gestores escolares devem

favorecer momentos em que essas duas dimensões sejam garantidas e valorizadas entre docentes. Desse modo, compreendemos que, para efetivação do DUA e da diferenciação curricular e pedagógica, é necessário que ambos estejam inseridos em uma cultura de colaboração que garanta, de fato, momentos de trabalho coletivo e colaborativo entre docentes no espaço escolar.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE; CEB, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto Legislativo n. 186, de 9 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 10 jul. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 18 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaseducacaoespecial.pdf. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 5 out. 2009. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2009. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 21 out. 2025. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166-publicacaooriginal-176779-pe.html. Acesso em: 23 nov. 2025.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

GLAT, Rosana. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, Educação Especial, p. 9-20, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/46TchJ98ZcyvZ3Xb5X7ZkFy/abstract/?lang=pt. Acesso em: 18 dez. 2025.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013.

MAINARDES, Jefferson; CASAGRANDE, Rosana de Castro. O desenho universal para a aprendizagem (DUA) e a diferenciação curricular: contribuições para a efetivação da inclusão escolar. **Sisyphu**s, Lisboa, v. 10, n. 3, p. 102-115, fev. 2022. Disponível em: http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-84742023000100102&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 dez. 2025.

MARIN, Márcia.; BRAUN, Patrícia. Currículo e diferenciação pedagógica: uma prática de exclusão? **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, n. 1, p. e020010, 2020. Disponível em: https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1154. Acesso em: 20 dez. 2025.

MARQUES, Thayná Marracho; MOTTA, Thais. Acessibilidade e inclusão escolar: a semana do plano educacional individualizado (PEI) e do plano de ação pedagógica (PAP) no CAp-UFRJ. *In*: MARQUES, Thayná Marracho; MOTTA, Thais. **Narrativas de experiências colaborativas**: culturas, práticas e políticas de inclusão no CAp-UFRJ. São Carlos: Pedro & João, 2024. p. 23-41.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento – Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 57-70, 2020. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357. Acesso em: 23 nov. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal; ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 35, p. 264-281, 2017. Disponível em: https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/3114. Acesso em: 23 nov. 2025.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. **Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia**, Brasília, DF, v. 11, n. 1, p. 56-66, jul./dez. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323883630_Escolarizacao_dos_alunos_da_educacao_especial_na_politica_de_educacao_inclusiva_no_Brasil. Acesso em: 18 dez. 2025.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado**: avaliação de um programa de formação continuada para educadores. 2013. 248 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, Bauru, v. 23, p. e230076, 2018.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. e233730, 2021.

Notas de fim

1 O Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem por objetivo complementar ou suplementar a escolarização do estudante público da educação especial (Brasil, 2008a; 2009).

2 Os estudantes considerados público da educação especial são aqueles com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008a).

3 CAST. Universal design for learning guidelines version 2.2. CAST. Wakefield, MA: National Center on Universal Design for Learning, 2018. Disponível em: http://udlguidelines.cast.org. Acesso em: 9 nov. 2025.

4 Cabe destacar que não estamos desconsiderando aqui os problemas complexos na educação que já são de conhecimento de todos: a necessidade de mais investimentos, maior número de concursos públicos para docentes, ampliação de cargos de apoio ao processo educativo, entre outros.

5 Para mais detalhes, recomendamos a leitura do artigo “Acessibilidade e inclusão escolar: a semana do plano educacional individualizado (PEI) e do plano de ação pedagógica (PAP) no CAp-UFRJ” (Marques; Motta, 2024).

Parte II.

Articulação teórico-prática das tutoras

1. “Professora de gente grande”: reflexões sobre o diálogo entre tutoras e cursistas

Luiza Basílio Ricardo
Pâmela Cristina Tavares
Deise Bento de Oliveira Guimarães
DOI: 10.52695/978-65-5456-201-0.14

Partimos de um ponto compartilhado por uma das tutoras, que dá sentido ao nosso texto e ao nosso título. Essa vivência se transforma em experiência (Larrosa, 2011) e, à medida que as vozes deste texto forem anunciadas, será discutida a relação entre tutoras e cursistas em um curso de formação continuada na área da educação especial.

Segundo Larrosa (2011, p. 6), “o lugar da experiência sou eu”. Assim, essa escrita também se desenrola e se tece a partir de minhas experiências. É em mim, ou em minhas palavras, ideias, representações, sentimentos, projetos, intenções, saberes, poderes e vontades, que a experiência acontece, que ela encontra lugar. Coloco-me, portanto, nesse lugar da experiência que é minha, mas que aqui também se torna nossa, pois a compartilho com vocês. Compartilho, assim, uma experiência ocorrida em nosso segundo encontro presencial do curso, que despertou grandes reflexões. Curioso é perceber como, em um primeiro momento, os cursistas tendem a nos reconhecer pelo lugar formal que ocupamos no curso: tutoras, representantes da instituição, responsáveis por orientar e acompanhar o percurso formativo.

Entretanto, pequenos gestos revelam nuances muito mais profundas dessa relação. Lembro-me de um momento em que uma das professoras cursistas, em tom de brincadeira e entre risadas, chamou a minha atenção, criando uma cena simples, mas carregada de sentidos que atravessam a formação. "— Tia, ajuda a gente aqui." —, disse a cursista. Sinalizei, lembrando Paulo Freire: "— Tia, não, professora! Aqui sou professora como vocês... Professora de gente grande!". As risadas que se seguiram firmaram o ambiente acolhedor do grupo. Aquela fala, tão simples, abriu para mim uma camada importante da experiência: percebi que me reconheciam não como alguém acima, distante ou inacessível, mas como uma professora entre professores; alguém que partilha suas inquietações, dúvidas e aprendizados no mesmo chão do cotidiano escolar. A expressão "tia", tão presente na cultura escolar brasileira, carregava ali um sentido de proximidade, de familiaridade e de igualdade entre pares.

Esse momento despertou uma compreensão freireana que dá luz à dodiscência, a unidade entre docência e discência, entre conhecimento existente e conhecimento em produção:

> Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A "dodiscência" — docência-discência — e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por esses momentos do ciclo gnosiológico (Freire, 2020, p. 30).

Não há um lado que sabe e outro que recebe; há sujeitos que se encontram para aprender juntos. Quando a distância hierárquica se desfaz, abre-se espaço para a construção de uma relação pedagógica mais horizontal, mais verdadeira e mais potente. É justamente nesse território do encontro entre quem ensina e aprende, entre quem acompanha e é acompanhado que a tutoria ganha sentido e se torna, de fato, formativa.

Esse trabalho colaborativo envolve o entrelaçamento de vozes, olhares, escritas e narrativas, que, como anunciado no primeiro parágrafo, se cons-

troem no desafio de estar em parceria entre universidade e docentes da rede pública municipal da região metropolitana do Rio de Janeiro, comprometidos com a formação continuada e com a educação especial. Nesse cenário, nós, três professoras atuantes na educação básica, nos dispomos a assumir a tutoria do curso “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas”, oferecido pela Universidade Federal Fluminense (UFF) em parceria com o Ministério da Educação (MEC). O curso nasce pela parceria da UFF com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), visando a promover o fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), por meio da formação continuada na modalidade semipresencial.

Cada uma de nós chega à tutoria desse curso carregando uma trajetória que se entrelaça às experiências de formação e atuação na educação especial. Uma de nós atua há oito anos como professora de apoio educacional na rede municipal de Niterói (RJ), construindo sua prática entre o cotidiano escolar e os espaços coletivos de luta educacional. Outra desenvolve seu trabalho como professora substituta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira — Colégio de Aplicação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (CAp-UERJ), sustentando uma prática pautada na defesa da inclusão como direito humano e na aposta em ações pedagógicas colaborativas, dialógicas e eticamente comprometidas com cada educando. A terceira tutora é professora de língua portuguesa da rede municipal do Rio de Janeiro e do Colégio Pedro II, articulando sua pesquisa na pós-graduação em discussões sobre políticas públicas, práticas pedagógicas acessíveis e diversidade.

É nesse encontro de trajetórias, saberes e fazeres que vislumbramos a importância de investir na formação continuada, e nos colocamos como tutoras, incentivando reflexões sobre as práticas escolares, a troca de experiências e a construção coletiva de conhecimentos pedagógicos fundamentados no ensino colaborativo. A tutoria para nós se torna um espaço potente de formação recíproca, com o qual contribuímos com a construção de currículos e práticas inclusivas ao lado de professoras da rede pública do ensino básico, compondo o horizonte pedagógico que orienta

os processos de formação docente em um curso de aperfeiçoamento voltado a professores, o que significa participar de um movimento que busca a formação continuada.

Nesse cenário, nossa reflexão se apoia no trabalho colaborativo para descrever momentos únicos vividos como docentes entre nossos pares. Nesses momentos, partilhamos práticas e saberes que se aprofundam ao longo da formação continuada, o que nos permite afirmar que esse processo se fortalece na coletividade:

> Em oposição ao individualismo, a pedagogia colaborativa fomenta espaços/tempos de construções e respostas coletivas aos desafios do trabalho docente. No entanto, propostas colaborativas não se materializam espontaneamente, é preciso oportunizar esse aprendizado de escuta, partilha de experiências e ampliação de percepções e perspectivas entre os docentes e sobre os educandos (Leme; Toledo, 2024, p. 6).

Como apontam Leme e Toledo (2024), a formação continuada nos mobiliza em um caminho de constante troca, especialmente quando o trabalho permite lidar com a potência das narrativas e suas transformações. Por exemplo, ao nos depararmos com os escritos produzidos no curso, é fascinante perceber como os colegas, ao se reconhecerem em suas próprias palavras, fortalecem-se na compreensão da importância dos espaços formativos oferecidos.

Nesse cenário, ser tutora representa para nós um gesto inaugural, mas profundamente entrelaçado com a prática de ser professora. Ocupamos um lugar em que docência e discência se misturam, em que ensinante e aprendente se encontram na sala de aula da Faculdade de Educação da UFF. É impossível não recordar Paulo Freire e sua compreensão sobre a inseparabilidade entre ensinar e aprender, pois o ensinante aprende ao ensinar, assim como o aprendente ensina ao aprender, pois "não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (Freire, 2020,

p. 25). Tal afirmação nos convoca a reconhecer que ensinar, portanto, não é transmitir conteúdos, mas colocar-se disponível à escuta, à transformação e ao inesperado que o outro nos oferece. Do mesmo modo, aprender não é receber passivamente, mas participar ativamente de um processo que também produz conhecimento.

Sob essa perspectiva, a tutoria ganha sentido como lugar de diálogo, em que nossas certezas são revisitadas e nossas práticas se reinventam na relação com aqueles que caminham conosco. Essa relação sustenta nosso entendimento de que ser tutora não é somente acompanhar trajetórias formativas, mas nos colocar para participar ativamente delas, reconhecendo que todo processo educativo implica troca, escuta e colaboração. A tutoria se torna em nós um lugar de encontro e de criação: encontro entre diferentes percursos e experiências docentes; criação de sentidos, saberes e práticas que respondam aos desafios da educação inclusiva. É nesse cruzamento que entrelaçamos formar e ser formada, ensinar e aprender, que reconhecemos a potência de estar tutoras nesse curso.

Essa encruzilhada pode ser compreendida como experiência no sentido indicado por Larrosa (2002, p. 25), para quem “a experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”. Trata-se de algo que nos marca de tal maneira que nos atravessa e ressignifica, especialmente quando ganha forma nas narrativas que elaboramos sobre nossas práticas tanto com os educandos quanto com nossos pares docentes. É importante ressaltar que dialogar com narrativas, pensando que os estudos “com” os cotidianos acontecem em meio ao que está sendo feito (Ferraço, 2003, p. 163), nos apresenta uma metodologia de pesquisa das nossas ações.

Enquanto tutoras, acompanhamos os cursistas em suas produções narrativas, distribuídas em três propostas formativas ao longo do curso: o portfólio reflexivo, a carta pedagógica e o caso de ensino. Todas essas atividades tiveram como objetivo registrar reflexões críticas e articular teorias e práticas por meio de um olhar problematizador, valorizando o investimento contínuo na formação docente e na apropriação teórica sustentada pela práxis. Nesse movimento, partilhamos da compreensão

de que "educar é estar junto, fazer coisas juntos, entre nós e entre outros" (Skliar, 2014, p. 119). É justamente nesse estar junto e fazer juntos que essa escrita, assim como o curso, se conduz: um amalgamado de saberes, fazeres e experiências que se entrelaçam e se fortalecem na coletividade em prol da colaboração e de fazeres pedagógicos que sejam mais inclusivos.

Compreendemos que a expressão da potência do estar junto nos conduz a reconhecer na narrativa um espaço de análise e reelaboração do vivido. Nesse sentido, ao nos debruçarmos sobre as produções enquanto tutoras, colocamo-nos a compartilhar nossos registros por meio das chamadas "pipocas pedagógicas" (Prado; Morais; Araújo, 2011), estabelecendo um diálogo com nossas reflexões a partir das experiências relatadas pelos professores cursistas. Esse referencial revela-se crucial para registrar o cotidiano vivido por meio de pequenas narrativas, que, de forma breve e singular, evidenciam um "ver sensível" das relações humanas e um "escutar sensível" das interações e diálogos.

Pipoca 1:

> 14 de outubro de 2025
>
> Querida professora Ana Prado,
>
> Ao ler sua carta pedagógica, percebi muitas semelhanças com os dilemas e desafios que enfrento em minha prática docente. Inspirada pelo compromisso ético e poético que você compartilha, e pelos conceitos de Paulo Freire sobre "situações-limites" e o "inédito viável", percebi que poderia narrar minhas próprias experiências, refletindo sobre o cuidado, a alteridade e o olhar atento ao cotidiano escolar (Módulo 2, 2025).

Quando a cursista revela sua percepção de que é possível narrar suas próprias experiências, reconhecemos a resposta à provocação proposta pela carta de Ana Prado, o exercício do Módulo 2 do curso. Enquanto tutoras, compreendemos esse movimento a partir da noção de alteridade presente em Larrosa (2011, p. 26), para quem o saber da experiência exige mais do que conhecimentos técnicos ou especializados:

> Um saber que esteja atravessado também de paixão, de incerteza, de singularidade. Um saber que dê um lugar à sensibilidade, que esteja de alguma maneira incorporado a ela, que tenha corpo. Um saber, além do mais, atravessado de alteridade, alterado e alterável. Um saber que capte a vida, que estremeça a vida.

As questões levantadas por Larrosa — O que é o saber da experiência? O que se aprende na experiência? O que significa ser uma pessoa experiente e, ao mesmo tempo, aberta à experiência? — iluminam nosso entendimento de que a alteridade é um princípio fundamental para ampliar nossa capacidade de escutar e enxergar diferentes modos de ser. É justamente esse movimento de abertura, sensibilidade e deslocamento que o curso busca fomentar em sua proposta formativa. Reconhecemos esse gesto, de maneira sólida, na carta da cursista, quando ela se percebe “autorizada” a narrar suas experiências e a dar corpo ao que vive, sente e pensa no cotidiano escolar.

Pipoca 2:

> Quem sou eu?
> Sou parte de muitos encontros
> Feita de memórias e caminhos
> Meu olhar se mistura com tantos
> Na dança das diferenças e sonhos vizinhos.
> Acredito na escola que acolhe
> Na alegria que cabe em todo peito
> Educação inclusiva é ponte
> Que transforma, ensina e faz direito.
> Levo comigo o desejo de mudança
> Semente de respeito, coragem e escuta
> No jardim humano da esperança
> Onde cada flor tem beleza absoluta (Professora cursista do Grupo 7, Módulo 1, 2025).

A narrativa poética compartilhada sintetiza bem o movimento formativo vivido ao longo do curso ao revelar uma docente que se reconhece como sujeito de encontros, memórias e caminhos tecidos coletivamente. Ao afirmar que seu olhar "se mistura com tantos" e acreditar "na escola que acolhe", a professora expressa a abertura à alteridade que sustenta a experiência formativa, reafirmando a educação inclusiva como ponte construída no cotidiano pela escuta e pelo respeito às singularidades. A imagem do "jardim humano da esperança" evidencia uma ética do cuidado e do reconhecimento da diferença como valor. Assim, seu texto nos traduz um processo de "vidaformação", como também devolve ao coletivo a compreensão de que ensinar e aprender são movimentos contínuos, relacionais e sempre em transformação.

Pipoca 3:

> Sou professora do Atendimento Educacional Especializado da Rede de São Gonçalo e lá o aluno que tem superdotação fica desestimulado. Então eu espero que este curso me ajude a promover a inclusão deste aluno da minha escola (Professora cursista do Grupo 5, Modulo 3, 2025).

Durante a tutoria, foi possível acompanhar grupos de educadores que compartilhavam frustrações e desafios semelhantes aos relatados anteriormente. Nesse processo de formação continuada, aproximamo-nos de docentes que vivenciam a sala de aula como um espaço em que, como afirma Regina Leite Garcia, "acontecem muitos planos"; onde certezas e incertezas emergem pelas vozes que o compõem e onde "sujeitos encarnados lutam, sofrem, são explorados, subalternizados, resistem, usam suas astúcias para se defender das estratégias dos poderosos, se organizam para sobreviver [...] (Garcia, 2003, p. 195). Nesse sentido, o papel da tutora se configura como parte de um contexto de formação e de produção de reflexões críticas entre educadores que se dispõem a dialogar com as angústias, provocações e narrativas trazidas pelos cursistas.

Pipoca 4:

> A minha maior dificuldade em relação ao Atendimento Educacional Especializado é a gente conseguir trabalhar de forma colaborativa. São muitos os fatores que dificultam a integração entre os professores e alunos públicos da educação especial, como por exemplo: o currículo engessado, que geralmente não atende esses alunos (Professora cursista do Grupo 4, Módulo 4, 2025).

A afirmação da professora Cláudia, ao relatar que sua “maior dificuldade em relação ao Atendimento Educacional Especializado é conseguir trabalhar de forma colaborativa”, revela um desafio presente no cotidiano escolar e que merece reflexão cuidadosa. Sua fala não é um caso isolado, mas representa uma realidade compartilhada por muitos profissionais que atuam na interface entre o AEE e o ensino comum. Como afirmam Glat e Pletsch (2011), a colaboração não depende apenas da disposição individual dos professores, mas de condições institucionais, como tempo para planejamento conjunto, diálogo constante e reconhecimento de que ambos — professor regente e professor do AEE — são corresponsáveis pelo processo educativo do aluno. A dificuldade expressa pela professora, portanto, evidencia uma lacuna estrutural que ultrapassa a dimensão pessoal.

Ao mencionar o “currículo engessado, que geralmente não atende esses alunos”, Cláudia expõe outra barreira recorrente na escola contemporânea: a rigidez curricular. Essa rigidez, muitas vezes, impede que o aluno seja reconhecido em sua singularidade, limitando suas possibilidades de participação. Nessa perspectiva, Mantoan (2003, 2015) defende que uma escola verdadeiramente inclusiva precisa reorganizar seus modos de ensinar, rompendo com práticas homogêneas e abrindo espaço para flexibilizações e adaptações que favoreçam todos os estudantes.

Paulo Freire (2020) salienta que a educação deve partir da realidade concreta do educando. Quando o currículo não dialoga com as necessidades dos alunos, especialmente daqueles que apresentam especificidades, este deixa de cumprir sua função formativa. A mesma preocupação

aparece em Soares (2020), quando a autora destaca que processos de alfabetização e letramento exigem práticas contextualizadas e diversas, as quais dificilmente emergem de um currículo rígido e padronizado.

Assim, ao analisarmos a fala da professora Cláudia, torna-se possível perceber que sua dificuldade não reside simplesmente no ato de colaborar, mas em um conjunto de condições que fragilizam essa colaboração. Sua experiência, marcada por desafios reais e cotidianos, reforça a necessidade de repensarmos o currículo, o planejamento e a própria cultura escolar. É somente a partir dessa revisão coletiva — sensível e comprometida com a diversidade — que o AEE e o ensino comum poderão, de fato, caminhar de maneira integrada, garantindo aos estudantes uma educação mais inclusiva e humanizada.

Considerações finais

Na proposta do curso, as aulas foram desenvolvidas de forma semipresencial, com atividades presenciais e remotas, síncronas e assíncronas, distribuídas em cinco módulos: (1) Fundamentos históricos, conceituais, legais e sociais da educação especial na perspectiva inclusiva; (2) A dignidade humana, o desenvolvimento humano e a educação especial; (3) Ensino colaborativo, pedagogia colaborativa e avaliação inclusiva; (4) O currículo na perspectiva do desenho universal para a aprendizagem (DUA): diferenciação curricular e pedagógica; tecnologia assistiva e educação inclusiva na era da IA; (5) II Seminário COLABORE.

Na condição de tutoras, atuamos nesse processo formativo que se construiu no diálogo, na partilha e na colaboração com os cursistas. Colocamo-nos a escutar e a aprender com eles, reconhecendo-os como sujeitos de saberes. Entendemos que, assim como eles, somos atravessadas por nossas histórias nos diferentes espaços por onde passamos. Esse caminhar por ambientes privados e públicos, por diferentes tempos e contextos educativos, compõe um percurso que se inscreve em nosso fazer pedagógico.

Ao trazermos para nossas narrativas aquilo que nos marca como experiência, abrimos a possibilidade de olhar o que foi feito, reler o vivido e,

assim, nos perceber e nos refazer. Trata-se de um processo contínuo de formação, em que nos expomos com nossos repertórios de vida e formação, e em que nossas memórias são ponto de partida, um início que não se encerra, porque segue produzindo novos sentidos. Nesse movimento, a escrita se torna um espaço privilegiado para revisitar e reelaborar nossas práticas, contribuindo para a construção da práxis, entendida como ação refletida e intencional.

Ao percorrermos as narrativas e as “pipocas pedagógicas” produzidas ao longo do curso, encontramos materialidades sensíveis do que significa formar-se na e pela experiência. São pequenos relatos que, embora breves, carregam densidades afetivas e intelectuais capazes de revelar aquilo que, muitas vezes, escapa, como o momento em que um cursista nomeia uma barreira antes invisível; a descoberta inesperada de que o trabalho colaborativo não se ensina somente, ele se vive no cotidiano, sendo firmado prática a prática. Esses fragmentos nos mostram que a formação se faz nos deslocamentos sutis, nos gestos que, ao serem narrados, ganham o estatuto de conhecimento. Assim, ao retomarmos essas pequenas histórias, reafirmamos que a experiência narrada é também prática reflexiva e política, capaz de sustentar e reinventar a práxis docente. É nesse encontro entre o vivido e o narrado que reconhecemos a potência formativa do curso, pois ali se inscreve a possibilidade de continuar aprendendo *com* e não *sobre* os outros.

A dodiscência nos coloca nessa via de “mão dupla” e nos leva a romper com a lógica vertical que, historicamente, marca as relações pedagógicas. Reconhecemos, assim, que ensinar e aprender são movimentos interdependentes, produzidos no encontro entre sujeitos que constroem conhecimentos juntos. Ao assumirmos o caráter da dodiscência em nossa prática de tutoria, afirmamos que esse conceito não é apenas um neologismo, mas uma forma de compreender e exercer a educação em contraposição a modelos tradicionais que hierarquizam relações e atribuem ao docente, no púlpito, à frente da sala, o lugar exclusivo do saber, enquanto aos estudantes caberia apenas receber. Assumir a dodiscência nos convoca a interpretar ensino e aprendizagem em sua dimensão plena: um processo dialógico, ético e colaborativo, no qual todas as vozes que compõem o

percurso formativo são reconhecidas como produtoras de conhecimento. E é justamente nesse movimento, onde ninguém caminha sozinho e cada encontro nos reinventa, que seguimos juntas, ensinando e aprendendo, tecendo colaboração e cultivando inclusão como práticas que nos atravessam e nos transformam.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaseducacaoespecial.pdf. Acesso em: 23 nov. 2025.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Eu, caçador de mim**. Buenos Aires: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2020 (Coleção Leitura).

GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. *In*: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método; métodos; contramétodos**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 193-208.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Marcia Denise. **Educação inclusiva**: cultura escolar e processos de inclusão**.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, jul.-dez, p. 4-27, 2011. Disponível em: https://seer.unisc.br/index.php/reflex/article/view/2444. Acesso em: 23 nov. 2025.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan.-abr. 2002. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 23 nov. 2025.

LEME, Erika Souza; TOLEDO, Monica dos Santos. Pedagogia colaborativa: interconexões entre formação e ação docente com vistas à inclusão. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 105, p. e6049, 14 nov. 2024. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/6049. Acesso em: 23 nov. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças na escola**. Petrópolis: Vozes, 2015.

PRADO, Guilherme Val Toleto; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; ARAÚJO, Mairce da Silva. Processos de (auto)formação docente no cotidiano da escola: horizontes de possibilidades. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 11, n. 24, p. 53-67, 2011. Disponível em: https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/506. Acesso em: 23 nov. 2025.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem**: educar. Tradução de Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

2. O modelo bioecológico de Bronfenbrenner e sua relevância para práticas inclusivas na educação

Adriana Silva Vieira
Danielle de Moraes Góis Diniz
Viviane de Oliveira Freitas Lione
DOI: 10.52695/978-65-5456-201-0.15

Introdução

Somos um grupo de professoras dedicadas à educação inclusiva, nos papéis de cursista e tutora do curso "Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas". Uma feliz coincidência compartilharmos a mesma orientadora! Essa convergência de trajetórias propiciou a articulação de experiências e reflexões no presente artigo, fortalecendo o diálogo entre teoria e prática, trazendo o olhar bioecológico da teoria de Bronfenbrenner e o ensino colaborativo no ambiente escolar entre professores regentes, de apoio e da sala de recursos.

Tema do caso de ensino

A interseccionalidade presente nas turmas e nas escolas, que envolve relações humanas, trajetórias de vida, marcadores sociais e especificidades de aprendizagem e ensino, demanda uma visão ampliada dos pro-

cessos que permeiam o cotidiano escolar. O desenvolvimento humano é, portanto, um fenômeno complexo e multidimensional, influenciado por fatores inter-relacionados nos diversos contextos em que o indivíduo está inserido (Crenshaw, 1989; Freitas; Santos, 2021).

O modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1994, 1996) oferece um referencial sólido para compreender esses contextos, desde o microssistema, composto pelo ambiente familiar e escolar mais próximo, até o macrossistema, que engloba as dimensões socioculturais mais amplas. Essa perspectiva ultrapassa a análise centrada apenas no aluno e permite observar a rede de relações, interações, práticas e condições ambientais que configuram sua experiência educacional (Barreto, 2016; Bronfenbrenner, 1994).

Na educação inclusiva, esse olhar é essencial para desenvolver práticas pedagógicas integradas, colaborativas e sensíveis às múltiplas dimensões que atravessam o ato educativo. Um exemplo prático se dá no caso de um aluno autista de 12 anos do sexto ano do ensino fundamental II, que tanto lia como copiava do quadro com muita dificuldade, apertando repetidamente os olhos. A professora de apoio, observando atentamente esse comportamento dentro do microssistema da sala de aula, comunicou-se informalmente com a mãe e sugeriu uma avaliação oftalmológica. Após a intervenção médica e o uso de óculos, houve uma redução significativa nos erros de cópia, favorecendo seu progresso escolar. Esse episódio ilustra como a articulação entre diferentes sistemas — família, escola e serviços de saúde — aliada à observação qualificada dos profissionais, promove intervenções eficazes no processo de aprendizagem (Bronfenbrenner, 1996, 1994; Freitas; Santos, 2021). Traz, também, a importância da observância de que somos seres biopsicossociais, nos quais a dimensão biológica representada pelo corpo (microssistema biológico) influencia a forma de o sujeito interagir com o ambiente, onde o uso de uma tecnologia (o óculos) qualificou o processo de aprendizagem discente.

Nesse contexto, o olhar diferenciado do professor de apoio (mediador) que observou o aluno que demonstrava dificuldade de leitura e de copiar do quadro nos oportunizou a refletir sobre a importância de um trabalho realizado de forma colaborativa, pois a destreza das habilidades de relações

interpessoais e a abertura para o diálogo são habilidades fundamentais que precisam ser construídas pelos profissionais da escola.

Assim, o ensino colaborativo envolve um trabalho de parceria em sala de aula entre professor de ensino comum e professor de educação especial. O ensino colaborativo é baseado na abordagem social da deficiência, ou seja, pressupõe que a escola deve ser modificada para atender aos estudantes e não o contrário (Capellini; Zerbato, 2019).

Segundo Bronfenbrenner (1989, p. 187), o desenvolvimento é

> o estudo científico da progressiva acomodação mútua, durante todo o curso de vida, entre um ser humano ativo em crescimento e as propriedades em mudança nos contextos imediatos nos quais a pessoa em desenvolvimento vive; nesse processo ela é afetada pelas relações entre esse contexto imediato e os distantes, estando todos estes contextos encaixados.

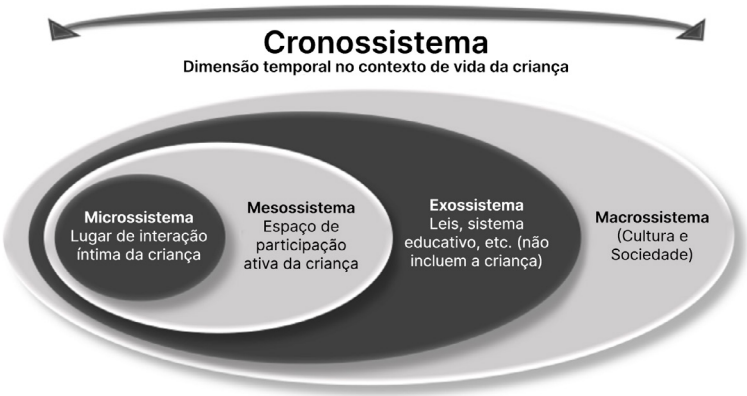
Dessa forma, o microssistema funciona como o ambiente direto de interação, onde padrões de atividades, papéis e relações interpessoais são vivenciados (Bronfenbrenner, 1994). Já o mesossistema compreende as conexões entre esses microssistemas, como a colaboração entre família e escola, que, no caso citado, permitiu o encaminhamento para cuidados em saúde oftalmológica.

O exossistema, por sua vez, engloba ambientes que não envolvem a participação direta do indivíduo, mas que influenciam sua vida, como o local de trabalho dos pais ou decisões da gestão escolar (Bronfenbrenner, 1994). A partir, do caso em questão, uma ação sobre o exossistema seria a gestão escolar estabelecer parceria com unidade de saúde do território para implementação de programas como "Saúde na Escola" para exames oftalmológicos, visto que esse estudante do sexto ano não deve ser um caso isolado.

O macrossistema reúne valores culturais, normas sociais e políticas públicas, como a legislação brasileira de inclusão, que estruturam as prá-

ticas escolares inclusivas (Bronfenbrenner, 1989). Por fim, o cronossistema acrescenta a dimensão temporal, considerando as mudanças e transições ao longo da vida, evidenciadas no diagnóstico e na intervenção que transformaram a trajetória do estudante (Bronfenbrenner, 1994) (Figura 45).

Figura 45: Modelo bioecológico de Bronfenbrenner



Fonte: Adaptado de Bronfenbrenner, 1994.

Descrição da figura 45: Diagrama conceitual em tons de cinza que representa o modelo ecológico do desenvolvimento humano por meio de elipses concêntricas sobrepostas. No topo, uma linha curva com pontas de seta em ambas as direções traz o título "Cronossistema: Dimensão temporal no contexto de vida da criança". Abaixo, no núcleo mais interno, em uma elipse cinza-escura, aparece o "Microssistema", definido como o "Lugar de interação íntima da criança". Em seguida, em tom cinza-claro, está o "Mesossistema", definido como o "Espaço de participação ativa da criança". A camada seguinte, em cinza-escuro, é o "Exossistema", descrito por "Leis, sistema educativo, etc. (não incluem a criança)". Por fim, a camada externa, em cinza-claro, engloba o "Macrossistema", associado a "(Cultura e Sociedade)". Fim da descrição.

Assim, o modelo bioecológico permite uma compreensão ampla do desenvolvimento humano como resultado das interações recíprocas entre pessoas e contexto em múltiplos níveis e momentos. Na educação inclusiva, essa articulação reforça a importância de práticas pedagógicas colaborativas e interdisciplinares que dialoguem com as complexidades sociais, culturais e temporais que envolvem os estudantes, garantindo um ambiente mais equitativo e sensível às suas necessidades (Bronfenbrenner, 1989; Freitas; Santos, 2021).

De acordo com Leme e Toledo (2024), a inclusão escolar na perspectiva do ensino colaborativo não prescinde dos serviços especializados, pelo contrário, sua força está na potência de superação do trabalho isolado, desarticulado e solitário dos professores.

> O termo "Ensino Colaborativo" é definido como uma parceria entre os professores do ensino regular e especial, desde que os dois professores se responsabilizem e compartilhem o planejamento, a execução e a avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes, dos quais alguns possuem necessidades educacionais especiais (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2018, p. 46).

Interseccionalidade, inclusão e abordagem ecológica

A interseccionalidade presente nas turmas e nas escolas — envolvendo gênero, raça, classe, deficiência, trajetórias de escolarização e diferentes formas de ser e aprender — torna o cotidiano escolar um cenário atravessado por múltiplos sistemas e marcadores sociais que se combinam e se tensionam. A teoria bioecológica, ao articular pessoas, processos, contextos e tempo, oferece um referencial robusto para analisar como essas múltiplas dimensões se entrecruzam, produzindo tanto barreiras quanto possibilidades para o desenvolvimento e a aprendizagem.

No campo da educação inclusiva, essa perspectiva convida a ir além da descrição de características individuais do estudante para investigar as redes de relações, os arranjos institucionais, as práticas pedagógicas e as condições materiais que moldam sua experiência escolar. Isso reforça a necessidade de práticas pedagógicas colaborativas, interdisciplinares e sensíveis às singularidades, nas quais a observação qualificada, o diálogo com a família e a articulação com a saúde e outras políticas públicas se tornam partes constitutivas de uma atuação ecológica em favor do direito de aprender. O caso do aluno autista com dificuldade de cópia ilustra, de modo concreto, como a teoria dos sistemas ecológicos com a articulação entre microssistema, mesossistema, exossistema, macrossistema e cronossistema pode transformar uma situação de obstáculo em oportunidade de

desenvolvimento, desde que os diferentes atores reconheçam sua corresponsabilidade nesse processo.

A proposta do ensino colaborativo consiste na atuação conjunta e planejada entre os professores da sala de aula regular, professores de educação especial, professores do AEE e outros profissionais da escola, compartilhando responsabilidades na aprendizagem, nas flexibilizações curriculares, nas atividades avaliativas e nas intervenções pedagógicas.

A possibilidade do uso dessa abordagem fortalece o mesossistema ao intensificar as conexões entre os microssistemas que estão em torno dos estudantes, seja família, sala de aula, suporte pedagógico e serviços especializados. No que se refere a estudantes que possuam alguma necessidade específica, cuja trajetória escolar é marcada por desafios e altas potencialidades, a colaboração docente permite a construção de intervenções pedagógicas que reconhecem tanto as barreiras quanto os talentos, assegurando respostas educativas sensíveis, profundas e integradas. Assim, o ensino colaborativo se configura como prática capaz de transformar obstáculos em oportunidades de desenvolvimento nesse processo de construção e alcance que Freire (2014) chama de "inéditos viáveis" como realização do esforço de humanização tão necessário e componente da própria essência do ser humano.

Objetivos

O estudo propõe descrever criticamente a dinâmica das relações ecossistêmicas que atravessam o cotidiano escolar, analisando como diferentes níveis de contexto, conforme a teoria bioecológica do desenvolvimento humano, se articulam aos marcadores sociais evidenciados pela perspectiva interseccional. A partir da problematização de uma "situação-limite" vivenciada na escola, busca-se identificar possibilidades de intervenção que expressem o "inédito viável", compreendido como a construção coletiva de práticas inclusivas, inovadoras e factíveis. Trata-se de evidenciar ações colaborativas entre escola, família e serviços de saúde capazes de transformar obstáculos cotidianos em oportunidades concretas de aprendizagem, participação e desenvolvimento para todos os estudantes, consolidando um processo educativo mais justo, sensível às singularidades e equitativo.

Metodologia

Neste capítulo adota-se abordagem qualitativa de caráter descritivo-reflexivo, fundamentada em relato de experiência vivida no cotidiano escolar, com análise ecológica do "Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner" e perspectiva interseccional de Crenshaw (1989). A partir de caso concreto — aluno autista com dificuldades visuais no sexto ano do ensino fundamental II —, realiza-se exame das interações entre microssistema (sala de aula), mesossistema (escola-família e ensino colaborativo entre professora de apoio, professor regente e sala de recursos), exossistema (gestão escolar) e macrossistema (políticas inclusivas), articulando teoria e prática por meio de observação participante, diálogo com família e articulação intersetorial saúde-escola. Essa estratégia privilegia a compreensão profunda das dinâmicas contextuais e a proposição de intervenções colaborativas na educação inclusiva.

"Situações-limites" e o "inédito viável"

O conceito de "inédito viável", conforme apresentado por Paulo Freire, é uma noção mobilizadora que auxilia na compreensão crítica das contradições oriundas das experiências educacionais em contextos escolares e não escolares, promovendo a elaboração de projetos transformadores da realidade (Freire, 2014, p. 225). O "inédito viável" representa algo que, embora inédito, ainda não claramente conhecido ou vivenciado, pode deixar de ser utopia para se tornar realidade concreta quando é reconhecido como possível pelos sujeitos envolvidos (Freire, 2015, p. 221-222).

Freire (2014) destaca que a superação das "situações-limites", aquelas condições objetivas que limitam e oprimem, gerando um estado de inércia e impotência, exige uma postura dialética de ação-reflexão-ação que impulsiona a transformação social e pedagógica. Nesse sentido, não é apenas um sonho idealizado, mas um compromisso ético e político com a práxis libertadora, alicerçada no diálogo, na esperança e na construção coletiva.

Freire (2014) defende que os seres humanos são inconclusos e, assim, vivem em permanente movimento em busca do "ser mais". Para esse autor, esta é a raiz da educação, que consiste em uma busca realizada por um

sujeito, que é o sujeito de sua própria educação. Nesse sentido, deduz-se a importância de trazer à tona os conceitos de educação (Adorno, 2010; Freire, 2014) e de "inédito viável" (Freire, 2014) no âmbito da inclusão escolar, como marcos de resistência à reprodução de relações de desigualdade, exclusão e invisibilidade, muitas vezes neutralizadas ou vistas como insuperáveis. Entendemos que os conceitos em destaque são profundamente coerentes com o conceito de ensino colaborativo, que transcende o caráter instrumental da inclusão escolar, apostando na transformação das relações calcadas "com" o outro pela via do encontro e da experiência (Leme; Toledo, 2024).

No campo da educação inclusiva, a articulação entre a situação mobilizadora — que revela as limitações das práticas excludentes e adaptativas frente à complexidade das interseccionalidades — e o "inédito viável" impulsionam a busca por intervenções pedagógicas inovadoras, colaborativas e factíveis, envolvendo a articulação entre escola, família e serviços de apoio. Essa construção concreta do "inédito viável" configura um projeto de mudança que transcende a utopia, convertendo-se em uma práxis educativa transformadora e sustentável.

Portanto, compreender a perspectiva freireana é reconhecer o potencial das ações coletivas e dialógicas para superar os obstáculos estruturais e subjetivos presentes na educação, especialmente na promoção de uma escola inclusiva que valorize e potencialize as diferenças, formando sujeitos críticos, conscientes e protagonistas de sua própria aprendizagem e transformação social.

Considerações finais

A formação em educação inclusiva, fundamentada no modelo bioecológico de Bronfenbrenner, ampliou significativamente o olhar dos profissionais sobre o papel da escola no processo educativo, considerando as múltiplas interações entre microssistema (sala de aula), mesossistema (escola-família-ensino colaborativo), exossistema (gestão) e macrossistema (políticas públicas). Essa perspectiva evidenciou práticas pedagógicas integradas e sensíveis às singularidades, com escuta qualificada e diálogo intersetorial como elementos centrais para a inclusão efetiva.

No âmbito prático, impactou o fazer docente ao promover metodologias adaptativas que favorecem a participação plena dos estudantes, inserindo gradualmente os debates do curso na rotina escolar e valorizando a diversidade. O empoderamento formativo fortaleceu posturas críticas para identificar barreiras e construir soluções coletivas, transformando desafios institucionais em estímulos para inovação pedagógica.

A articulação entre bioecologia, ensino colaborativo (professora regente, apoio e sala de recursos), interseccionalidade e diálogo saúde-escola converte obstáculos cotidianos em oportunidades reais de desenvolvimento, especialmente para estudantes vulneráveis. Assim, a formação consolida-se como pilar para uma escola democrática e acolhedora, garantindo o direito à aprendizagem equitativa.

Referências

ADORNO, Theodor. W. **Educação e emancipação**. 5. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

BARRETO, André de Carvalho. Paradigma sistêmico no desenvolvimento humano e familiar: a teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 22, n. 2, p. 275-293, ago. 2016.

BRONFENBRENNER, Urie. **Ecologia do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, Urie. Ecological models of human development. **International Encyclopedia of Education**, Amsterdã, v. 3, n. 2, p. 37-43, 1994.

BRONFENBRENNER, Urie. Ecological systems theory. *In*: VASTA, R. (Ed.). **Six theories of child development**: revised formulations and current issues. Greenwich: Jessica Kingsley Publishers, 1989. p. 187-249.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O ensino colaborativo como estratégia para a inclusão escolar**. São Carlos: EDUFSCAr, 2019.

CRENSHAW, Kimberle. **Demarginalizing the intersection of race and sex**: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. Chicago: University of Chicago Legal Forum, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Marcos Cezar de; SANTOS, Larissa Xavier dos. Interseccionalidades e a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e07896, 2021.

LEME, Erika Souza; SILVA, Jaqueline Luzia da; CARMO, Desirée Ramos. Ensinar exige colaboração: uma interface entre Paulo Freire e a educação inclusiva na perspectiva do ensino colaborativo. **Olhares**, Guarulhos, v. 9, n. 3, 2021. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/12351. Acesso em: 15 jan. 2026.

LEME, Erika Souza; TOLEDO, Monica dos Santos. Pedagogia colaborativa: interconexões entre formação e ação docente com vistas à inclusão. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 105, p. e6049-e6049, 14 nov. 2024. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/6049.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela. Rios; ZERBATO, Ana Paulo. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EDUFSCAR, 2018.

3. Ensino colaborativo e tutoria: mediações formativas na construção de uma educação inclusiva e humanizadora

Danielle Moraes Góis Diniz
Danielle Teixeira Silva Braz
Maria Keille Musquim Poeys
Renata de Oliveira Grosso
DOI: 10.52695/978-65-5456-201-0.16

Introdução

A experiência de tutoria vivida no curso "Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas" constituiu-se como um processo formativo atravessado por convivência, diálogo e elaboração coletiva. Nossa participação direta nos encontros, nas trocas com os cursistas e na mediação junto à coordenação pedagógica permitiu compreender, de modo situado, como a formação docente acontece no entrelaçamento de práticas, relações e saberes. Essa convivência nos aproximou da realidade das escolas e das demandas emergentes, colocando teoria e prática em constante circulação.

Enquanto coletivo de professoras, assumimos o desafio de compor a equipe de tutoria do curso, reunindo trajetórias formativas e profissionais diversas que se complementam na construção compartilhada do traba-

lho pedagógico. Integram nosso grupo uma mestranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), uma pedagoga graduada pela UERJ com especialização em Atendimento Educacional Especializado e Salas de Recursos Multifuncionais (AEE) e mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação, uma mestra em Ensino de Biologia pela UERJ com especialização em Educação Especial na área de Deficiência Auditiva pela UNIRIO e uma doutoranda em Ciências, Tecnologia e Inclusão pela UFF, mestra em Diversidade e Inclusão, com especializações em Educação Especial e Inovações Tecnológicas e em Direitos Humanos, Diversidade e Inclusão. Essas formações heterogêneas, somadas às experiências docentes nas redes municipais de Niterói, São Gonçalo e Paracambi, à atuação em salas regulares, no atendimento educacional especializado e na pesquisa em inclusão, ampliaram nossas possibilidades de análise e intervenção durante o curso. Ao articular diferentes saberes, olhares e percursos acadêmicos, fortalecemos uma prática tutorial fundamentada na colaboração, na escuta sensível e na corresponsabilidade, reafirmando o compromisso comum com a promoção de culturas, políticas e práticas inclusivas nas escolas.

O fundamento teórico que orienta essa narrativa apoia-se na compreensão histórico-cultural de Vygotsky (2001), para quem todo processo formativo se dá nas interações sociais e na mediação dos outros. Freire (1996, 2019) reforça que a educação é prática dialógica e ética, movimento de escuta, problematização e produção conjunta de sentidos. Assim, entendemos que a tutoria se configurou como prática colaborativa em que ensinar e aprender se tornaram processos indissociáveis, sustentados pela responsabilidade compartilhada no percurso formativo.

Ao longo do curso, percebemos que nossa atuação exigia não apenas domínio teórico como também sensibilidade, abertura ao encontro e capacidade de interpretar o que emergia dos diálogos. A compreensão de que a docência é exercício ético e relacional, conforme argumenta Mantoan (2003), orientou nossa postura diante dos cursistas e do próprio campo formativo. Além disso, reconhecemos que nossa prática se alinhava às diretrizes legais que estruturam a educação inclusiva no Brasil, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

(PNEEPEI) (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (Brasil, 2015), que defendem o direito à participação plena, à acessibilidade e à eliminação de barreiras pedagógicas. Esses documentos se tornaram referências centrais na interpretação das narrativas e das situações vividas ao longo da formação.

Como parte de nosso movimento reflexivo, definimos dois objetivos que guiaram essa escrita. O primeiro consistiu em compreender como a tutoria se constituiu como prática colaborativa, dialógica e formativa para as tutoras e para os cursistas. O segundo objetivou analisar, à luz de referenciais críticos da educação inclusiva, as vivências, tensões e aprendizagens presentes nas narrativas das tutoras. Esses objetivos emergiram das próprias experiências e da necessidade de interpretar o sentido da tutoria no contexto de formação continuada.

Para atender a esses propósitos, adotamos uma abordagem qualitativa com inspiração etnográfica, entendendo a etnografia como prática de convivência, observação e interpretação de experiências. Bakhtin (2011) contribui ao lembrar que todo sentido é produzido na relação entre vozes, e essa compreensão sustentou o modo como analisamos as falas das tutoras. A metodologia se constituiu com a sistematização das narrativas, pela articulação com referenciais teóricos e pela produção de uma narrativa interpretativa em primeira pessoa do plural, coerente com nossa posição como participantes do processo formativo.

Esse percurso metodológico permitiu reconhecer que a tutoria funcionou como espaço de mediação e escuta sensível no qual cursistas e tutoras problematizaram práticas, construíram estratégias e fortaleceram o compromisso ético com a inclusão. As falas revelaram desafios cotidianos, como sobrecarga docente, barreiras atitudinais e falta de recursos, como também mostraram movimentos de reinvenção e pertencimento. Essa ambivalência reflete o que Mantoan (2003) identifica como tensão constitutiva da inclusão escolar, processo marcado por disputas simbólicas, enfrentamento de desigualdades e criação de respostas coletivas.

Nossa experiência confirmou, ainda, que a colaboração é elemento estruturante da formação docente. Capellini e Zerbato (2019) defendem

que o ensino colaborativo rompe com a lógica individualista e cria ambientes de coautoria, confiança e corresponsabilidade. Vilaronga (2018) acrescenta que culturas inclusivas só se edificam quando há práticas institucionais sustentadas por diálogo e apoio mútuo. Tais perspectivas se materializaram em encontros presenciais e reuniões de tutoria nos quais vivenciamos uma formação que ultrapassou aspectos técnicos e se tornou prática social.

Assim, esta introdução apresenta o cenário, os referenciais e o percurso metodológico que orientam a narrativa etnográfica desenvolvida ao longo do texto. Reconhecemos que a tutoria não foi apenas um estágio formativo, mas espaço de aprendizado coletivo, de reorganização de percepções e de fortalecimento da identidade docente. A escrita que segue busca compreender essa experiência de maneira ética, crítica e sensível, na certeza de que formar-se implica sempre narrar, escutar e interpretar o que vivemos com as outras pessoas que compõem o processo educativo.

Ensino colaborativo e tutoria colaborativa: a perspectiva histórico cultural

O ensino colaborativo se fundamenta na concepção de aprendizagem como processo relacional e social, conforme Vygotsky (2001), e na defesa freireana do diálogo enquanto fundamento da prática educativa (Freire, 1996). Mendes (2010, 2020) e Vilaronga (2018) reafirmam a colaboração como eixo estruturante das práticas inclusivas, enquanto Mantoan (2003) enfatiza a convivência com as diferenças como condição para a inclusão escolar. Na tutoria, a mediação pedagógica aproxima cursistas e tutoras. O diálogo promove reflexão crítica e elaboração conjunta. A corresponsabilidade produz pertencimento e engajamento. A escuta sensível fortalece o vínculo e promove confiança.

A abordagem histórico-cultural reforça o papel do outro como mediador no desenvolvimento humano. A zona de desenvolvimento proximal, formulada por Vygotsky (2001), ilumina a importância da tutoria como suporte para que o cursista avance na compreensão de práticas inclusivas. Mendes (2010) destaca que a colaboração transforma o fazer docente, convidando educadores à reflexão crítica. Assim, entendemos a tutoria

como prática que articula teoria e experiência cotidiana, possibilitando a reinvenção de práticas e a construção coletiva do conhecimento.

Caminhos trilhados

A estrutura do curso favoreceu encontros síncronos, presenciais, devolutivas, discussões de textos e análises de práticas, permitindo que a tutoria se tornasse espaço de acolhimento e reconstrução. Essa dinâmica materializa os princípios de Freire (1996) sobre aprendizagem coletiva e engajada. O número expressivo de cursistas e a diversidade dos perfis profissionais ampliaram nosso repertório e reforçaram o caráter colaborativo da formação. Essa convivência direta nos aproximou da realidade das escolas e das demandas emergentes, colocando em diálogo teoria e prática.

Como prática mediada socialmente, a tutoria apoia-se na interação constante entre tutoras e cursistas. A dialogicidade de Freire (1996), a perspectiva da mediação de Vygotsky (2001) e as análises de Mendes (2020) fundamentam nossa compreensão da tutoria como espaço de construção compartilhada. Ao reconhecer que ensinar é um exercício ético e relacional (Mantoan, 2003), percebemos que nossa atuação exigia constante reflexão, adaptação e sensibilidade ao contexto.

A prática de tutoria alinhou-se às legislações brasileiras (Brasil, 2008, 2015). Esses documentos reforçam o direito à acessibilidade, participação plena e eliminação de barreiras pedagógicas. Vilaronga (2018) e Rocha (2021) destacam que a efetivação da inclusão depende da transformação das culturas escolares, processo que demanda diálogo contínuo e formação crítica.

A tutoria revelou desafios enfrentados diariamente por professores: sobrecarga, turmas numerosas, falta de recursos e tensões institucionais. Freire (1996) lembra que educar é prática de liberdade, e isso se reafirmou nas narrativas compartilhadas. O diálogo sobre interseccionalidade abriu espaço para que cursistas compartilhassem experiências relacionadas a desigualdades de gênero, raça e deficiência, reforçando a importância de práticas educativas sensíveis às múltiplas opressões.

A colaboração é um gesto político, como aponta Freire (1996). Capellini e Zerbato (2019) reforçam que o ensino colaborativo rompe com a lógica individualista e fortalece práticas de coautoria. Nossos encontros evidenciaram que a colaboração se tornava espaço de acolhimento e de reinvenção profissional, produzindo esperança ativa diante dos desafios do cotidiano escolar.

Narrativas etnográficas da tutoria: vivências, tensões e aprendizagens na construção do ensino colaborativo

Nossa experiência como tutoras se constituiu na convivência cotidiana com as cursistas, com a coordenação e entre nós. A cada encontro compreendíamos, de modo mais vivo, aquilo que Bakhtin (2011) aponta sobre a produção dialógica dos sentidos. O que aprendíamos não estava apenas nos conteúdos como também nas relações que nos formavam e nos deslocavam. A etnografia tomou forma na medida em que habitamos o campo, observando, sentindo, anotando, convivendo e interpretando as práticas que emergiam da formação.

Quando narramos por que escolhemos a tutoria, percebemos que nossas motivações anunciavam um compromisso ético e coletivo. Uma de nós registrou que a escolha se deu porque "a temática do curso me interessa demais. Achei uma ótima oportunidade para aprender junto com os cursistas". Outra relatou que seu desejo vinha do fato de atuar em uma área "à qual me dedico academicamente, pela qual atuo de forma contínua e na qual acredito enquanto princípio formativo e social". Também afirmamos que participar era importante "pelo assunto e por acreditar que nos cursos de educação os tutores devem ser professores". Essas motivações dialogam com o entendimento freireano de que a docência é um ato político, amoroso e permanentemente inacabado (Freire, 1996, 2019).

Nos encontros presenciais, percebíamos que a diversidade profissional das cursistas ampliava nossa compreensão sobre o curso. Registramos que "as cursistas eram professores, pedagogos, diretores e docentes do AEE, o que favoreceu muitas trocas". Ali víamos concretamente o que Vygotsky (2007) descreve como aprendizagem socialmente mediada: produzíamos conhecimento porque estávamos entre pessoas que compartilhavam ex-

periências, dúvidas e expectativas. O desafio de promover participação ativa também nos atravessou. Uma de nós destacou que era difícil "promover o engajamento das cursistas, estimulando a participação ativa, o senso de pertencimento e a construção coletiva do conhecimento". A dificuldade não era técnica, mas humana, como afirmam Mantoan (2003) e Mendes (2010), que entendem a inclusão como cultura de convivência e diálogo.

Enquanto nos aproximávamos das histórias das cursistas, também observávamos tensões próprias da área da inclusão. Uma tutora relatou que precisou "estudar e compreender as leis que fundamentam a inclusão", reconhecendo que sua formação inicial era de outra área. A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) tornou-se referência constante na compreensão das práticas e das falas das cursistas, especialmente no que diz respeito ao direito à participação e à eliminação de barreiras. Esses deslocamentos traduzem a ideia de Mantoan (2003) sobre a inclusão como movimento que exige rever certezas e reorganizar modos de compreender a escola.

As relações com as cursistas se mostraram profundamente formativas. Relatamos que a relação foi "extremamente positiva, pautada no respeito mútuo, no espírito de colaboração e na horizontalidade" e que foi marcante quando disseram que "foi incrível eles me enxergarem como profissional especialista". Mendes (2010) enfatiza que o ensino colaborativo exige corresponsabilidade e horizontalidade; ao vivenciarmos isso, compreendíamos que a tutoria não era apenas uma atribuição técnica como também uma experiência de construção coletiva.

A coordenação pedagógica exerceu papel fundamental como espaço de apoio, escuta e mediação. Registramos que a relação foi "excelente, pautada no respeito mútuo, no diálogo contínuo e na construção coletiva do conhecimento". Outra tutora destacou que houve uma escuta "atenta e acolhedora" e que as coordenadoras "realmente vivenciam o ensino colaborativo". Vilaronga (2018) afirma que culturas inclusivas dependem de ambientes institucionais que promovem cooperação, apoio mútuo e diálogo constante. Nossa experiência confirmou essa perspectiva: a coordenação não apenas orientava como também partilhava decisões, acolhia incertezas e incentivava reflexões críticas sobre nossas ações.

Entre nós, tutoras, constituímos uma rede de apoio que se fortalecia a cada etapa do curso. Afirmamos que a relação era "pautada pelo respeito e pelo espírito de companheirismo" e que "sempre que alguma de nós tinha dúvida ou não sabia como solucionar determinada situação com as cursistas, imediatamente nos apoiávamos". Capellini e Zerbato (2019) destacam que a colaboração só se sustenta quando há confiança, reciprocidade e comunicação permanente. Nossas vivências revelaram exatamente isto: crescíamos porque tínhamos umas às outras e elaborávamos juntas nossos modos de intervir, agir e refletir.

A tutoria também impactou nossa identidade docente. Uma de nós reconheceu que o processo "contribuiu para seu aprimoramento contínuo", fortalecendo "maior segurança, autonomia e empoderamento enquanto docente". Outras afirmaram que passaram a "olhar além do conteúdo e avaliações" e que aprenderam a se comprometer com a permanência dos estudantes. Uma narrativa expressiva nos marcou profundamente: "passei a olhar o mundo com outra sensibilidade", percebendo rampas, acessibilidade, participação e as barreiras que antes pareciam invisíveis. Essa ampliação de olhar expressa exatamente o que a LBI (Brasil, 2015) defende como garantia de participação plena e efetiva de todas as pessoas.

Por fim, aquilo que mais nos surpreendeu na caminhada revela o quanto a experiência transformou nossa compreensão sobre formação docente. Destacamos "o elevado nível de envolvimento das cursistas", "a organização do curso", "o tanto de professores buscando conhecimento" e o potencial do formato semipresencial que proporcionou "debates extremamente enriquecedores". Também afirmamos que os encontros presenciais foram "muito potentes em termos de troca, ensino colaborativo e escuta".

Ao rememorarmos nossas vivências, percebemos que a tutoria nos constituiu enquanto coletivo formador e coletivo em formação. Construímos esta narrativa não apenas como registro, mas como interpretação viva do que nos atravessou. Assim como aponta Bakhtin (2011), nossas palavras são sempre respostas às palavras dos outros, e a tutoria se fez exatamente assim: como trama de vozes que nos ensinou a ser mais sensíveis, mais dialógicas e mais comprometidas com uma educação que reconhece e acolhe a diferença como fundamento de humanidade.

Considerações finais

A experiência de tutoria vivida no curso reafirmou que a formação na perspectiva da educação inclusiva é um movimento profundamente humano, coletivo e situado. Ao narrarmos nossas vivências, percebemos que crescemos com e através do outro, em consonância com a compreensão histórico-cultural de Vygotsky (2001), que destaca o papel constitutivo da interação social, e com Freire (1996), que afirma que ninguém se forma sozinho, pois a educação se faz na relação dialógica.

A tutoria se consolidou como espaço de mediação, diálogo e reflexão, permitindo que construíssemos sentidos compartilhados sobre o ensino colaborativo e sobre os desafios cotidianos da escola. Nas interações com os cursistas, revisitamos concepções, nos deslocamos de posições anteriores e passamos a enxergar a formação docente como processo contínuo, complexo e colaborativo, tal como argumentam Mendes (2010, 2020) e Vilaronga (2018).

Nossas vivências revelaram também a materialidade da inclusão na escola pública, cenário permeado por tensões, sobrecargas, falta de recursos, barreiras atitudinais e disputas institucionais. Ao mesmo tempo, encontramos potência, criação e compromisso ético. Essa ambivalência dialoga com a perspectiva de Mantoan (2003), para quem a inclusão é um projeto político e pedagógico que se constrói no encontro com o outro e na problematização das práticas escolares.

As falas das cursistas mostraram que a tutoria se tornou dispositivo de apoio e pertencimento. Os professores relataram sentir-se acolhidos, compreendidos e fortalecidos para repensar estratégias, experimentar novas abordagens e refletir sobre suas práticas. Essa escuta sensível está alinhada ao que Bakhtin (2011) descreve como responsividade, princípio ético e estético que sustenta o encontro entre vozes e possibilita a produção de sentidos compartilhados.

A LBI (Brasil, 2015), a PNEEPEI (Brasil, 2008) e outros documentos oficiais orientaram nossa compreensão de que a inclusão não se limita à garantia legal, mas se concretiza nas relações pedagógicas, nas escolhas

cotidianas e na postura ética de educadores e instituições. As narrativas analisadas mostraram que a tutoria colaborou para ampliar o entendimento sobre barreiras, acessibilidade e direitos, fortalecendo o compromisso com práticas inclusivas.

Compreendemos que a colaboração não é apenas metodológica, mas postura política e existencial. Freire (1996) lembra que educar é um ato de coragem e esperança, e essa ideia se refletiu na forma como as tutoras e cursistas se engajaram no processo formativo. O ensino colaborativo, defendido por Capellini e Zerbato (2019), emergiu como prática que rompe com o isolamento docente, valoriza a coautoria e favorece a construção de respostas coletivas para desafios complexos.

A tutoria que vivemos não se encerra com o término do curso. Ela permanece como modo de ser e agir na educação, como exercício permanente de escuta, análise e reinvenção das práticas. A experiência marcou nossa trajetória profissional e reafirmou a importância da formação colaborativa como caminho para fortalecer uma escola democrática, crítica e comprometida com o direito à educação de todos os estudantes.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaseducacaoespecial.pdf. Acesso em: 23 nov. 2025.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O ensino colaborativo como estratégia para a inclusão escolar**. São Carlos: EDUFSCAR, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Educação inclusiva**: construindo escolas para todos. São Paulo: Mediação, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Ensino colaborativo**: compartilhamento de práticas para a inclusão. São Paulo: Cortez, 2020.

ROCHA, Telma Vitória. **Educação inclusiva e culturas escolares**: caminhos para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2021.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VILARONGA, Juliana. **Cultura escolar inclusiva**: políticas, práticas e desafios contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

4. Professoras-tutoras em diálogo: educação física e biologia em uma perspectiva inclusiva

Danielle Teixeira Silva Braz
Samara Oliveira Silva
DOI: 10.52695/978-65-5456-201-0.17

Introdução

Apresenta-se, neste texto, o relato de duas professoras da educação básica que atuaram como professoras-tutoras no curso "Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas". Como nossa história, de certa forma, entrelaça-se com os objetivos do referido curso, é importante pontuarmos quem somos.

A primeira autora deste capítulo é professora de Biologia das redes municipal, estadual e privada, pós-graduada em Deficiência Auditiva pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e mestra em Ensino de Biologia pela UERJ. A segunda autora, mãe da Ana Laura, é professora da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), licenciada em Educação Física pela Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD-UFRJ), pós-graduada em Educação Física Escolar pela UFRJ, mestra em Educação Física pela UFRJ e faz parte do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferença na Educação Física Escolar (LEPIDEFE).

Nossa aproximação com a temática da inclusão vem sendo construída há algum tempo. De certa forma, nossas escolhas acadêmicas retratam um pouco desse percurso. São inquietações que nos provocaram ainda na formação docente e que se estendem aos dias atuais. Cotidianamente, somos instigadas a (re)pensar nossas ações, justamente pelo fato de o ambiente escolar ser um espaço diverso em que situações de inclusão/exclusão emergem demasiadamente. Essa realidade nos despertou o desejo de aprofundar a compreensão sobre os processos de inclusão/exclusão que permeiam os espaços formativos e, assim, concebemos o curso como uma oportunidade de ampliar essas discussões e reflexões a partir do nosso envolvimento como professoras-tutoras.

Nossas ações/estudos estão ancorada/os em um conceito de inclusão que é pensado a partir da articulação de autores(as) de diversos campos do conhecimento, que compreendem a inclusão de forma ampla, processual, dialética, infindável e interseccional (Booth; Ainscow, 2012; Collins; Bilge, 2021; Santos; Fonseca; Melo, 2009; Sawaia, 2022), que consideram diversos marcadores sociais da diferença, tais como gênero, religiosidade, classe social, deficiência, sexualidade, etnia, racialidade, dentre outros. É importante pontuar que não compreendemos esses marcadores de maneira isolada, mas como uma rede complexa e entrelaçada que compõe a nossa singularidade (Fonseca, 2023, 2024).

Nesse bojo reflexivo, dialogamos com Candau (2020) ao pontuar que, no processo de ensino e aprendizagem, as diferenças precisam ser compreendidas como vantagem pedagógica e não como sinônimos de desigualdade. Assim, cabe-nos questionar: O que temos feito para que essas diferenças sejam valorizadas e potencializadas?

Acreditamos que um caminho possível reside no investimento constante em nossa formação, ao assumirmos um compromisso ético e profissional com a busca contínua por conhecimento como forma de acompanhar os avanços contemporâneos que atravessam, principalmente, o campo educacional.

Nóvoa (1998) sinaliza que a formação inicial se apresenta como um passo na trajetória acadêmica docente. Dessa forma, a formação continuada

deve ser entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento que oportunize reflexões e revisões de práticas pedagógicas.

O curso tem se configurado como uma importante possibilidade de formação continuada ao oportunizar momentos de reflexão sobre as ações docentes e o cotidiano escolar. Ao revisitar repertórios teórico-metodológicos e ter acesso a um acervo epistemológico diverso e atualizado, professoras e professores são convidado/as a ampliar seus referenciais, tensionar concepções preestabelecidas e ressignificar modos de agir e ensinar. Nesse processo, não se trata apenas de acumular conhecimentos como também de promover mudanças efetivas nas ações pedagógicas, possibilitando práticas mais críticas, inclusivas, em que as diferenças sejam reconhecidas e potencializadas.

Nessa esteira reflexiva, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) emerge como uma proposta potente para pensarmos em possibilidades pedagógicas ainda mais inclusiva e participativas, uma vez que, além de focar no acesso físico à sala de aula, concentra-se no acesso a todos os aspectos da aprendizagem.

> As Diretrizes do DUA pretendem ser uma expressão de referência geral para o desenvolvimento do DUA, que podem ajudar qualquer professor ou gestor que planeje unidades didáticas ou desenvolva currículos (objetivos, métodos, materiais e avaliações) para minimizar barreiras, assim como otimizar os níveis de desafios e ajudas. Também podem auxiliar os educadores a identificar as barreiras presentes nos currículos atuais (Sebastián-Heredero, 2020, p. 735).

Mesmo ocupando a função de tutoras, reconhecemos que aprendemos tanto quanto os cursistas. No contexto do curso, somos todos aprendizes. A experiência formativa não se estabelece a partir de uma posição hierarquizada, na qual alguns apenas ensinam e outros(as) apenas aprendem; pelo contrário, ela se constrói na troca, na escuta atenta e no diálogo entre diferentes trajetórias, saberes e práticas.

Essa concepção encontra eco nos princípios da perspectiva colaborativa. Leme e Toledo (2024, p. 3) nos convocam a refletir quando

enfatizam que "a colaboração é um processo que se tece em redes de saberes, fazeres e sentires, no encontro com os pares, com os educandos e com as singularidades".

É fundamental reconhecer que os processos de inclusão se sustentam em uma perspectiva colaborativa. Incluir não é uma ação isolada, mas um movimento que se constrói com o outro, por meio da participação e corresponsabilidade de todas as pessoas que compõem o contexto educativo. Dessa forma, a promoção de práticas inclusivas não pode ser atribuída apenas a um(a) professor(a) ou a uma área específica — trata-se de um compromisso coletivo, ético e institucional que envolve toda a comunidade escolar.

Dessa forma, ressaltamos a potência que diferentes áreas do conhecimento têm para contribuir nos debates sobre inclusão. No caso da educação física e da biologia, evidenciamos como essas disciplinas contribuem de maneira singular para se compreender o ser humano em sua complexidade. Por exemplo, ao investigarem processos vitais, corpos, diversidade humana e as múltiplas formas de existir no mundo, essas áreas favorecem a desconstrução de concepções biologizantes e deterministas, abrindo espaço para se reconhecer a pluralidade de corpos, identidades e modos de viver.

Quando articuladas, essas áreas ampliam a compreensão de que todos os corpos são legítimos e capazes de aprender, participar e se expressar. Reafirmamos, assim, que a inclusão não se limita a uma disciplina específica, mas requer o engajamento de todas. Portanto, reconhecer as especificidades da biologia e da educação física é reconhecer que elas ocupam um lugar estratégico na construção de uma escola que acolhe, valoriza e potencializa as diferenças presentes no contexto escolar.

Assim, objetiva-se relatar e refletir sobre a experiência de duas professoras de disciplinas distintas — biologia e educação física —, que atuaram como professoras-tutoras no curso supracitado, destacando as estratégias pedagógicas desenvolvidas, os desafios, as potencialidades e as aprendizagens construídas a partir da prática colaborativa e interdisciplinar.

Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como um caso de ensino de abordagem qualitativa, desenvolvido à luz dos pressupostos da pesquisa-ação (Barbier, 2007; Thiollent, 1986). Essa escolha metodológica permite investigar aspectos do cotidiano formativo a partir das práticas concretas vivenciadas no curso, articulando reflexão e transformação entre teoria e prática. Nesse cenário, a pesquisa assume um caráter descritivo — ao registrar e analisar as ações desenvolvidas pelas autoras enquanto tutoras — como também narrativo, no sentido de organizar e interpretar as experiências vividas. Nesse sentido, Clandinin e Connelly (2011) compreendem a pesquisa narrativa como um movimento que considera três dimensões: interação, continuidade e situação, as quais articulam aspectos pessoais, sociais, temporais e contextuais, permitindo uma compreensão mais aprofundada das experiências analisadas.

O caso de ensino foi desenvolvido em um formato de curso semipresencial, envolvendo um encontro presencial ao mês, sendo este realizado sempre aos sábados e com atividades assíncronas, o que permitiu o acompanhamento contínuo do processo formativo. A pesquisa-ação possibilitou analisar de forma aprofundada interações, desafios e aprendizagens emergentes nesse contexto, como também identificar como práticas docentes se modificam a partir do engajamento coletivo. Trata-se de um relato de experiência analítico, no qual as tutoras assumem simultaneamente os papéis de mediadoras e participantes do processo formativo, refletindo criticamente sobre estratégias de ensino colaborativo, mediação e ressignificação de práticas pedagógicas.

O relato fundamenta-se, ainda, nos princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (Brasil, 2015), que orientam práticas educativas comprometidas com o acesso, a participação e a aprendizagem de todos. Assim, a metodologia adotada não apenas descreve as vivências das autoras como também reafirma um compromisso ético, político e pedagógico com a construção de contextos formativos mais inclusivos, colaborativos e equânimes.

Educação física e inclusão: reflexões a partir da experiência de tutoria

Para falarmos sobre inclusão no campo da educação física é preciso revisitar o passado e relembrar uma história marcada por exclusões. No Brasil, a educação física foi fortemente influenciada por interesses militaristas, eugenistas, higienistas e competitivos, com foco prioritário na aptidão física (Castellani Filho, 1991; Soares *et al.*, 1992). Inevitavelmente, essas marcas ainda são percebidas na formação e na ação docente (Fonseca, 2014).

Como forma de se contrapor a esse histórico, Fonseca e Leme (2020) nos convidam a refletir sobre a formação docente na e para perspectiva que objetiva não apenas analisar se os(as) estudantes estão sendo formados(as) para lidar com as diferenças em suas ações profissionais futuras, mas se eles(as) estão sendo considerados(as) enquanto seres singulares em sua formação.

A minha entrada no LEPIDEFE ocorre justamente por reconhecer as lacunas presentes em minha formação. Ao ingressar no Laboratório, encontro um espaço que me permite aprofundar de maneira sistemática os estudos e as reflexões acerca da perspectiva inclusiva na educação física escolar. Esse movimento inaugura um diálogo mais direto sobre temas fundamentais como inclusão, diferenças e educação na perspectiva inclusiva, possibilitando-me a construção de uma compreensão mais ampla, crítica e situada dessas dimensões.

Dessa maneira, minhas ações, reflexões e estudos passam a se ancorar nessa premissa formativa orientada pela inclusão. É nesse movimento que dou continuidade à minha trajetória acadêmica e profissional. Nesse percurso, a oportunidade de atuar como professora-tutora no curso se apresentou como um marco expressivo em minha formação e atuação profissional.

Essa experiência foi marcante não apenas pela potência da proposta formativa do curso como também pela possibilidade de representar a educação física em um espaço de tomada de decisão, organização, orientação e mediação de processos reflexivos. O lugar da tutoria, nesse contexto, exige não apenas aprofundamento teórico como também responsabilidade

ética e política na condução dos debates e na criação de condições para que os cursistas ampliem sua compreensão acerca da inclusão.

Assumir essa função, especialmente diante de um grupo composto por 25 mulheres provenientes de diferentes áreas, representou, simultaneamente, um privilégio e um desafio. Todas compartilhavam o interesse em compreender e aprofundar os estudos sobre inclusão com o objetivo de repensar suas práticas e ações profissionais. Estar inserida nesse espaço de diálogo coletivo, contribuindo para a construção de reflexões críticas, reforçou a relevância dessa experiência para minha trajetória formativa e consolidou um entendimento ainda mais amplo sobre o papel da educação física nos debates contemporâneos sobre inclusão.

Aqui retomo mais uma vez o histórico da educação física, buscando evidenciar como essa trajetória influencia na maneira pela qual o papel da área e consequentemente, do(a) professor(a) de educação física é percebido em espaços formativos voltados à inclusão. Em muitos contextos, ainda prevalece uma leitura biologizante da área, marcada por uma perspectiva que prioriza explicações de cunho estritamente biológico e funcional do corpo. Tal compreensão, por vezes, gera estranhamento quando a área se insere em debates mais amplos sobre políticas públicas, diferenças, práticas inclusivas, entre outros.

Entretanto, é justamente nesse tensionamento que reside a potência da área em dialogar com múltiplas disciplinas, de construir possibilidades com diferentes campos do conhecimento e de produzir reflexões que ultrapassam os limites de um olhar meramente biologizante.

Um dos aspectos mais marcantes dessa experiência se refere à forma como fui acolhida pelas cursistas. Convivíamos em um grupo diverso, atravessado por múltiplos marcadores sociais das diferenças que se interseccionam de maneiras singulares nas trajetórias de cada participante. Nesse contexto, o acolhimento que recebi não se configurou como um gesto isolado, mas como expressão direta dos princípios que orientam o curso. Ao tratar de inclusão, convocamos necessariamente um olhar atento ao outro, às suas singularidades, às suas demandas e às potências que cada sujeito carrega.

Esse princípio, reiterado ao longo de todo o processo formativo, materializou-se no modo como as cursistas me percebiam e me reconheciam naquele espaço. Ao mesmo tempo, foi também a lente que orientou o meu olhar sobre elas, permitindo-me compreender as múltiplas intersecções que atravessavam suas vidas, suas histórias e suas práticas profissionais. Esse movimento recíproco de acolhimento e reconhecimento qualificou a experiência, reafirmando a centralidade das relações, da sensibilidade e da escuta na construção de processos formativos inclusivos.

Relembrar esses momentos nos remete aos escritos de hooks (2017), em que essa autora afirma que sempre existiram laços especiais entre professores(as) e estudantes, mas, tradicionalmente, eles sempre eram mais excludentes do que inclusivos. hooks (2017) salienta, ainda, a importância de nos aproximarmos cada vez mais de nossos pares de forma amorosa e cuidadosa. Assim, percebemos que esses valores vão na contramão de uma concepção de educação excludente; logo, adotar esse tipo de comportamento também é um posicionamento político. Nesse cenário, Freire (1996, p. 65) nos faz um convite à reflexão: "Não existe imparcialidade. Todos são orientados por uma base ideológica. A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?".

O vínculo estabelecido entre nós não se deu apenas pela troca de experiências, mas pela construção de um espaço sustentado pela coletividade, pela escuta e pela corresponsabilidade. Esse movimento se entrelaça com a concepção de Leme e Toledo (2004) sobre a pedagogia colaborativa, na qual encontramos eco na coletividade e na relação com o outro.

A perspectiva colaborativa, que constitui uma das premissas centrais do curso, também se materializa na maneira como fomos acolhidas pela equipe organizadora. Foi uma espécie de ponte formativa que antecedeu os encontros, preparando-nos para criar espaços de trocas, reflexões e construção coletiva. Assim, aprendemos na prática que a inclusão e a colaboração não são apenas conteúdos a serem ensinados, mas experiências vividas e compartilhadas, sustentadas por relações de cuidado, escuta e corresponsabilidade.

Para nós ficou evidente que o conhecimento que emerge nesse processo não é propriedade de alguém, mas fruto de um movimento coletivo, no qual cada sujeito contribui, provoca, questiona e transforma, fazendo da formação um espaço vivo e compartilhado de aprendizagem.

Ao decidir participar da seleção para a tutoria, eu já reconhecia que os debates propostos ao longo do curso influenciaram diretamente a minha ação docente. No decorrer do processo formativo, fui percebendo que o impacto não se restringia somente à prática docente: ele atravessava também a minha formação. Embora ocupasse a função de tutora, vivenciei essa experiência igualmente como um espaço de aprendizagem. Tal qual as cursistas, eu nutria inquietações e muita vontade de aprender, movimento que dialoga profundamente com os pressupostos freireanos acerca do caráter inacabado da formação (Freire, 1996).

Freire nos provoca a compreender que estamos sempre em permanente (des)construção. Isso nos conduz a uma pergunta fundamental: Em que momento estaremos plenamente preparados(as) para lidar com as diferenças que permeiam o contexto escolar? Que formação seria essa capaz de sanar todas as dúvidas, tensões e desafios que atravessam o campo educacional contemporâneo? A resposta, inevitavelmente, é que tal formação não existe. É justamente por isso que o processo formativo é inacabado e a busca por aprender é contínua, movida por nossas inquietações e pelos desafios que emergem cotidianamente.

Essa incompletude formativa se torna ainda mais evidente quando pensamos na perspectiva inclusiva. Ela exige de nós, professores e professoras, a capacidade de acompanhar as demandas e transformações sociais, as produções teóricas e os avanços políticos que tensionam e ressignificam os modos de ensinar e de aprender. Assim como a inclusão, a formação também é um processo infindável, convocando-nos permanentemente ao exercício ético, crítico e comprometido de revisitar práticas, reconstruir sentidos e reinventar possibilidades.

Diante de todo esse percurso, reconheço que o curso assumiu um papel importante na minha trajetória formativa e profissional. Ele não apenas ampliou meu repertório teórico e crítico sobre inclusão como também

possibilitou experiências que me fizeram refletir sobre a compreensão acerca do papel docente e das relações construídas nos processos formativos. A tutoria, enquanto espaço de diálogo, escuta e mediação, permitiu-me reafirmar a potência da formação continuada e da aprendizagem colaborativa, fortalecendo meu compromisso com uma educação pública pautada na sensibilidade, na ética e na perspectiva inclusiva. Assim, encerro este relato reafirmando que essa experiência constituiu um marco em minha caminhada, impulsionando novas perspectivas, novos questionamentos e novas possibilidades para pensar e reinventar minhas práticas no campo da educação, da educação física e da inclusão.

Formação em biologia, atuação na inclusão: um olhar transformado pela tutoria

Minha trajetória como tutora no curso já referido tem se constituído em um espaço fecundo de desconstrução e reconstrução de saberes, em que o diálogo entre teoria e prática me permite refletir criticamente sobre o papel do professor na consolidação de uma escola para todos. Nessa caminhada, compreendo que o ensino colaborativo, como destaca Mendes (2006), é um dos caminhos mais potentes para a efetivação da inclusão, pois rompe com o isolamento docente e promove a construção coletiva de estratégias pedagógicas que atendam à diversidade dos estudantes.

Paulo Freire (1996) inspira este trabalho ao afirmar que educar é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Educar para a inclusão exige coragem não apenas para transformar a prática como também para enfrentar estruturas institucionais que muitas vezes mantêm a exclusão.

Dessa forma, o presente estudo se articula com os referenciais do curso ao valorizar a formação docente crítica e reflexiva, o ensino colaborativo e a práxis transformadora, entendendo que é no encontro entre experiência, teoria e compromisso ético que se consolida o sentido mais profundo da educação inclusiva.

Ao iniciar minha atuação como tutora nesse curso, logo na primeira aula deparei-me com diversos desafios e enfrentamentos. Entre eles, destacou-se a necessidade de construir um novo vocabulário comum com as cursis-

tas, de modo a alinhar significados e compreensões dos termos utilizados em nosso ambiente escolar, que, por vezes, são emitidos erradamente. Para tanto, elaboramos coletivamente os chamados "miniglossários da turma", uma estratégia que permitiu que todos compartilhassem seus entendimentos de forma colaborativa. Essa prática se aproxima do conceito de pedagogia colaborativa, conforme destacam Leme e Toledo (2024), em que a interconexão entre formação e ação docente favorece a construção coletiva de saberes e contribui para a efetivação de práticas inclusivas.

As reuniões que aconteciam às quintas-feiras, das 20h às 22h, tiveram um impacto significativo sobre mim, pois eram espaços fundamentais de diálogo e alinhamento entre professoras-tutoras e coordenação do curso. Era ali que compartilhávamos o retorno das turmas, funcionando como uma espécie de termômetro do processo formativo: trazíamos o que estava fluindo bem, mas também aquilo que precisava ser revisto, aprimorado ou ressignificado. Esses encontros se constituíam como momentos de escuta generosa e reflexão conjunta, em que nada era encarado como erro, mas como oportunidade de reorganizar caminhos coletivamente. Um exemplo marcante ocorreu logo no primeiro encontro síncrono: após a aula geral, as turmas foram encaminhadas para as subsalas, mas o tempo destinado — 30 minutos — mostrou-se insuficiente para o diálogo e para a construção colaborativa. Na reunião da semana seguinte, esse ponto foi trazido e discutido, o que levou a um ajuste imediato na dinâmica, ampliando o tempo das subsalas para garantir trocas mais significativas. Esse movimento evidenciou, na prática, o sentido do ensino colaborativo descrito por Leme e Toledo (2024): a construção conjunta, pautada na escuta, na corresponsabilidade e na abertura para transformar o percurso sempre que necessário.

Já na segunda aula, uma das primeiras reflexões teóricas significativas emergiu a partir dos estudos de Lev Vygotsky. A análise do conceito de compensação presente em sua obra ofereceu uma perspectiva sobre como déficits ou dificuldades podem ser abordados de maneira estratégica, valorizando-se as potencialidades de cada estudante (Vygotsky, 1999). Essa abordagem estimulou uma reflexão crítica sobre o papel do professor como mediador do conhecimento, evidenciando que a inclusão efetiva depende da criação de condições pedagógicas que possibilitem

a participação ativa de todos os alunos, respeitando particularidades e ritmos de aprendizagem.

No contexto da tutoria, os princípios Vygotskyanos serviram como base para o planejamento de atividades e estratégias que incentivassem uma aprendizagem colaborativa e interdisciplinar, reforçando a importância de um olhar sensível às diferentes necessidades dos estudantes. A compreensão de que a mediação docente vai além da mera transmissão de conteúdos contribuiu para fortalecer a prática inclusiva, permitindo refletir continuamente sobre como ajustar as ações pedagógicas em função do desenvolvimento integral de cada aluno, articulando teoria e prática de forma crítica e transformadora.

Essa vivência na tutoria impactou diretamente minha atuação na sala regular, pois a experiência com as cursistas se revelou extremamente enriquecedora. O grupo do qual eu era tutora era diverso, composto por profissionais de apoio, professores de AEE e diretores, o que possibilitou múltiplas perspectivas sobre práticas inclusivas. Foi perceptível que muitos deles aplicavam princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) mesmo sem perceber, evidenciando a presença de estratégias inclusivas de forma natural em suas práticas (Sebastián-Heredero, 2020).

A partir dessa experiência como tutora, passei a observar com mais atenção a diversidade tanto no âmbito escolar quanto na comunidade em que meus alunos vivem, refletindo sobre como minhas estratégias pedagógicas poderiam ser ajustadas para tornar conteúdos, recursos e avaliações mais acessíveis, atendendo às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem. Compreendi que a inclusão não é apenas uma obrigação legal ou institucional, mas um compromisso ético e pedagógico que exige diálogo, colaboração e planejamento intencional não apenas do professor, mas de toda a equipe escolar.

Uma experiência que marcou profundamente minha trajetória como tutora e professora ocorreu em uma aula síncrona conduzida pela professora Ana Prado, quando ela nos lançou uma provocação instigante: "— O que é ser incluída?". Cada participante respondeu com uma palavra no *chat*, compartilhando percepções diversas. Ao final, Ana sintetizou com

delicadeza e firmeza: "— Para mim, inclusão é pertencimento". Essa afirmação, ao mesmo tempo simples e profunda, ressoou intensamente em mim. Compreendi que a inclusão vai muito além da presença física na escola — trata-se de pertencimento, reconhecimento e valorização do sujeito em sua totalidade. Desde então, essa reflexão tem orientado meu fazer pedagógico, impulsionando-me a revisitar continuamente minhas práticas e concepções. É nesse movimento permanente de construção e desconstrução**,** de escuta sensível e aprendizado mútuo que me refaço cotidianamente como educadora comprometida com uma educação verdadeiramente inclusiva. Assim, a atuação como tutora atuou como catalisador para o desenvolvimento de uma prática docente mais crítica, reflexiva e colaborativa, demonstrando que a formação em educação inclusiva pode gerar impactos concretos na qualidade do ensino em salas regulares, promovendo equidade, participação ativa de todos os estudantes e fortalecimento de uma cultura escolar inclusiva.

Considerações finais

Com este capítulo, teve-se como objetivo relatar e refletir sobre a experiência de duas professoras de disciplinas distintas — biologia e de educação física —, destacando as estratégias pedagógicas desenvolvidas, os desafios enfrentados e as aprendizagens construídas a partir da prática colaborativa e interdisciplinar.

A escrita deste estudo também foi uma forma de reafirmar a potência do diálogo entre áreas distintas do conhecimento, como a educação física e a biologia, que aqui se entrecruzam para pensar a educação inclusiva. Ao revisitar essa trajetória, reconhecemos que o curso impactou não somente os cursistas como também nos impactou enquanto professoras-tutoras. A cada encontro, presencial ou assíncrono, fomos provocadas a ressignificar práticas, ampliar repertórios, rever concepções e, sobretudo, a compreender que a formação docente é marcada por seu caráter inacabado. Formar-se é movimento contínuo, é disponibilidade para rever caminhos, é aceitar que aprender e ensinar são processos que se constroem no trajeto.

A perspectiva colaborativa, que sustenta o curso, marcou de maneira muito real nossas ações pessoais e profissionais. Por meio de conversas

sinceras, os cursistas relataram as dificuldades enfrentadas no ambiente escolar; nas escutas atentas e nas pequenas construções do dia a dia, percebemos, com mais clareza, que ninguém se forma sozinho, ninguém ensina sozinho e ninguém inclui sozinho. Essa compreensão não surgiu de uma vez; foi construída aos poucos, no ritmo das experiências compartilhadas pelos cursistas nesse formato de curso semipresencial. Entendemos que a inclusão não é um ponto de chegada nem um esforço isolado, mas um processo vivo, cheio de avanços, recuos, dúvidas e descobertas. É um caminho que só se fortalece quando percorremos juntos, com a participação de todos que fazem a escola acontecer.

Assim, reafirmamos que incluir é construir condições, abrir possibilidades e sustentar práticas que reconheçam as diferenças como potência. É caminhar junto! É assumir, cotidianamente, um compromisso ético com a dignidade humana. Como destaca a professora Ana Prado, o estudante precisa sentir que pertence ao processo de escolarização, precisa ser visto, escutado e considerado em sua singularidade. É nesse reconhecimento que a inclusão acontece.

Essa experiência nos convida a compreender a perspectiva colaborativa não apenas como um princípio didático, mas como uma ética de vida, uma postura que reconhece que o conhecimento e a inclusão se constroem coletivamente na reciprocidade de saberes, escutas, tensões e compartilhamentos que nos transformam. Mesmo em áreas distintas (biologia e educação física), percebemos que as experiências atravessam as pessoas de formas diversas, mostrando que a inclusão e a aprendizagem colaborativa não têm fronteiras disciplinares. Elas se manifestam na troca, no diálogo e na construção conjunta de oportunidades, reforçando que incluir é, acima de tudo, criar espaços humanizados, acolhedores e significativos para todas as pessoas.

Referências

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2007.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusã**o: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. 3. ed. substancialmente revisada e ampliada. Traduzido para o português brasileiro por Mônica Pereira dos Santos e João Batista Esteves (LaPEADE). Rio de Janeiro: LaPEADE, 2012.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 9 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaseducacaoespecial.pdf. Acesso em: 9 nov. 2025.

CANDAU, Vera. Didática, interculturalidade e formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, Belém, n. 8, p. 28-44, 2020. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045. Acesso em: 9 nov. 2025.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. 3. ed. Campinas: Papirus, 1991.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução de Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. **Formação de professores de educação física e seus desdobramentos na perspectiva dos processos de inclusão/exclusão**: reflexões sobre Brasil e Portugal. 2014. 202f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da; LEME, Erika Souza. Abecedário da inclusão: entrecruzando memória e formação docente. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 65, p. 41-54, 2020.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. Formação docente em educação física na e para perspectiva inclusiva: reflexões sobre Brasil e Portugal, **Revista Aleph**, Rio de Janeiro, p. 42–74, 2021.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. Os preconceitos (re)produzidos pela/na escola e a educação física escolar: um debate urgente! **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 8, p. 1-20, 2023. Disponível em: https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/4051. Acesso em: 4 fev. 2025.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. Interseccionalidade e inclusão: um diálogo com os marcadores sociais da diferença. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte,** Brasília, DF, v. 46, p. 1-8, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbce/a/D5XbXgXVZJfCW6Kx9gTVHdq/?lang=pt. Acesso em: 13 nov. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, bell. Ensinamento 2: um tempo de licença: salas de aula sem fronteiras. *In:* HOOKS, bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. Tradução Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021, p. 48-63.

LEME, Erika Souza; TOLEDO, Monica dos Santos. Pedagogia colaborativa: interconexões entre formação e ação docente com vistas à inclusão. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 105, p. e6049, 14 nov. 2024. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/6049. Acesso em: 9 nov. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set.-dez. 2006.

NÓVOA, António. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. *In*: SERBINO, Raul *et al.* (org.). **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998. p. 19-39.

SANTOS, Mônica; FONSECA, Michele; MELO, Sandra. **Inclusão em educação**: diferentes interfaces. Curitiba: CRV, 2009.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2022.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o desenho universal para aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020. Disponivel em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382020000400733&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 9 nov. 2025.

SOARES, Carmen; TAFFAREL, Celi; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. O defeito e a compensação. *In*: VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**: Tomo V: Fundamentos de defectologia. Madri: Visor, 1999. p. 69-90.

5. Reencontro com a teoria histórico-cultural de Vygotsky: novos aprendizados e descobertas na formação continuada de professores da educação básica na perspectiva inclusiva

Elaine Fernandes dos Santos Bertozzo
Fabiana Ribeiro Araújo de Souza
Ingrid Carla Aldicéia Oliveira do Nascimento
DOI: 10.52695/978-65-5456-201-0.18

Introdução

Somos professoras, pesquisadoras e formadoras que atuam na educação básica em diferentes segmentos e redes educacionais no município do Rio de Janeiro. Não nos conhecíamos até o início do curso "Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas".

Além de nossa atuação como professoras-tutoras, o interesse pelas práticas docentes no espaço escolar, à luz da teoria histórico-cultural de Vygotsky, nos aproximou de maneira singular. Foi nos momentos de planejamento, participação e encaminhamento das atividades junto aos cursistas que observamos apontamentos e descobertas comuns em relação aos conceitos desenvolvidos por esse autor.

Verificamos, inclusive, um grande interesse por parte dos cursistas de nossos grupos em aprofundar seus conhecimentos a respeito desse importante referencial teórico. A partir dessa observação, decidimos investigar como esse reencontro com os conceitos de Vygotsky fora percebido pelos participantes do curso, especialmente em diálogo com suas práticas em sala de aula.

Nos últimos anos, a formação docente, tanto inicial quanto continuada, tem sido objeto de inúmeros debates e de diversas iniciativas voltadas à instrumentalização dos profissionais da educação para o desenvolvimento de técnicas e práticas eficazes — com ênfase em estratégias avaliativas e resultados mensuráveis —, capazes de atender às demandas curriculares do ensino regular. Paralelamente a essas discussões, houve avanços nas políticas públicas destinadas à inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE), o que ocasionou um aumento significativo no número de matrículas desses estudantes nas classes comuns de ensino, conforme verificado no censo escolar de 2024 (INEP, 2024). Em consequência, esse movimento passou a exigir a "construção de novos modos de organização e de funcionamento da escola" (Pantaleão, 2013, p. 51).

Nesse sentido, partilhamos do entendimento de que um dos principais desafios enfrentados no lócus escolar consiste na necessidade de cumprir o que é definido como prioridade por aqueles que, muitas vezes, não consideram a complexidade desses espaços (Ferraço; Alves, 2015). Consideramos que não existe um único modo de 'fazer pedagógico' capaz de atender de maneira efetiva a todas as demandas, uma vez que há realidades, necessidades e práticas que precisam ser pensadas a partir das especificidades de cada contexto. Afinal, não há como considerar a escola de maneira isolada da sociedade, tampouco esperar que os estudantes com necessidades educacionais especiais se adequem às exigências escolares sem que suas singularidades sejam efetivamente reconhecidas e valorizadas.

Diante disso, acreditamos que uma forma de diminuir a distância entre necessidade e prática seria promover uma reorganização nos cursos de formação e aperfeiçoamento docente. Segundo Nóvoa (2017), é fundamen-

tal incentivar a aproximação entre a academia e as escolas. Para o autor, o aumento da conectividade entre esses espaços, bem como a presença da comunidade profissional docente na academia, favorece uma articulação entre teoria e prática e, consequentemente, contribui para a construção das identidades profissionais dos futuros professores.

Por conseguinte, este estudo propõe-se a resgatar o processo formativo inicial de três grupos de cursistas matriculados no curso supracitado. Busca-se destacar, a partir da visão dos cursistas, como os conceitos de Vygotsky e sua abordagem histórico-cultural têm se manifestado em suas ações educativas tanto em salas de aula comuns quanto em ambientes especializados.

Vale ressaltar que, para fins desta pesquisa, buscou-se permitir que cada cursista identificasse de que maneira os conceitos Vygotskyanos, aprendidos no período da graduação, estavam incorporados às suas ações pedagógicas e de que forma dialogavam — ou não — com suas experiências profissionais construídas ao longo da carreira.

Nesse enquadramento, compreendemos que a investigação proposta tem o potencial de fortalecer não apenas o aspecto formativo de cada participante — quadro no qual nos incluímos — como igualmente promover o reconhecimento de que é possível integrar teoria e prática, além de evidenciar a importância da formação continuada como parte essencial do processo de capacitação tanto individual como coletivo dos profissionais da educação.

Com base nos dados que analisamos, inferimos que o curso supracitado contribuiu para a ampliação do saber conceitual dos participantes, tendo em vista que, ao revisitar Vygotsky por meio das aulas, rodas de conversa e atividades propostas pela coordenação do curso, todos tivemos a oportunidade de observar como o sentido atribuído a cada um dos conceitos Vygotskyanos abordados foi se modificando ao longo do processo.

Início do caminho formativo

O processo de formação e de construção coletiva do conhecimento vivenciado no curso mostrou-se importante e repleto de sentido e significado não apenas para os cursistas como também para nós, professoras-tutoras. Foi a partir dessa dinâmica que nos mobilizamos para o registro deste texto.

Com o encaminhamento do módulo 2 do referido curso, constatamos a relevância do entendimento acerca da prática pedagógica na perspectiva inclusiva em consonância com o conceito da teoria histórico-cultural de Vygotsky, revisitada pelos grupos aqui destacados. A partir dessa percepção, iniciamos a organização e estruturação desta escrita por meio de uma construção colaborativa, a qual, a partir do ouvir, do registrar e do dialogar coletivo, levou em conta as diversas experiências vividas ao longo do processo formativo. Selecionamos e nos baseamos nos conceitos-chave de mediação, compensação, sociointeracionismo, zona de desenvolvimento iminente e defectologia, como fundamentos teóricos necessários para pensar a educação inclusiva.

Objetivo

O objetivo com este trabalho foi analisar, com base nos conceitos abordados na formação, de que maneira — e em que medida — docentes de diferentes segmentos da educação básica, participantes de três grupos do referido curso, compreendiam e aplicavam a teoria histórico-cultural de Vygotsky em suas práticas pedagógicas.

Como desdobramento, buscamos também comparar de que forma os conceitos dessa teoria acompanharam esses cursistas em suas trajetórias profissionais, além de identificar se os conceitos de mediação, compensação, zona de desenvolvimento iminente, defectologia, construtivismo e sociointeracionismo estavam presentes — ou não — na prática docente desses professores, a partir da reflexão sobre suas vivências e experiências didáticas.

Etapas do caminho formativo

O percurso organizado para essa investigação envolveu a utilização de diferentes instrumentos de coleta de dados, tais como: diários de campo das professoras-tutoras de cada um dos três grupos participantes; um questionário semiestruturado elaborado e enviado no formato eletrônico para cada cursista; os portfólios individuais entregues ao longo do curso de aperfeiçoamento; registros orais obtidos a partir das rodas de conversas nos encontros presenciais e a leitura dos documentos disponibilizados como referencial teórico para a formação.

O curso foi desenvolvido de forma híbrida, com aulas síncronas, atividades assíncronas e encontros presenciais. A partir dos encontros remotos e nas rodas de conversas realizadas presencialmente, reunimo-nos para leitura das anotações e dos registros orais produzidos tanto pelas professoras--tutoras quanto pelos cursistas em relação aos temas abordados em cada módulo da formação. Com base nessas leituras, realizamos uma triagem e destacamos os elementos que dialogavam com a teoria histórico-cultural de Vygotsky, bem como os conceitos apontados no início deste trabalho e que serão explicados e definidos segundo esse autor mais adiante.

Ao selecionar e organizar o material coletado, analisamos tanto a frequência quanto a forma com que cada conceito Vygotskyano era mobilizado pelos cursistas, sempre em articulação com a proposta formativa do curso e com as experiências docentes de cada participante.

Desenvolvimento e conceitos destacados

No módulo 2 do curso, a aula presencial contou com a valiosa participação do professor e pesquisador Cleiton de Oliveira,[1] que compartilhou sua experiência e seu encontro com a teoria de Lev Semionovitch Vygotsky. Por meio de uma apresentação dialógica, Oliveira (2023) apresentou sua pesquisa, fundamentada na teoria histórico-cultural de Vygotsky, e suleou2 os cursistas ali presentes a observarem, também em suas práticas pedagógicas, os conceitos Vygotskyanos à luz das relações sociais e do desenvolvimento humano.

O professor Cleiton de Oliveira recomendou alguns títulos de livros de Vygotsky que considerava fundamentais para nossas pesquisas pedagógicas, entre eles "Problemas da Defectologia", cujo verbete em destaque — defectologia[3] — causou estranhamento entre os cursistas, já que nunca haviam tido contato com esse vocábulo ou com seu conceito. Portanto, para muitos, tratou-se de uma verdadeira descoberta.

Vygotsky (2021a, p. 148) afirma que a defectologia consiste na ideia de que "a criança cujo desenvolvimento é complicado por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas uma criança desenvolvida de outro modo". Oliveira (2023) apresentou e explicou esse aspecto do pensamento Vygotskyano sobre a pessoa com deficiência, destacando como Vygotsky direcionou suas pesquisas para demonstrar que "a criança cega ou surda-muda é, em primeiro lugar, uma criança e, em segundo plano, como dizem os psicólogos alemães, uma criança especial cega ou surda-muda" (Vygotsky, 2021a, p. 32), ou seja, Vygotsky já apontava aquilo que hoje discutimos amplamente: a centralidade da pessoa antes da deficiência. Seu enfoque desloca o olhar da limitação para a potencialidade, valorizando o sujeito em sua totalidade — social, cultural e humana.

Pletsch, Rocha e Oliveira (2020) concordam com a teoria de Vygotsky e afirmam a importância de que estudantes com NEE sejam considerados como sujeitos integrais e humanos, cujas condições devem ser vistas não como barreiras, mas como ponto de partida para a avaliação e elaboração de práticas inclusivas de ensino. Braun e Nunes (2015) corroboram essa premissa e destacam que, no espaço escolar, o desenvolvimento dos estudantes com NEE é definido principalmente pelas relações sociais estabelecidas com professores, colegas de turma, familiares e demais integrantes da comunidade escolar.

Além da introdução a uma nova terminologia, o aprendizado a respeito do viés de Vygotsky no que tange à educação especial, em consonância com uma perspectiva sociocultural do desenvolvimento humano, destacou-se como um dos pontos mais marcantes da formação vivenciada por esses três grupos de cursistas.

Com Vygotsky, inaugurou-se uma nova perspectiva acerca do desenvolvimento de crianças com deficiência. Até então, os estudos da época[4] baseavam-se, majoritariamente, em métodos quantitativos e em classificações por escalas de desenvolvimento — características que desumanizam a pessoa com deficiência, fato que, infelizmente, ainda persiste em muitos contextos atuais. É justamente sobre esses padrões normativos impostos socialmente que Vygotsky (2021a, p. 159) orienta seus estudos sobre a defectologia: "Como já dissemos, a criança não sente diretamente seu defeito, mas percebe as dificuldades que derivam dele. A consequência direta do defeito é o descenso da posição social da criança; o defeito se realiza como desvio social".

Segundo Oliveira (2023, p. 46), "para Vygotsky, a psique humana é resultado de um processo de desenvolvimento histórico e com estreita relação com a cultura e a sociedade. Assim, o biológico não se sobrepõe ao histórico-cultural, mas em sua concepção existe uma relação dialética entre eles".

Ou seja, Vygotsky considera o meio social e as relações nele desenvolvidas como fundamentais para o processo de construção das funções psíquicas humanas desde o momento do nascimento. Por esse motivo é que se atribui a ele o papel de autor-criador da teoria histórico-cultural, também conhecida como "sociointeracionismo" ou "histórico-social", conforme Prestes (2010) descreve em seus estudos sobre as traduções dos trabalhos de Vygotsky para o português do Brasil. A autora explica que

> o pensamento lógico, a memória consciente e a vontade não se apresentam prontas ao nascer. Elas formam-se durante a vida como resultado da apreensão da experiência social acumulada pelas gerações precedentes, ao dominarem-se os recursos de comunicação e de produção intelectual (antes de mais nada, por meio da fala), que são elaborados e cultivados pela sociedade. Esses recursos, inicialmente, são utilizados pelas pessoas no processo de uma ação externa coletiva e na relação com o outro (Prestes, 2010, p. 36).

Conforme apontado por Prestes (2010), é possível identificar nos textos de Vygotsky diversos momentos em que o autor manifesta preocupação com as situações sociais e com as relações com o outro. Essa ênfase constitui uma característica marcante em seus estudos, nos quais ele se posiciona para além das explicações centradas em aspectos biológicos, como propunha Piaget à época, ressaltando, assim, o papel das interações sociais na constituição do sujeito.

Vygotsky (2021b, p. 149) propõe uma nova abordagem na relação entre aprendizado e desenvolvimento quando nos apresenta

> [...] o duplo nível do desenvolvimento infantil, ou seja: primeiramente, o nível de desenvolvimento atual da criança, isto é, o que hoje já está amadurecido e, em segundo lugar, a zona de seu desenvolvimento iminente, ou seja, os processos que, no curso do desenvolvimento das mesmas funções, ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começam a brotar; amanhã, trarão frutos; amanhã, passarão para o nível atual. [...] o indicador da zona de desenvolvimento iminente é a diferença entre esta e o nível de desenvolvimento atual.

O autor compara essa fase do desenvolvimento da criança a uma etapa embrionária de "frutos". Para que esse momento transite da fase embrionária para o amadurecimento, é fundamental observar os caminhos e as possibilidades de ação e de intervenção no processo, bem como na relação entre o aprendizado e o desenvolvimento. Segundo ele, "do que se investigou sobre a zona de desenvolvimento iminente, concluiu-se que a instrução deve ajudar-se não ao nível do desenvolvimento atual, mas à zona de desenvolvimento iminente" (Vygotsky, 2021b, p. 150). É nesse percurso que devemos atentar para o uso de estratégias que possam contemplar não apenas os processos de maturação já alcançados e consolidados, mas, sobretudo, aqueles que ainda estão em formação.

A teoria da zona de desenvolvimento iminente permite-nos compreender que, ao situar, observar e delinear as etapas em que o estudante se encontra e a direção para a qual se deseja que ele avance, as ações dian-

te desse processo do desenvolvimento, em diálogo com a nossa prática docente, promovem as mediações necessárias para que haja progresso e, assim, se obtenha o aprendizado desejado.

Esse encaminhamento proposto por Vygotsky organiza e sistematiza não apenas o conhecimento com foco no estudante como também no docente, que amplia sua compreensão acerca das possibilidades de que é capaz de construir e oferecer a alunos e alunas a partir dos conhecimentos teóricos que integram a sua formação.

Outro importante conteúdo abordado por Oliveira (2023) é o conceito de compensação, definido como um meio pelo qual instrumentos, quando utilizados de forma intencional e específica, medeiam o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência. A discussão de como o aprendizado pode acontecer centra-se em como os meios social e cultural atuam como mediadores nesse processo. Assim, quando o foco se volta para o sujeito em sua potencialidade e não para sua deficiência, observa-se como a mediação — seja por meio de pessoas, instrumentos, ações ou do próprio ambiente — contribui significativamente para o desenvolvimento do estudante (Braun; Nunes, 2015).

Dessa forma, o conceito de compensação considera o indivíduo além do aspecto biológico da deficiência, buscando meios de realizar ações e intervenções necessárias para a promoção de caminhos e possibilidades diferenciadas para o seu aprendizado. Como aponta Vygotsky (2021a, p. 34), "detemo-nos em gramas de enfermidade e não percebemos os quilos de saúde. Notamos migalhas de defeito e não captamos as enormes áreas ricas de saúde que possuem as crianças".

Nossa percepção é de que os cursistas refletiram sobre como as relações sociais impactam e interferem diretamente nos processos de desenvolvimento de crianças com deficiência, abrindo espaço para uma nova perspectiva em nossa prática docente, a qual desloca o olhar para além do aspecto biológico, direcionando-o para as potencialidades que se revelam em diferentes caminhos possíveis de aprendizagem e desenvolvimento.

Análise dos dados e das narrativas dos cursistas

Para o presente estudo, optamos pela abordagem qualitativa, em alinhamento com Minayo *et al.* (2002, p. 24), que afirma que, sob esse enfoque, pesquisadores "trabalham com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições, como resultado da ação humana objetivada".

Alicerçadas nas anotações de nossos diários de campo e no questionário semiestruturado que elaboramos e aplicamos, utilizamos a técnica de análise de conteúdos conforme o método de Bardin (2016). Optamos por esse procedimento visando a analisar com maior acuidade as hipóteses e questões levantadas pelos cursistas[5] no tocante à teoria histórico-cultural, tanto durante sua formação inicial quanto ao longo do curso. Para tanto, seguimos as três etapas definidas por Bardin (2016): i) pré-análise; ii) exploração do material; iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Destarte, a partir dos diálogos abertos realizados nos momentos de troca e interação com os cursistas, durante as aulas presenciais e síncronas, emergiram reflexões significativas que evidenciam o impacto da formação na ressignificação de suas práticas pedagógicas e no fortalecimento de suas compreensões acerca da teoria aqui destacada, bem como de sua aplicabilidade nos processos de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais no contexto escolar. Os registros desses relatos nos permitiram analisar e perceber as relações dialógicas que permeiam os espaços educacionais como também constatar que, embora muitos cursistas compartilhassem experiências semelhantes, apresentavam interpretações distintas em decorrência das particularidades das realidades das quais participavam.

A pré-análise foi realizada a partir dos relatos registrados em nossos diários de campo e das respostas advindas do questionário semiestruturado. Os recortes aplicados contribuíram para a sistematização das ideias iniciais deste estudo. Em seguida, procedeu-se à descrição analítica das informações textuais coletadas, fundamentada nas hipóteses previamente formuladas e em diálogo com o referencial teórico. Por fim, procedeu-se ao tratamento dos resultados, à inferência e à interpretação das respostas

obtidas, etapa realizada de maneira crítica e reflexiva, de modo a considerar também as informações subjacentes (Bardin, 2016; Gomes, 2002).

Realizada a análise das informações coletadas, elencamos os termos mencionados com maior frequência, sistematizando-os em códigos separados em duas categorias: inclusão e ensino-aprendizagem (Quadro 8).

Quadro 8: Categorias analisadas

Inclusão	Ensino-Aprendizagem
Relações sociais	Zona de desenvolvimento
Mediação	Planejamento
Compensação	Formação docente

Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Descrição do quadro 8: Quadro de fundo branco, intitulado "Categorias analisadas", organizado em duas colunas e duas linhas. A coluna da esquerda traz o título "Inclusão", descrito como "relações sociais, mediação e compensação". Enquanto a coluna da direita traz o título "Ensino-Aprendizagem", descrito como "zona de desenvolvimento, planejamento e formação docente". Fim da descrição.

Após a análise das categorias e definição dos códigos, os cursistas conseguiram articular os estudos de Vygotsky às suas práticas, por meio da mediação e da compensação, reconhecendo, também, o lócus escolar como espaço privilegiado para a construção das relações sociais. Segundo Vygotsky (2021a, p. 81),

> [...] para uma estruturação correta até mesmo de um plano educacional simples, é extremamente importante eliminar as fronteiras limitantes que parecem ser apresentadas pela própria natureza ao desenvolvimento especial dessa criança. É importante que a educação tome em suas mãos o rumo em direção à plenitude social e a considere como um ponto real e determinante [...].

Dessa forma, na categoria inclusão, foram considerados três códigos: relações sociais, mediação e compensação (Quadro 9).

Quadro 9: Categoria inclusão (continua)

Códigos	Exemplos de Falas dos Cursistas	Frequência
Relações Sociais	O curso nos proporcionou ricos aprendizados com o estudo de Vygotsky, que oferece contribuições fundamentais para a educação especial na perspectiva inclusiva, pois enfatiza que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e da mediação cultural. Reconhecer que todos os alunos, independentemente de suas deficiências, podem aprender e se desenvolver quando participam ativamente de contextos sociais ricos e significativos. Valorizar as diferenças como oportunidades de construção coletiva do conhecimento, promovendo práticas educativas mediadoras que respeitem o ritmo, a linguagem e as experiências de todos os alunos torna-se essencial nesse contexto. (C2)	11
	Pude compreender a importância de Vygotsky na educação inclusiva ao prever que diante das relações sociais e culturais há desenvolvimento humano. (C4)	8
	Este (re)encontro com a teoria sociocultural de Vygotsky no curso foi bastante significativo. Essa abordagem reforçou a importância das interações sociais e da mediação no processo de aprendizagem, especialmente no contexto da inclusão. Esse estudo reafirmou minha convicção de que aprender é sempre um ato compartilhado. (C11)	6
Mediação	Antes eu achava que adaptar era dar a resposta, mas agora eu sei que até a minha explicação faz parte do processo de mediação. (C5)	8
	Vygotsky compreende que o aprendizado é um processo construído na relação com o outro, na mediação que amplia as zonas de desenvolvimento e cria possibilidades antes impensadas. (C20)	5
	Na aula percebi que o meu papel como professora é construir caminhos para mediar os conhecimentos que o meu aluno já traz com ele e aquilo que eu quero que ele aprenda. Usar materiais diferentes, mas de acordo com o que eu planejo ensinar, considerando as potencialidades dele. (C6)	3

Quadro 9: Categoria inclusão (conclusão)

Compensação	O desenvolvimento além da deficiência, através do conceito da compensação, joga luz à disposição do professor para trabalhar em outra perspectiva; este foi um fundamento que eu não conhecia. (C3)	6
	Deficiência não é defeito. Eu entendo que vários estudantes com deficiência nos desafiam, mas precisamos adaptar os processos para eles conseguirem aprender. (C8)	4
	Na graduação e na especialização, o conceito de compensação não ficou claro para mim. Hoje, eu sei que os materiais adaptados que faço para os meus alunos, inspirada nas potencialidades deles, fazem parte desse conceito, porque é a maneira que tenho de ajudar cada um deles a se superar. (C6)	3

Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Descrição do quadro 9: Quadro de fundo branco, intitulado "Categoria inclusão", organizado em três colunas e dez linhas. No topo, a primeira coluna apresenta o título "Códigos", a segunda coluna "Exemplos de Falas dos Cursistas" e a terceira coluna "Frequência". Na coluna "Códigos", aparecem três categorias principais: Relações Sociais, Mediação e Compensação. Primeiro código "Relações Sociais". Fala 1: "O curso nos proporcionou ricos aprendizados com o estudo de Vygotsky, que oferece contribuições fundamentais para a educação especial na perspectiva inclusiva, pois enfatiza que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e da mediação cultural. Reconhecer que todos os alunos, independentemente de suas deficiências, podem aprender e se desenvolver quando participam ativamente de contextos sociais ricos e significativos. Valorizar as diferenças como oportunidades de construção coletiva do conhecimento, promovendo práticas educativas mediadoras que respeitem o ritmo, a linguagem e as experiências de todos os alunos torna-se essencial nesse contexto. (C2)". Frequência: 11; Fala 2: "Pude compreender a importância de Vygotsky na educação inclusiva ao prever que diante das relações sociais e culturais há desenvolvimento humano. (C4)". Frequência: 8; Fala 3: "Este (re)encontro com a teoria sociocultural de Vygotsky no curso foi bastante significativo. Essa abordagem reforçou a importância das interações sociais e da mediação no processo de aprendizagem, especialmente no contexto da inclusão. Esse estudo reafirmou minha convicção de que aprender é sempre um ato compartilhado. (C11)". Frequência: 6. Segundo código "Mediação". Fala 1: "Antes eu achava que adaptar era dar a resposta, mas agora eu sei que até a minha explicação faz parte do processo de mediação. (C5)". Frequência: 8. Fala 2: "Vygotsky compreende que o aprendizado é um processo construído na relação com o outro, na mediação que amplia as zonas de desenvolvimento e cria possibilidades antes impensadas. (C20)". Frequência: 5. Fala 3: "Na aula percebi que o meu papel como professora é construir caminhos para mediar os conhecimentos que o meu aluno já traz com ele e aquilo que eu quero que ele aprenda. Usar materiais diferentes, mas de acordo com o que eu planejo ensinar, considerando as potencialidades dele. (C6)". Frequência: 3. Terceiro código "Compensação". Fala 1:

"O desenvolvimento além da deficiência, através do conceito da compensação, joga luz à disposição do professor para trabalhar em outra perspectiva; este foi um fundamento que eu não conhecia. (C3)". Frequência: 6. Fala 2: "Deficiência não é defeito. Eu entendo que vários estudantes com deficiência nos desafiam, mas precisamos adaptar os processos para eles conseguirem aprender. (C8)". Frequência: 4. Fala 3: "Na graduação e na especialização, o conceito de compensação não ficou claro para mim. Hoje, eu sei que os materiais adaptados que faço para os meus alunos, inspirada nas potencialidades deles, fazem parte desse conceito, porque é a maneira que tenho de ajudar cada um deles a se superar. (C6)". Frequência: 3. Fim da descrição.

Sobre os processos de inclusão, os professores participantes evidenciaram a importância das relações sociais no âmbito escolar. Apoiados na teoria histórico-cultural aprendida ou retomada no curso, passaram a compreender que tais relações integram a construção cultural dos sujeitos e contribuem para o desenvolvimento cognitivo de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE).

Quanto à mediação, os cursistas perceberam que a aprendizagem não ocorre de maneira estática e inflexível. Reconheceram que os saberes dos estudantes precisam ser considerados para que os processos de escolarização tenham maior sentido, justificando, assim, a relevância da atuação docente na mediação do conhecimento.

Um último ponto observado, mas não menos importante: os cursistas ressaltaram a importância da acessibilização curricular nos processos de ensino e aprendizagem de seus estudantes. Dessa forma, as potencialidades dos estudantes com NEE são estimuladas e o repertório de estratégias pedagógicas ampliado (Quadro 10).

Quadro 10: Categoria ensino-aprendizagem (continua)

Códigos	Exemplos de Falas dos Cursistas	Frequência
Zona de desenvolvimento	Vygotsky compreende que o aprendizado é um processo construído na relação com o outro, na mediação que amplia zonas de desenvolvimento e cria possibilidades antes impensáveis. (C20)	4
	É importante o professor conseguir perceber a zona de desenvolvimento real do aluno e a potencial para saber planejar melhor as estratégias. Na faculdade, eu não entendia esse conceito, mas agora no curso eu percebi que é um conceito que não pode se afastar da minha prática. (C22)	3
	Na faculdade, eu tive uma "pincelada" sobre o assunto. Depois que ouvi aqui no curso e li uns materiais, consegui ajudar os professores a reelaborar alguns PEIs, depois que chegamos a um consenso sobre a zona de desenvolvimento iminente dos nossos alunos PCD. (C12)	3
Planejamento	Esse módulo do curso trouxe reflexões e elucidou questões que na faculdade eu não conseguia refletir com tanta nitidez como pensar Vygotsky, por exemplo [...]. Ter contato com o tema e formas de pensar o PEI e compartilhar com os colegas de turma, foi inspiração para uma melhor construção e realização do cotidiano escolar dos alunos que necessitam desse instrumento. (C23)	5
	Na escola onde trabalho fazemos o PEI, e eu sempre tive dificuldade, mas agora vejo como o trabalho de Vygotsky pode colaborar com a construção do documento, principalmente quando precisamos definir as estratégias e os materiais/instrumentos para usar com nossos alunos. (C7)	5
	Em minha prática na sala de recursos, percebo esses ensinamentos quando proponho atividades em que os estudantes, cada um a seu modo, podem participar e se expressar. Recentemente, desenvolvi um trabalho de leitura em dupla, no qual um aluno com deficiência intelectual foi incentivado a narrar oralmente enquanto o colega registrava a escrita. O processo foi simples, exigiu mediações constantes e sensibilidade para equilibrar as contribuições, mas resultou em aprendizado para todos. (C17)	3

Quadro 10: Categoria ensino-aprendizagem (conclusão)

Formação docente	Considerei os estudos de suma importância. Trouxe contribuições relevantes para fundamentar minha prática docente. Adorei! (C11).	9
	Precisamos de mais cursos que ajudem a aprofundar os conhecimentos sobre Vygotsky. Hoje vejo muito dele nas minhas práticas. Na graduação, a aprendizagem sobre a teoria dele foi muito superficial. (C21).	6
	Foi muito bom, principalmente para refrescar a memória sobre o autor, já que durante a minha graduação ele foi abordado nos dois primeiros períodos. (C19).	3

Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Descrição do quadro 10: Quadro de fundo branco, intitulado "Categoria ensino--aprendizagem", organizado em três colunas e nove linhas. A primeira coluna apresenta o título "Códigos", a segunda coluna "Exemplos de Falas dos Cursistas" e a terceira coluna "Frequência". Na coluna "Códigos", aparecem três categorias principais: Zona de desenvolvimento, Planejamento e Formação docente. Primeiro código "Zona de desenvolvimento". Fala 1: "Vygotsky compreende que o aprendizado é um processo construído na relação com o outro, na mediação que amplia zonas de desenvolvimento e cria possibilidades antes impensáveis. (C20)" Frequência: 4; Fala 2: "É importante o professor conseguir perceber a zona de desenvolvimento real do aluno e a potencial para saber planejar melhor as estratégias. Na faculdade, eu não entendia esse conceito, mas agora no curso eu percebi que é um conceito que não pode se me afastar da minha prática. (C22)" Frequência: 3; Fala 3: "Na faculdade, eu tive uma "pincelada" sobre o assunto. Depois que ouvi aqui no curso e li uns materiais, consegui ajudar os professores a reelaborar alguns PEIs, depois que chegamos a um consenso sobre a zona de desenvolvimento iminente dos nossos alunos PCD. (C12)" Frequência: 3. Segundo código "Planejamento". Fala 1: "Esse módulo do curso trouxe reflexões e elucidou questões que na faculdade eu não conseguia refletir com tanta nitidez como pensar Vygotsky, por exemplo [...]. Ter contato com o tema e formas de pensar o PEI e compartilhar com os colegas de turma, foi inspiração para uma melhor construção e realização do cotidiano escolar dos alunos que necessitam desse instrumento. (C23)" Frequência: 5; Fala 2: "Na escola onde trabalho fazemos o PEI, e eu sempre tive dificuldade, mas agora vejo como o trabalho de Vygotsky pode colaborar com a construção do documento, principalmente quando precisamos definir as estratégias e os materiais/instrumentos para usar com nossos alunos. (C7)". Frequência: 5. Terceiro código "Formação docente". Fala 1: "Em minha prática na sala de recursos, percebo esses ensinamentos quando proponho atividades em que os estudantes, cada um a seu modo, podem participar e se expressar. Recentemente, desenvolvi um trabalho de leitura em dupla, no qual um aluno com deficiência intelectual foi incentivado a narrar oralmente enquanto o colega registrava a escrita. O processo foi simples, exigiu mediações constantes e sensibilidade para equilibrar as contribuições, mas resultou em aprendizado para todos. (C17)" Frequência: 3; Fala 2: "Considerei os estudos de

suma importância. Trouxe contribuições relevantes para fundamentar minha prática docente. Adorei! (C11)." Frequência: 9; Fala 3: "Precisamos de mais cursos que ajudem a aprofundar os conhecimentos sobre Vygotsky. Hoje vejo muito dele nas minhas práticas. Na graduação, a aprendizagem sobre a teoria dele foi muito superficial. (C21)." Frequência: 6; Fala 4: "Foi muito bom, principalmente para refrescar a memória sobre o autor, já que durante a minha graduação ele foi abordado nos dois primeiros períodos. (C19)." Frequência: 3. Fim da descrição.

Na categoria ensino-aprendizagem, os cursistas revisitaram e ampliaram o entendimento acerca das zonas de desenvolvimento descritas no trabalho de Vygotsky. Enfatizaram a importância da teoria para avaliar o desenvolvimento de seus estudantes e planejar ações a partir de suas potencialidades.

No que se refere ao planejamento, observou-se que os cursistas passaram a articular a teoria de Vygotsky à elaboração do planejamento educacional individualizado.

A formação docente foi o código utilizado com maior frequência pelos cursistas. De acordo com seus relatos, em suas formações iniciais a teoria histórico-cultural havia sido abordada de maneira superficial. Relataram, contudo, que essa teoria foi aprofundada e melhor explicitada ao longo do curso, o que contribuiu para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas.

Considerações finais

Da análise dos relatos dos cursistas verificou-se não apenas o resultado alcançado em relação aos objetivos do curso, mas, sobretudo, o impacto causado pelos conteúdos abordados ao longo dos encontros. As aulas e os materiais disponibilizados foram importantes para provocar nesses docentes uma reflexão mais atenta e cuidadosa sobre suas práticas, a partir de teorias que antes lhes pareciam distantes ou mesmo inexistentes em suas vivências e experiências. Constatamos que a estrutura do curso, juntamente com as atividades propostas, possibilitou uma mudança de perspectiva no desenvolvimento da prática pedagógica dos cursistas e, ao mesmo tempo, oportunizou o que aqui intitulamos de "reencontro" entre os docentes e a teoria histórico-cultural:

> O reencontro com a teoria sociocultural de Vygotsky no curso "Educação Especial na Perspectiva Inclusiva" foi muito significativo, pois possibilitou

> compreender com mais profundidade que o desenvolvimento humano acontece nas interações sociais e culturais. Essa abordagem reforça a importância do papel do professor como mediador das aprendizagens, criando situações de troca e colaboração entre os alunos (C23).

Nossa experiência como professoras-tutoras também se ampliou nesse processo formativo. Além da maior aproximação com diferentes realidades docentes, possibilitou-nos compreender de forma mais profunda os "comos" e os "porquês" de tantas "situações-limites", como bem destacou Paulo Freire (2023). Situações que passaram a ser observadas sob novos olhares, impulsionando a busca por possibilidades, ainda que pequenas, de caminhar e de esperançar.

Reconhecer a teoria histórico-cultural em nossas práticas cotidianas nos permitiu o alargamento e a valorização de diversas ações pedagógicas que, até então, eram invisibilizadas ou mesmo inviabilizadas. Compreender que o aprendizado se constrói a partir de bases culturais e sociais, e que dessas relações emerge a viabilidade de valorizar o desenvolvimento humano em vez de seus limites biológicos, constituiu um marco muito especial nesses meses de formação.

Tanto nós, professoras-tutoras, quanto os demais cursistas, tivemos a oportunidade não apenas de buscar explicações teóricas como também de nos abrir para acolher dúvidas e expectativas. Esse movimento nos permitiu renovar conhecimentos e reafirmar nosso compromisso de nos empenhar para fazer o melhor possível, a fim de concretizar o sonho de uma educação equitativa e inclusiva e de qualidade para todos e todas.

Diante disso, reiteramos nossa convicção sobre a relevância dos cursos de formação docente tanto inicial quanto continuada, na promoção de ações interativas e colaborativas que potencializam o desenvolvimento profissional.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRAUN, Patrícia; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. A formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual: o caso de Ian. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, p. 75-92, 2015.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das imagens narrativas na invenção dos currículos e da formação. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 8, n. 3, p. 306-316, set./dez. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 87. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 67-80.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo escolar da educação básica 2024**: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 23 nov. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843. Acesso em: 23 nov. 2025.

OLIVEIRA, Cleiton Batista de. **A narrativa como uma proposta de ensino das noções temporais para estudantes com necessidades educacionais específicas**. 2023. 152 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

PANTALEÃO, Edson. Gestão escolar no contexto da escolarização de alunos com deficiência. *In*: VICTOR, S. L.; DRAGO, Rogério; PANTALEÃO, Edson (org.). **Educação especial**: indícios, registros e práticas de inclusão. São Carlos: Pedro & João, 2013. p. 13-32.

PLETSCH, Márcia Denise; ROCHA, Maíra Gomes de Souza da; OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de. Propostas pedagógicas para alunos com deficiência intelectual e múltipla: análises de cenas do cotidiano escolar. **Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 25, n. 1, p. 33-46, 2020. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/6271. Acesso em: 22 ago. 2025.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vygotsky no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: https://www.repositorio.unb.br/handle/10482/9123. Acesso em: 23 nov. 2025.

SANTOS, Eduarda Thaís dos. Sulear e esperançar: a América Latina não é, ela está sendo. **Revista Brasileira de Educação Básica**, Belo Horizonte, v. 5, número especial Paulo Freire, set. 2021. Disponível em: https://rbeducacaobasica.com.br/2021/09/13/sulear-e-esperancar-a-america-latina-nao-e-ela-esta-sendo/. Acesso em: 23 nov. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Problemas da defectologia**. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021a. V. I.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021b.

Notas de fim

1 Professor convidado para ministrar a aula no módulo 2 do curso referido.

2 Sulear é um termo criado por Marcio D'Olne Campos e utilizado por Paulo Freire como uma "bússola" que aponta para outras perspectivas epistemológicas e metodológicas que levariam ao pensamento anticolonial e crítico, vinculando-o a outro verbo, esperançar (Santos, 2021).

3 Esse termo tem origem na então União Soviética e significa "estudo do defeito". Embora não tenha sido criado por Vygotsky, o vocábulo foi amplamente utilizado e ressignificado por esse autor em suas pesquisas sobre o desenvolvimento e a educação de pessoas com deficiência.

4 Até o início do século XX, os estudos sobre desenvolvimento infantil estavam fortemente ancorados em abordagens quantitativas centradas na mensuração de habilidades e na classificação por meio de escalas normativas de desenvolvimento. Essa perspectiva refletia a influência do positivismo científico, que buscava estabelecer parâmetros objetivos e universais para avaliar o progresso das crianças.

5 Para manter a privacidade dos cursistas, eles serão identificados por siglas iniciadas pela consoante C, seguida de um numeral sequencial correspondente à quantidade de participantes (C1, C2, C3 etc.).

6. Escridocência na tutoria e a pedagogia social: tecendo caminhos inclusivos na educação infantil em diálogo com a prática cotidiana nas UMEIs

Érica Pipas Morgado
Rafaella Neves Leitão
DOI: 10.52695/978-65-5456-201-0.19

Introdução

Segundo Nono e Mizukami (2002), escrever sobre uma experiência é um constante movimento de revisitar caminhos trilhados e ressignificar a prática. Nosso ponto de partida é o universo da educação infantil, segmento em que atuamos como professoras da Fundação Municipal de Educação de Niterói (RJ), especificamente com bebês, em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) na zona norte desse município.

O movimento da experiência e o desafio da inclusão

O ano de 2025 marcou um ponto de inflexão em nossa trajetória: o encontro mediado pelo processo seletivo para tutoria no curso "Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas". Compartilhamos a expectativa das etapas seletivas, a identificação mútua por pertencermos a esse espaço desafiador

da educação básica e o sentimento de tornar o nosso pertencimento ao ambiente escolar ainda mais inclusivo e colaborativo.

Quando pensamos que iríamos orientar os profissionais da mesma rede de ensino no movimento da tutoria, buscávamos uma conexão por motivos óbvios (incluir em que condições, se a rede apresenta um cenário difícil?). Assim, tudo o que já fazíamos na prática com as crianças bem pequenas poderia se tornar uma alavanca para um movimento que iríamos construir junto com os profissionais cursistas. Afinal, a prática ultrapassa os conceitos e, quando acionamos essa alavanca, nós nos motivamos e nos fortalecemos enquanto docentes, ao constatarmos que a escola precisa de mudanças urgentes.

Como objetivos, descreveremos criticamente o processo de acolhimento na educação infantil, especificamente no Grupo de Referência da Educação Infantil 1 (GREI 1), analisando as estratégias pedagógicas empregadas para garantir a participação e o pertencimento de todas as crianças, especialmente aquelas com demandas individualizadas, à luz dos conceitos estudados na formação, e refletir sobre a prática na educação infantil sob o viés da pedagogia social, ampliando as nuances da inclusão de todos, com um olhar atento às demandas individualizadas — na educação infantil, o respeito às peculiaridades de cada criança enquanto sujeito é inerente ao fazer pedagógico.

A formação e a tutoria

A decisão de trilhar o caminho da tutoria, em paralelo à atuação como professoras regentes de turmas regulares de GREI 1, trouxe reflexões profundas sobre a responsabilidade e o comprometimento necessários para promover a inclusão diária. Para Santos, Fonseca e Melo (2009), a inclusão na educação não é apenas uma questão de adaptação, mas implica uma profunda transformação cultural e política da escola. É urgente a ação de inclusão. Em nosso entendimento, a intervenção precoce pode ajudar na mudança que a sociedade impõe.

Nesse contexto, a tutoria nos colocou diante do desafio de ser mediadoras desse processo inclusivo para todos, pensando no que poderíamos

construir juntas e o impacto que isso causaria em nossas práticas cotidianas. Conforme preconiza Vygotsky (2021), o processo de desenvolvimento e aprendizagem ocorre na relação e na interação social. Nossa meta, portanto, era levar os cursistas a dialogarem sobre suas práticas, de forma a concretizarem a resolução das demandas diárias com as informações dos professores colaboradores nas aulas durante o curso, fazendo a educação inclusiva acontecer na prática. Trata-se de uma forma de potencializar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente, essenciais para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva (Forte; Flores, 2012).

Pedagogia social e o fazer pedagógico inerente à educação infantil

A reflexão sobre a prática na educação infantil, sob o viés da pedagogia social, exige que ampliemos a noção de inclusão para além da simples matrícula ou da adaptação dos espaços. A educação infantil, por natureza, é a etapa em que o respeito às peculiaridades de cada criança, enquanto sujeito, deve ser o princípio inerente ao fazer pedagógico. Isso significa reconhecer a criança não como receptor passivo de conhecimento, mas como ser social, histórico e cultural, que traz consigo um universo de saberes e ritmos individuais. Infelizmente, consegue-se perceber esse contexto de *transmissão de saber* ainda presente, principalmente em professores oriundos do ensino fundamental, que, em suas práticas, utilizam formas de agir e de ser com as crianças que não correspondem às adequadas à faixa etária trabalhada na educação infantil.

Sobre a pedagogia indicada para se atuar com os bebês nos espaços coletivos, Barbosa (2010, p. 5) cita a importância de uma pedagogia que proporcione encontros e viabilize modos e diversas formas de relacionamento que se estabelecem entre as pessoas: "Educar bebês não significa apenas a constituição e a aplicação de um projeto pedagógico objetivo, mas colocar-se, física e emocionalmente, à disposição das crianças, o que exige dos adultos comprometimento e responsabilidade". A autora prossegue:

> A tarefa dessa pedagogia da pequeníssima infância é articular dois campos teóricos: o do cuidado e o da educação, assegurando que cada ato pedagógi-

> co, cada palavra proferida tenha significado, tanto no contexto do cuidado — como ato de atenção àquilo que temos de humano e singular — como de educação, processo de inserção dos seres humanos, de forma crítica, no mundo já existente (Barbosa, 2010, p. 6).

A pedagogia social (Ferreira, 2024), ao focar nas dimensões coletivas e nas interconexões entre indivíduo e sociedade, oferece a lente ideal para olhar a sala de aula do GREI 1 (e demais grupos) como um microssistema social onde as diferenças são recursos e não obstáculos. A práxis na educação infantil deve, portanto, orientar-se pela criação de um ambiente de escuta e participação genuína, onde as demandas individualizadas — o tempo de adaptação, a forma de comunicação, os interesses específicos — sejam incorporadas ao currículo e à rotina e não tratadas como desvios ou exceções a serem "corrigidas".

A inclusão plena, nesse contexto, é um processo de mediação que garante o direito de todos ao pertencimento. Ferreira (2024) e Jares (2000), ao abordarem a pedagogia social, destacam que a ação pedagógica no contexto social precisa ser intencional e focada no desenvolvimento da autonomia e da cidadania. Para eles, a inclusão não se resume à integração, mas exige que a escola se reorganize para acolher a diversidade. A atuação do educador, portanto, deve ser mediadora, garantindo que o sujeito consiga desenvolver-se em seu contexto biopsicossocial. É nesse sentido que a escola se torna um espaço de compensação cultural e de empoderamento, especialmente para aquelas crianças que carregam consigo as marcas de contextos sociais desfavorecidos ou de barreiras comunicacionais.

A crítica de Paulo Freire ressoa poderosamente aqui, pois a inclusão plena é um ato de humanização e um compromisso ético. Ela se concretiza quando o educador, consciente de sua posição e responsabilidade, busca "o ser mais" de cada criança, promovendo seu desenvolvimento integral a partir de suas condições concretas. É fundamental que o educador não caia na tentação da "educação bancária", mas pratique o diálogo como fundante. Freire (1987, p. 107) nos ensina que "não há palavra verdadeira que não seja práxis, ou seja, que não seja ao mesmo tempo, reflexão

e ação. Esta é, por isso, a palavra de que resulta o engajamento histórico". Essas palavras ressaltam que a reflexão sobre a prática (o educador pensando sobre a demanda individualizada) deve levar imediatamente à ação transformadora (a mudança da estratégia pedagógica ou do ambiente). O engajamento histórico na educação infantil é o compromisso de garantir que a trajetória de vida e as necessidades únicas de cada criança se tornem o ponto de partida para a construção de um ambiente educativo que seja, de fato, para todos, e não apenas para a maioria. A criança é, assim, protagonista de sua inclusão, e, o educador, o mediador dessa experiência social e transformadora na escola.

O caminho trilhado

As movimentações relacionadas ao "incluir/excluir" nas unidades escolares nos mobilizam internamente. Perceber que as questões que aparecem há algum tempo ainda nos atingem de maneira inquietante e, por vezes, parecem inalcançáveis, reforça a urgência de uma análise aprofundada sobre o cotidiano nas escolas de modo geral.

O processo de acolhimento inicial no GREI 1 — a primeira etapa da jornada educacional da criança — constitui um momento pedagógico de extrema complexidade e relevância, exigindo uma análise crítica para além de sua mera função de adaptação inicial à UMEI. Chamamos aqui de acolhimento o processo inicial de inserção do bebê à UMEI, acolhimento dos choros, das demandas, das brincadeiras; as formas de gesticular e chamar a atenção do adulto. As estratégias empregadas, como as visitas prévias, a flexibilidade de horários e a progressiva separação dos responsáveis, devem ser examinadas sob a lente da participação e do pertencimento efetivo. É crucial questionar se essas estratégias realmente promovem um ambiente dialógico e inclusivo, ou se, em alguns casos, acabam por reproduzir uma lógica de uniformização que negligencia as especificidades de cada criança. A verdadeira inclusão, especialmente para aquelas crianças com demandas individualizadas (sejam elas necessidades educacionais específicas, diferenças culturais ou ritmos de desenvolvimento distintos), requer o reconhecimento da singularidade como ponto de partida pedagógico.

Com o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), Sebastián-Heredero (2020) nos proporciona maior clareza sobre o que já trabalhamos na educação infantil. Se a escola não se dispõe a ouvir e a transformar suas práticas a partir do encontro com o outro, corre o risco de um acolhimento meramente formal, onde a criança é encaixada na estrutura, e não a estrutura que se molda para recebê-la em sua plenitude. É nesse ponto que a reflexão de Paulo Freire (1987) se torna indispensável, pois o acolhimento, como ato educativo, deve ser um exercício de escuta atenta e de "ser mais" em conjunto. A crítica ao acolhimento na educação infantil, portanto, reside na capacidade de o corpo docente e a gestão transcender a visão puramente instrumental das estratégias, entendendo o processo como um contínuo exercício de democratização do espaço infantil. Garantir a participação e o pertencimento de todas as crianças, particularmente as que demandam maior atenção individualizada, exige que as estratégias pedagógicas se articulem em torno do diálogo e do reconhecimento mútuo. Segundo Freire (1987, p. 37), "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". Essas palavras sublinham que o acolhimento não pode ser uma via de mão única (o educador adapta o educando), mas um encontro dialógico onde as culturas e as experiências de vida da criança e de sua família interagem e transformam o ambiente escolar. A construção do pertencimento passa pela criação de "círculos de cultura" na sala de aula, onde as vozes, os saberes e os ritmos de cada criança — mesmo os mais silenciosos — sejam valorizados como elementos essenciais para a construção do currículo e da convivência. Falhar nisso é praticar uma educação que "deposita" (educação bancária), e não uma educação que liberta e inclui a partir da conscientização e do reconhecimento da própria identidade.

O caminho (re)trilhado junto

A base deste relato é a nossa experiência enquanto professoras regentes do GREI 1. Certamente, a educação infantil é o primeiro ambiente coletivo onde a criança dialoga, convive com um grupo social diverso e experimenta a vida coletiva em um lugar nunca antes experimentado. O início do ano letivo é o laboratório de nossas estratégias, repleto de acolhimento, afetividade, atenção e construção de identidade. A preparação do ambien-

te, a administração do tempo de acolhida e a inserção gradual das rotinas (parquinho, sala e refeitório) são os focos de análise. O misto de alegria e descontentamento vivenciado, que refletem as expectativas das famílias e o desafio de estar fora do aconchego familiar, é onde se manifestam as primeiras instâncias de inclusão ou exclusão.

Para Vygotsky (2009), a construção da linguagem e do pensamento se dá na interação com o meio. Desse modo, a preparação do ambiente na educação infantil (que chamamos de "adaptação do ambiente escolar" ou "período de inserção") não pode ser meramente física; ela deve ser a preparação para a interação social e apropriação cultural, garantindo que as ferramentas simbólicas e sociais estejam disponíveis para todas as crianças.

A produção de dados, portanto, dá-se por meio de auto-observação e reflexão crítica da prática cotidiana nas UMEIs e de experiências e registros (fotográficos e narrativas dos relatórios individuais) que detalham a inserção de rotinas gradativas.

O despertar para o "inédito viável"

O mergulho no processo de tutoria do curso serviu para nós como um potente movimento de autorreflexão, essencial para o aprimoramento da prática docente (Nono; Mizukami, 2002). A inquietação não se resumia à aquisição de um novo papel profissional, mas à busca de respostas para os dilemas da inclusão na educação infantil, que se apresentavam como "situações-limites" (Freire, 1987, p. 53). Um deslocar de papéis — ora professoras da educação infantil, ora tutoras do curso de extensão.

A inclusão, conforme discutido no curso, exige ruptura com as práticas excludentes, sendo um processo que se constrói nas dimensões da cultura, política e prática escolares (Booth; Ainscow, 2012). A situação mobilizadora que nos impulsionou rumo ao "inédito viável" foi a necessidade de ir além do olhar linear sobre a deficiência, compreendendo as crianças em sua complexidade e nas múltiplas formas de exclusão que as atravessam.

O "inédito viável", conceito freireano que descreve a possibilidade de concretizar algo nunca antes realizado, porém possível no horizonte da ação humana, encontra ressonância nas reflexões de Prado (2018), que o relacio-

na à capacidade de produzir conhecimento a partir da própria experiência, transformando o pensamento em ação. Para Prado (2020), a busca pelo "inédito viável" na educação é um ato de esperança crítica, impulsionando educadores a criar novas possibilidades de ser e fazer na escola.

Como professoras-pesquisadoras atuantes na educação básica, o processo de tutoria e a confrontação com os desafios da prática na educação infantil confirmam a urgência de uma postura investigativa constante. O dilema não se resolve apenas com a aplicação de técnicas ou diretrizes (não temos um manual), mas exige uma epistemologia da prática, na qual o professor se reconhece como produtor de conhecimento. As "situações-limites", como a dificuldade de usar o currículo como ferramenta de compensação ou de garantir a participação plena de todas as crianças, deixam de ser vistas como entraves e passam a ser a alavanca da reflexão. É no esforço de sair da visão linear sobre a deficiência que reside o potencial de redesenhar o ambiente escolar. A complexidade da criança, atravessada por questões de raça, classe e diversas formas de exclusão, exige que a inclusão seja pensada como um mosaico de práticas singulares, construídas no cotidiano e orientadas pela busca incessante do "inédito viável", de tudo aquilo que conseguimos fazer e que já dá certo.

O "inédito viável" encontrado foi a implementação de uma pedagogia dialógica e colaborativa que: (i) flexibiliza o acolhimento, transformando a "adaptação do ambiente" em um processo que honra o tempo e as peculiaridades do bebê enquanto sujeito, indo ao encontro das orientações de Vygotsky (2021) sobre o desenvolvimento na interação; (ii) engaja as famílias, superando a dicotomia por meio do diálogo e do reconhecimento mútuo, confirmando que a libertação e a aprendizagem se dão em "comunhão" (Freire, 1987); (iii) utiliza a lente interseccional, ampliando o olhar sobre a exclusão para além da deficiência, reconhecendo como os diversos marcadores sociais da diferença se cruzam na experiência dos bebês e das famílias (Collins; Bilge, 2021; Fonseca, 2024).

A interseccionalidade como lente de análise inclusiva

O curso despertou também a urgência de utilizar a interseccionalidade (Collins; Bilge, 2021) como uma ferramenta analítica para entender a experiência dos bebês no GREI 1. A inclusão de/para todos não pode ser efetivada sem que se considerem os marcadores sociais da diferença que se cruzam na vida de cada criança — como raça, classe, gênero e o próprio pertencimento à etapa da educação infantil (Fonseca *et al*., 2024).

Nesse contexto, quando se adota a interseccionalidade como lente analítica na prática pedagógica, implica ir além da mera constatação da diversidade; exige que os educadores e educadoras do GREI 1 desenvolvam um olhar atento para as dinâmicas de poder e de desigualdades estruturais que se manifestam no cotidiano da instituição. Isso se traduz na necessidade de revisar currículos, reorganizar espaços e planejar interações que ativamente desafiem as normatividades de gênero, raça e classe, assegurando que o ambiente da educação infantil seja um espaço de equidade e reconhecimento, e não de reprodução de exclusões. Em última instância, o uso dessa ferramenta visa à desconstrução das barreiras invisíveis que limitam o pleno desenvolvimento de bebês que estão nas interseções mais vulneráveis, promovendo uma educação verdadeiramente transformadora desde os primeiros anos de vida.

Acreditamos que, se esse movimento não for realizado, haverá consequências em cascata e a inclusão se tornará cada vez mais difícil.

“Situações-limites” e o “inédito viável”

A resposta para a “situação-limite” — a exclusão gerada pela rigidez na adaptação/inserção — reside na criação de um “index interno” de flexibilidade e participação.

Pode-se, então, refletir sobre o “inédito viável”: como a capacidade de a professora-tutora (e cursista), ao dialogar sobre a interseccionalidade, decolonizar o tempo e o espaço da educação infantil, tornando a rotina fluida e dialógica com as demandas singulares dos bebês e de suas famílias, provando que é possível ir além da estrutura rígida, sem perder o foco pedagógico (Freire, 2000).

A "situação-limite" que nos mobiliza internamente é a percepção de que a estrutura e o ritmo da adaptação/inserção escolar, quando não refletidos criticamente, podem, inadvertidamente, levar à exclusão de bebês com maior necessidade de tempo ou com demandas específicas. É importante salientar o respeito às peculiaridades de cada criança, assim como esse olhar precisa estar presente em todo o processo educacional. Uma questão que precisa ainda ser expressa é que a família também cumpra com seu papel como instituição responsável pelas indicações propostas em saúde, o que a escola também observa. Reconhecer que a escola e a família precisam estar alinhadas em prol do desenvolvimento humano (biopsicossocial) da criança é essencial para a vida.

O "inédito viável" para o GREI 1 se manifesta na prática de ensino em colaboração, que se expande além do diálogo entre professoras e perpassa a escuta ativa das famílias. Reconhecemos que, como afirma Paulo Freire (1987, p. 37), "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo» — pedindo licença a Freire para que a palavra "homens" seja substituída por "pessoas". Essa premissa freireana fundamenta a inclusão: se a educação é um ato de comunhão, ela deve ser construída pela partilha de saberes entre as pessoas — a interseccionalidade proporciona um viés diverso e é essa a ideia da palavra. A inclusão, nesse sentido, exige uma pedagogia dialógica (Freire, 1999) em que a família é vista como o principal "primeiro educador", cujos saberes sobre o bebê são inestimáveis.

Aqui, a "situação-limite" reside na dicotomia histórica entre a educação infantil e o núcleo familiar, que, muitas vezes, resulta em expectativas desalinhadas sobre o processo de adaptação e o desenvolvimento dos bebês. Para superar essa barreira, buscamos o "inédito viável", ou seja, uma solução que não está dada, mas que é possível de ser construída (Freire, 1999).

O processo de inclusão, desde a primeira infância, é inseparável da relação com as famílias. Não se trata de uma tarefa unilateral da escola ou apenas de um "ajuste" do bebê ao ambiente, mas de uma ação em conjunto.

Em colaboração com as famílias

Pensando na desconstrução da hierarquia, a tutoria nos instigou a aplicar o princípio do diálogo de Freire com as famílias, um assunto que veio à tona em muitos de nossos encontros presenciais com os cursistas, de tal forma que resolvemos escrever sobre o assunto. O diálogo, para Freire (1987, p. 46), não se faz na arrogância, mas na humildade de reconhecer que "não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos, há homens [pessoas] que, em comunhão, buscam saber mais".

Com relação às rotinas compartilhadas, as estratégias de acolhimento e a inserção gradativa de rotinas são planejadas não apenas pela equipe pedagógica, mas apresentadas às famílias como um projeto de cocriação. Isso permite que as peculiaridades de cada bebê — ritmo de sono, alimentação ou preferências — sejam integradas ao cotidiano das famílias de forma mais fluida, atuando como verdadeiras práticas colaborativas que potencializam o desenvolvimento integral da criança.

Portanto, o "inédito viável" é a transformação que age como ferramenta para um processo de inclusão colaborativa, em que a família não apenas se "ajusta" às regras/rotinas da escola como atua como parceira no planejamento pedagógico, garantindo que o direito do bebê de ser e aprender em sua singularidade seja respeitado (Santos; Fonseca; Melo, 2009).

Considerações finais

O fato de sermos professoras-tutoras e professoras regentes na educação infantil simultaneamente nos oferece uma lente de aumento sobre as urgências da inclusão escolar como um todo desde o primeiro contato da criança com o ambiente de ensino. A experiência que vivemos na UMEI com as crianças bem pequenas nos permite falar com propriedade sobre o nosso fazer pedagógico, sobre inserção e acolhimento. Tanto em uma situação quanto em outra experimentamos o que é novo, e isso, sem dúvidas, abre espaço para o diálogo e as trocas tecidas. O encontro entre pares, seja na tutoria, seja no cotidiano da UMEI, revela-se como o espaço primordial para o desenvolvimento profissional e para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas (Forte; Flores, 2012), o que pode ser

levado para toda a estrutura dos ciclos seguintes, pois o que é realizado no início da vida escolar promove um desenvolvimento significativo no processo de ensinar e aprender de forma mais humana e mais acolhedora.

O percurso de atuar como professoras-tutoras em um curso de aperfeiçoamento sobre inclusão, simultaneamente à regência de uma turma de bebês (GREI 1), revelou-se um poderoso catalisador para o desenvolvimento profissional e a transformação pedagógica para essa unidade que queremos hoje. Vale ressaltar que nossa investigação evidenciou que o desafio da inclusão na primeira infância está intrinsecamente ligado à superação de "situações-limites" históricas, como a rigidez das rotinas e a desarticulação entre escola e família. Com a subtração da ruptura drástica (educação infantil x ensino fundamental), o estar na escola de forma saudável é a garantia de que se tenha respeito às diferenças e, sobretudo, a garantia do bem-estar coletivo, sequenciando um trabalho voltado à colaboração e ao apreço pelas peculiaridades de cada sujeito.

Em suma, a experiência de tutoria nos instrumentalizou para sermos agentes de mudança cultural dentro da nossa UMEI, fomentando o ensino em colaboração e a reflexão crítica. Os conhecimentos adquiridos no curso, especialmente a compreensão da inclusão nas dimensões de cultura, política e prática (Booth; Ainscow, 2012), permitiram a construção de um ambiente mais justo e acolhedor, onde o direito à participação e ao pertencimento é garantido a todos.

Como desdobramento, este trabalho aponta para a necessidade de que a rede municipal de Niterói invista em formações que articulem teoria e prática inclusivas, transformando as professoras em intelectuais capazes de repensar as barreiras atitudinais, pesquisar e transformar suas realidades capacitistas e adoecidas. A garantia de estar saudável no ambiente escolar começa com respeito às diferenças e com a necessidade de mudança de paradigmas nas ações institucionais, a fim de seguirmos com a inclusão de/para todos desde bem pequenos. A responsabilidade da tutoria não termina aqui. Ela se estende à missão de fazer o "inédito viável" reverberar em todas as unidades de educação infantil do município, consolidando uma educação inclusiva de fato para todas as crianças

desde pequenas, pois, quanto mais precoce se fizer o acompanhamento sobre as diferenças, mais cedo despertaremos o potencial e o desenvolvimento desses indivíduos.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: Ministério da Educação, 2010.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. 3. ed. substancialmente revisada e ampliada. Traduzido para o português brasileiro por Mônica Pereira dos Santos e João Batista Esteves (LaPEADE). Rio de Janeiro: LaPEADE, 2012.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

FERREIRA, Arthur Vianna (org.). **Escridocências**: os educadores sociais escrevem sobre as suas formações em pedagogia social. Porto Alegre: Livrologia, 2024.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. Interseccionalidade e inclusão: um diálogo com os marcadores sociais da diferença. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, DF, v. 46, p. 1-8, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbce/a/D5XbXgXVZJfCW6Kx9gTVHdq/?lang=pt. Acesso em: 13 nov. 2025.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da; SANTOS, Maria Luiza Mendes; SILVA, Samara; CORTE, Monique. Inclusão, interseccionalidade e marcadores sociais da diferença: o que dizem as pesquisas? **Revista Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 28, p. e17990-23, 2024.

FORTE, Ana Maria; FLORES, Maria Assunção. Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 900-919, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/zRxJz94vwDdrW853sXVYxMK /?lang=p. Acesso em: 13 nov. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: EDUNESP, 2000.

JARES, Xesús. Los contenidos básicos de la educación para la paz. **Journal of Parents and Teachers**, Madrid, n. 254, p. 15-18, set. 2000. Disponível em: https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/2466. Acesso em: 13 dez. 2025.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 83, n. 203-205, p. 72-84, jan./dez. 2002. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1365. Acesso em: 13 dez. 2025.

PRADO, Ana. **Inédito-viável**: esperança crítica na prática educativa. Curitiba: Appris, 2020.

PRADO, Ana. O inédito-viável na formação de professores: do pensar a prática à produção de conhecimento. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 2064-2079, out./dez. 2018.

SANTOS, Mônica; FONSECA, Michele; MELO, Sandra. **Inclusão em educação**: diferentes interfaces. Curitiba: CRV, 2009.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o desenho universal para aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020. Disponivel em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382020000400733&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 9 nov. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

7. Entre potencialidades e barreiras: o papel do plano educacional individualizado na trajetória de uma estudante com altas habilidades ou superdotação

Bárbara Cristina Felismino dos Santos
Leomar Rodrigues de Avellar Baptista
Fernanda Serpa Cardoso
DOI: 10.52695/978-65-5456-201-0.20

Introdução

Somos professoras da rede pública de ensino, com atuação na educação básica, no atendimento educacional especializado e na formação docente. Nossas trajetórias profissionais e pessoais se entrecruzam no compromisso com a educação inclusiva e, de modo particular, com as altas habilidades ou superdotação. Nossa caminhada é marcada pela vivência no cotidiano escolar, pela pesquisa acadêmica e por experiências familiares que ampliam nossa compreensão acerca das potencialidades, dos desafios e das necessidades educacionais de estudantes com perfis singulares.

Nossa aproximação ocorreu no âmbito do curso "Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas", espaço formativo que possibilitou o diálogo entre diferentes percursos profissionais e pessoais, fortalecendo reflexões sobre práticas

pedagógicas acessíveis, equitativas e comprometidas com o direito à aprendizagem. A experiência docente, aliada à atuação como tutora, pesquisadora e professora de apoio especializado, bem como às vivências enquanto mães de crianças e jovens com altas habilidades ou superdotação, confere densidade e sensibilidade às análises ora apresentadas.

Assim, este trabalho nasce do encontro entre prática, teoria e experiência vivida, sustentado pela defesa de uma escola pública inclusiva, que reconheça as singularidades dos estudantes, valorize suas potencialidades e promova ambientes educacionais acolhedores, capazes de garantir não apenas o acesso como também a permanência e o desenvolvimento integral de todos.

Este caso de ensino discute as especificidades das altas habilidades ou superdotação (AHSD) articuladas às relações escolares, às respostas institucionais e aos desafios encontrados na garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do Plano Educacional Individualizado (PEI).

Trataremos das especificidades das altas habilidades ou superdotação a partir do real vivido por uma criança e sua relação com o ambiente escolar. Trata-se, portanto, de repensar o binômio que traz uma falsa positividade ao campo social, algo que apresenta inúmeras nuances para quem vive as AHSDs de perto.

A motivação para a escrita desse caso de ensino nasce do encontro entre duas trajetórias que se entrecruzam no curso: a de uma cursista, mãe de uma criança com AHSD, e a de uma tutora, professora, mãe e pesquisadora da área. Ambas reconhecem que as AHSDs, embora constituam uma condição pertencente ao público da educação especial, ainda permanecem invisibilizadas, pouco compreendidas ou negligenciadas pelos profissionais da educação. Essa invisibilidade repercute diretamente no cotidiano escolar, nas práticas pedagógicas e na forma como as crianças são percebidas, acolhidas e incluídas.

Foi nesse cenário que o curso ofereceu não apenas estudo como também escuta, troca e reconhecimento. A partir dessa formação, tornou-se evidente a necessidade de aprofundar o debate sobre como as especificidades das AHSDs se manifestam no cotidiano escolar e de que

maneira a escola, suas práticas e seus profissionais respondem às demandas socioemocionais, curriculares e relacionais dessas crianças.

Também nos mobilizaram as reflexões propostas ao longo do curso sobre o papel da educação inclusiva, do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) (Sebastián-Heredero, 2020) e das políticas públicas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), no enfrentamento das barreiras que os estudantes vivenciam.

Com esse caso de ensino tem-se como objetivo descrever criticamente a trajetória escolar de uma estudante com altas habilidades ou superdotação, analisando, à luz dos referenciais da educação inclusiva e do DUA, as barreiras encontradas ao longo de seu percurso educacional. Busca-se, ainda, refletir sobre os efeitos do atendimento educacional especializado e da parceria estabelecida entre escola e família, bem como discutir o papel do Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento fundamental para a ampliação curricular e para a promoção da inclusão de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Com as questões mobilizadoras delineadas, avançamos para a trajetória de Laura, cuja experiência concreta evidencia as barreiras e as possibilidades da inclusão de estudantes com AHSD no cotidiano escolar.

Laura é uma estudante da rede pública de ensino, identificada com altas habilidades ou superdotação, cuja trajetória escolar tem início na educação infantil e se desenvolve ao longo do ensino fundamental I. Desde os primeiros anos de vida, seu percurso é marcado por singularidades no desenvolvimento, intensas sensibilidades sensoriais e emocionais, interesses precoces por linguagens simbólicas e um modo particular de se relacionar com o mundo e com seus pares. Inserida em um contexto escolar que nem sempre reconhece ou compreende essas especificidades, Laura vivencia, ao longo de sua escolarização, tanto barreiras quanto possibilidades de acolhimento, tornando sua experiência um caso potente para refletir sobre o papel da escola, do atendimento educacional especializado e do plano educacional individualizado na promoção da inclusão de estudantes com AHSD.

Como recurso metodológico, esse caso segue a concepção de caso de ensino apresentada por Nono e Mizukami (2002), compreendida como uma narrativa analítica que articula experiência real, reflexão crítica e referenciais teóricos, possibilitando formação docente situada.

A produção dos dados envolveu observações contínuas do cotidiano familiar e escolar, registros realizados ao longo da trajetória da estudante, diálogos com as professoras da escola e com a equipe do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse movimento configura uma triangulação interpretativa (Dainez; Smolka, 2019), permitindo compreender o desenvolvimento de Laura como processo mediado socialmente e influenciado pela cultura escolar.

A seguir, apresentamos a conceituação sobre comportamento superdotado e a trajetória de Laura, destacando elementos do cotidiano familiar e escolar que revelam sinais precoces de AHSDs e os desafios encontrados pela família e pela escola, quando se compreendem essas características como sintomas de algo maior.

A compreensão das altas habilidades ou superdotação no contexto educacional brasileiro exige superar visões restritas baseadas apenas em desempenho escolar ou testes de inteligência. Conforme Baptista (2024), muitos estudantes com AHSD permanecem invisibilizados devido à falta de compreensão docente e à persistência de mitos que associam seu comportamento a indisciplina, arrogância ou transtornos emocionais.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) define que estudantes com AHSD apresentam *potencial elevado* em diferentes áreas: acadêmica, intelectual, psicomotora, artística ou de liderança, acompanhado de *criatividade e envolvimento com a aprendizagem*. Tal definição reforça a necessidade de observar múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, e não apenas o rendimento escolar tradicional.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a "Teoria dos Três Anéis", de Joseph Renzulli, que compreende a superdotação como a interação entre capacidade acima da média, criatividade e alta motivação para a

tarefa (Renzulli, 2014 *apud* Baptista, 2024). Para o autor, a superdotação não é um estado fixo, mas um conjunto de comportamentos que emergem quando o ambiente oferece oportunidades adequadas. Assim, comportamentos como desinteresse, irritabilidade ou resistência podem ser respostas a atividades pouco desafiadoras e não sinais de incapacidade.

Além disso, a "Teoria das Inteligências Múltiplas", de Howard Gardner, contribui para ampliar a compreensão das diferentes formas de manifestação de AHSDs. Gardner (1995 *apud* Baptista, 2024) propõe que a inteligência é composta por diferentes capacidades relativamente independentes, como a inteligência linguística, lógico-matemática, espacial, musical, interpessoal, intrapessoal, corporal-cinestésica e naturalista. Com isso, Baptista (2024) reforça que as potencialidades podem emergir em áreas pouco valorizadas pela escola tradicional, o que exige instrumentos mais sensíveis de identificação e práticas pedagógicas ajustadas.

Passamos ao breve relato de nossa protagonista, Laura, que representa aqui muitas crianças, meninas, mulheres e pessoas com potencial de vida a ser explorado e acolhido socialmente e principalmente pelo ambiente escolar, desde sempre e com dignidade e respeito às suas especificidades.

Um comportamento diferente se percebia desde os primeiros meses de vida de Laura. Dificuldades na alimentação foram sentidas na primeira tentativa com alimentos sólidos; assim, ela se tornou um bebê que se alimentava de líquidos com o auxílio de copos, porque nenhum outro aparato dava conta. O desfralde foi rápido e, junto com ele, outra dificuldade — funções fisiológicas naturais sendo insistentemente evitadas. Estratégias lúdicas foram criadas em casa para que o banheiro fosse um ambiente divertido; ainda assim, a dificuldade permanecia. Banho também era outro problema: incômodo com o ralo, com a água que machuca e com o sabonete que irrita. E, assim, ações comuns se transformavam em tempestades diárias, causando desgaste físico e emocional.

> Como qualquer criança, a superdotada necessita do amor e dos cuidados dos pais, principalmente na infância. As relações interpessoais em casa exercem uma influência definitiva no desenvolvimento

> de sua personalidade. Isso não quer dizer que os pais devam assumir uma postura indulgente e acrítica diante de seus filhos (Landau, 2002, p. 154).

Estudos sobre identificação e perfil de crianças com AHSD demonstram que sinais precoces podem se manifestar de formas diferenciadas, frequentemente interpretadas como "desajustes" quando não há conhecimento específico. Renzulli, em entrevista a Viana e Delou (Grupo AHSD-UFC, 2023), reforça que comportamentos intensos, curiosidade acentuada e respostas emocionais amplificadas são indicadores que devem ser lidos como parte de um conjunto mais amplo de potencialidades e necessidades.

Em pouco tempo, ela passou a ter gosto por letras e nomes, desenvolvendo habilidade com palavras em português e inglês. "Coisas da mãe professora, que fica o dia todo incentivando a leitura e a escrita" era o que se dizia a respeito. Aprendeu a ler e a escrever na educação infantil, mas tinha uma dificuldade enorme com as relações interpessoais e outra maior ainda em lidar com as emoções. Brincar, só se fosse com os colegas já habituais; não fazia novas amizades em parquinhos, praça ou praia. Suas companhias favoritas eram os familiares mais velhos. "Mimada, manhosa, chorona" eram adjetivos dados a ela. "Como pode, tão inteligente, chorando por bobeira?" "Tá chorando à toa!". Era o que se ouvia, enquanto a família sentia junto com Laura o peso de ser como é.

Laura queria ser presidente do Brasil aos cinco anos. Tinha muita preocupação com as crianças negras e com o racismo, por ser autodeclarada parda.

A experiência de Laura também se articula ao que Collins e Bilge (2021) definem como perspectiva interseccional: gênero, raça e expectativas sociais moldam como meninas pardas ou negras têm seus comportamentos interpretados, frequentemente sendo levadas a silenciar suas emoções e potenciais para se adequarem ao padrão esperado. Esse processo contribui para a subnotificação de meninas com AHSD (Franco, 2023).

Aos poucos, ela foi perdendo essa vontade, conforme Franco (2023) menciona em sua tese, como sendo uma característica específica das

meninas subnotificadas. Elas percebem muito cedo como o mundo funciona e passam a mascarar suas intenções.

> Dessa forma, reforçam-se estereótipos e estigmatização em relação às mulheres, impedindo-as de mostrarem suas potencialidades em outras áreas, as quais, historicamente, foram ocupadas pela presença masculina, desde a infância: meninas são ensinadas a ajudar e a pedir ajuda; meninos são independentes e autoconfiantes (Velho, 2006 *apud* Franco, 2023, p. 53).

Como estratégia para dar seguimento à sua preocupação, Laura passa a desenhá-las. Ela queria apenas mostrar como as mulheres negras são lindas e passou a fazer isso por meio do desenho que publicava em forma de vídeo em seu canal da internet (Figuras 46, 47).

Figura 46: Produção artística de Laura sobre a trança das mulheres negras



Fonte: Produção da autora do relato, 2024.

Descrição da figura 46: Ilustração em duas páginas abertas de um caderno, feita com giz de cera sobre fundo branco. Na página da esquerda, a frase "TRANÇA É UM ÁTO DE RESISTENCIA" está escrita à mão em letras maiúsculas de cor preta. Na margem inferior desta mesma página, há uma sequência de traços coloridos lado a lado nas cores azul, marrom, vermelho, laranja, amarelo, verde e azul-claro. Na página da direita, há o desenho de uma cabeça, de costas, com cabelos pretos presos em uma longa trança central. Ao redor da cabeça, o fundo é cheio de flores e folhas desenhadas, nas cores vermelho, laranja, azul, rosa, amarelo e verde. Fim da descrição.

Figura 47: Produção artística de Laura representando mulheres negras



Fonte: Produção da autora do relato, 2024.

Descrição da figura 47: Ilustração em duas páginas abertas de um caderno, feita em giz de cera. A página da esquerda possui uma moldura roxa, com a frase "MULHER NEGRA É MAIS DO QUE PARECE..." no centro. Está escrita à mão em letras maiúsculas pretas, com exceção da palavra "NEGRA", em tom marrom. A página da direita é completamente preenchida com o retrato de uma mulher negra de perfil e expressão serena. Ela possui cabelos pretos volumosos e compridos divididos ao meio. O fundo da página e a vestimenta da mulher são coloridos em um tom roxo vibrante. Fim da descrição.

A identificação de Laura foi tardia. Aos oito anos, apesar de todos os indicativos, sempre havia a fala: "É filha de professora, por isso sabe tanto". Com a identificação e de posse do laudo, a família passou a buscar seus direitos escolares. A alimentação era o mais importante até então, por estudar em horário integral e possuir seletividade alimentar. Ao mesmo tempo, havia a preocupação com a suplementação curricular e o atendimento educacional especializado na sala de recursos.

Nesse momento, alcançou-se mais uma importante vitória: a Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME) enviou uma profissional da área de AHSD à unidade escolar de Laura para realizar uma formação com as professoras. Durante esse encontro, elas puderam compreender a importância da suplementação, da adaptação alimentar, do acolhimento ao choro de Laura e de sua ida à sala de recursos. Houve, então, um entendimento coletivo de que era necessário incluir efetivamente aquela criança e, para isso, seria preciso transformar práticas e reorganizar a escola.

Paralelamente, iniciou-se o acompanhamento do grupo de pesquisa Desenvolvimento e Inovação em Ensino de Ciências da Universidade Federal Fluminense (DIECI-UFF), cuja colaboração foi fundamental. A partir desse apoio, a professora de Laura passou a receber orientações que a ajudaram a compreender como poderia apoiar uma criança que sente intensamente e pensa de maneira profunda e muitas coisas ao mesmo tempo.

Ainda assim, a família percebeu que persistiam muitas dúvidas e medos entre as professoras: Como suplementar o currículo? Como atender às necessidades educativas de Laura dentro de um ambiente tão heterogêneo, marcado por crianças que também enfrentavam inúmeras dificuldades? Como olhar para alguém que, teoricamente, "não precisa de ajuda para aprender"? Aos poucos, compreendeu-se que o desafio não era ensinar conteúdos mais complexos; na verdade, tratava-se apenas de encorajar as potencialidades e criar uma cultura de inclusão capaz de reduzir barreiras e promover o desenvolvimento integral de todas as crianças.

As mudanças ocorridas na escola foram fundamentais para a permanência de Laura sem maiores sofrimentos. Esse movimento colaborativo vai ao encontro do que Forte e Flores (2012) descrevem como cultura de colaboração docente, fundamental para sustentar práticas inclusivas e garantir que mudanças pedagógicas não dependam apenas de iniciativas individuais, mas de ações intencionais e compartilhadas na instituição.

A partir do trabalho da professora da sala de recursos, as cozinheiras escolares organizaram o almoço, lanche e jantar de Laura, conforme suas condições de seletividade.

Em parceria com a família e com outros professores, a professora do AEE organizou o Plano de Ensino Individualizado (PEI) da Laura. Perceberam, também, que havia espaço para ela desenvolver a linguagem e a escrita criativa — essa ação permitiu que outros professores aproveitassem essa habilidade em suas áreas.

A elaboração do PEI, como previsto nas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), deve considerar as singularidades de cada estudante e, no caso

das AHSDs, precisa ir além da adaptação curricular: trata-se de ampliar caminhos de investigação, criar desafios e promover ambientes intelectualmente estimulantes.

Baptista (2024), ao discutir o PEI para estudantes com AHSD, demonstra que sua construção deve necessariamente apoiar-se nas potencialidades, nos interesses profundos do estudante e na criação de situações de aprendizagem que permitam autoria, produção criativa e aprofundamento. A autora reforça que "a formalização do PEI pode garantir uma educação mais equitativa, potencializando as capacidades desses estudantes e promovendo seu desenvolvimento integral (Baptista, 2024, p. 44).

Essa compreensão converge com o que CAST (2024, p. 12) enfatiza, no sentido de que o planejamento deve permitir múltiplos meios de engajamento, representação e ação/expressão: "Os aprendizes diferem significativamente em seus modos de perceber, compreender e demonstrar o conhecimento; portanto, um currículo flexível é fundamental para garantir a aprendizagem de todos".

A prática da professora da sala de recursos também se articula ao que Sebastián-Heredero (2020) contextualiza como premissa central do DUA — é preciso planejar para a variabilidade humana —, entendendo-se, assim, que estudantes como Laura necessitam de ambientes que acolham sensibilidade emocional, pensamento acelerado e formações cognitivas incomuns.

Por sua vez, Joseph Renzulli, referência mundial em AHSD, reforça que o papel da escola é criar condições que ampliem o talento mediante enriquecimento e oportunidades reais de investigação. Em entrevista, afirma: "Não se trata de acelerar o currículo, mas de envolver o estudante em experiências de aprendizagem que despertem seu potencial criativo e investigativo" (Grupo AHSD-UFC, 2023).

Quando a professora utilizou a escrita criativa de Laura como eixo estruturante do PEI, aplicou concretamente o que é recomendado a oferecer: oportunidades de expressão avançada e espaços de autoria, reconhecendo que a criança com AHSD aprende melhor quando envolvida em tarefas que mobilizam seus interesses profundos e sua motivação

intrínseca. Portanto, a prática docente dialoga de forma coerente com o que Baptista (2024), CAST (2024), Renzulli (Grupo AHSD-UFC, 2023) e Sebastián-Heredero (2020) defendem: um planejamento que não reduz, mas expande as possibilidades do estudante, atuando sobre o currículo, a cultura escolar e a forma como o potencial é reconhecido.

Nesse sentido, a escrita criativa de Laura, suas sensibilidades socioemocionais e sua curiosidade constituem elementos centrais a serem incorporados às ações do PEI, reforçando a importância de um planejamento que vá além da remediação e atue na ampliação das oportunidades de aprendizagem.

Outra forma de trabalho colaborativo entre escola e família reside na interferência da professora do AEE para diminuir o *bullying* que Laura sofria, conversando inúmeras vezes com a colega que o praticava, para que compreendesse a gravidade de suas ações para com a Laura. Embora tenham diminuído, ainda ocorrem algumas ações.

Sem o trabalho da professora do AEE em parceria com a escola e a colaboração com a família, essa criança não conseguiria permanecer no espaço escolar sem sofrer. É o que Vianna e Souza (2025) denominam cultura escolar colaborativa, em que se compreende que educar é um pacto coletivo. Por isso, o horário da sala de recursos passou a ser o mais esperado. Nesse espaço, criança e professora tornaram-se parceiras de trabalho, mantendo uma relação de confiança sólida e atividades interessantes.

O trabalho na sala de recursos, aliado à parceria com a família, às terapias e à atenção da professora regente, possibilitou que Laura se desenvolvesse. Atualmente, ela segue sua vidinha rumo ao segundo ciclo.

Assim, o PEI de Laura não foi apenas um instrumento burocrático, mas uma ferramenta de ampliação curricular, inclusão e afirmação subjetiva, alinhada às melhores práticas defendidas no campo da educação inclusiva.

Agora surgem novos desafios, entre eles o de encontrar escolas que contemplem a educação especial na perspectiva inclusiva. Entre grupos de mães de crianças com AHSD, são comuns as reclamações sobre o ensino fundamental II; os relatos indicam que essa transição costuma ser

muito difícil para a criança, pois lidar com vários professores em um tempo mais curto acaba não sendo tão proveitoso para elas.

Surge, assim, uma grande angústia. A nova demanda é encontrar um ambiente escolar acolhedor e inclusivo, capaz de atender às necessidades de Laura com o mínimo de humanidade e compreensão. Afinal, ela ainda é uma menina que chora bastante, reclama das injustiças e apresenta dificuldade em fazer amizade com crianças da mesma idade.

A Nota Técnica nº 04 (Brasil, 2014) determina que estudantes com AHSD devem ter garantia de atendimento especializado e registro no Censo Escolar. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p. xxx) estabelece que o AEE deve ser ofertado em todas as etapas e modalidades de ensino, articulado à sala comum.

A Declaração de Salamanca (Unesco,1994), documento fundante da inclusão, acrescenta que os sistemas educativos devem adotar medidas de apoio contínuo, ajustado às necessidades que mudam ao longo da trajetória escolar. Quando Laura se depara com a transição para o ensino fundamental II sem esse suporte, a escola falha em assegurar direitos educacionais.

Dainez e Smolka (2019) lembram que a escola tem a função social de promover mediações que possibilitem aprendizagem e participação; quando o suporte desaparece, fragilizam-se os vínculos e ampliam-se as desigualdades.

Assim, as "situações-limites" se expressam na dificuldade de encontrar escolas de ensino fundamental II que garantam a Laura o atendimento educacional especializado e todo o suporte que recebeu ao longo do ensino fundamental I, como também na impossibilidade de assegurar condições mínimas para que Laura se desenvolva de acordo com seu potencial. Sendo estudante da rede de Niterói desde a educação infantil, Laura teve seus direitos assegurados desde sua identificação aos seis anos.

Presentemente, aos 11 anos, inicia-se a busca por escolas que consigam acolhê-la em suas contradições e em toda a sua diversidade. Por orientação psicológica, considera-se até mesmo a necessidade de mudar

Laura de rede, a fim de que ela estude em uma escola menor, sobretudo diante da quantidade de mudanças previstas no ensino fundamental II.

A família declara: "Gostaria que a Laura permanecesse na escola pública, mas eu sei que se trata de uma etapa diferente, com demandas diferentes, feitas por pessoas diferentes e sujeitas a tantas outras adversidades. Não se trata de culpabilizar os profissionais, e sim de reconhecer o próprio sistema".

O "inédito viável", nesse contexto, consiste na criação de alternativas institucionais, seja na rede pública, seja em escolas menores, que assegurem o direito ao atendimento educacional especializado, o acolhimento emocional e a plena inclusão curricular.

Para nós, esse "inédito viável" se revela no desejo expresso pela família:

> O ideal seria encontrar uma escola de ensino fundamental II com sala de recursos, garantindo, assim, o atendimento de Laura. No entanto, nossa realidade atual é diferente. É possível que Laura continue seus estudos em uma escola privada pequena, com poucos alunos, para que, aos poucos, consiga se adaptar ao novo. Pode parecer simples, mas, para uma criança com AHSD e transtorno de ansiedade generalizada, todos esses ciclos chegando ao fim representam algo muito sério: tiram seu sono, provocam alergias na pele e a deixam sem entusiasmo.

Landau (2002, p. 109) nos ajuda a compreender que:

> Não há como definir, com exatidão, a criança superdotada. Sabemos seguramente que, em relação às outras crianças, ela é mais curiosa, ativa, ousada, esforçada e também habilidosa em estabelecer relação entre as coisas. Enfim, alguém que se destaca, se não em todos os aspectos, pelo menos em alguns deles. Estando o meio circundante apto a aceitar o superdotado, pelo que ele é, seus talentos não se tornam um problema.

Acreditamos que um ambiente escolar inclusivo e acolhedor é capaz de produzir bem-estar na criança e, consequentemente, favorecer seu desenvolvimento. Isso depende diretamente de como o ambiente é pensado e de quais práticas pedagógicas são implementadas. Nesse sentido, o PEI de Laura foi muito mais que uma formalidade: representou uma ação que integrou princípios do DUA, da interseccionalidade, da mediação Vygotskyana e das práticas de enriquecimento, constituindo um modelo potente de inclusão e valorização das AHSDs, que se espera continue acompanhando seu percurso acadêmico.

Compreendemos que esse caso de ensino evidencia o quanto a escola, enquanto instituição, e seus atores, enquanto comunidade escolar, são fundamentais e corresponsáveis pelo sucesso pedagógico de todos que por ela passam em qualquer etapa da vida. O ensino colaborativo nos convoca a assumir um pertencimento mais profundo aos nossos fazeres pedagógicos e sociais, trazendo à tona nossas diversidades e nossa humanidade nesse processo contínuo e mútuo de acolher, incluir e coexistir.

Considerações finais

O encontro entre a cursista e a tutora, no âmbito do curso, revelou não apenas uma trajetória formativa como também um reconhecimento mútuo: ambas compartilham, em suas histórias pessoais e profissionais, o compromisso com as altas habilidades ou superdotação. Para a cursista, alguns módulos do curso despontam como um campo novo, cheio de descobertas; para a tutora, reafirma-se como espaço de consolidação e aprofundamento de uma prática já construída. Dessa parceria emergem as considerações finais que seguem, tecidas no diálogo entre experiência, estudo e afeto pelo fazer educativo.

Sem dúvida, aprender é uma necessidade profissional de todo educador, especialmente daqueles que desejam se manter atualizados. Estar entre pares e participar de leituras e discussões sobre educação na perspectiva inclusiva representou uma experiência profundamente significativa tanto pessoal quanto profissional. Nesse percurso, a cursista percebeu que suas angústias e alegrias são compartilhadas por outros docentes e que um novo

mundo se abriu diante das possibilidades apresentadas pelo DUA, o que, até então, ela desconhecia. Essa vivência já produz efeitos em sua prática, que começa a mostrar mudanças na relação com as crianças. A acessibilização do conhecimento agora se torna uma ação consciente, fundamentada teoricamente e alinhada com a transformação que deseja promover.

Ao longo do processo, tornou-se evidente que a identificação de crianças com AHSD ainda constitui uma dificuldade e uma barreira atitudinal nas escolas. São crianças singulares, com características diversas, que exigem um olhar voltado às potencialidades. Por isso, acreditar em um processo de ensino e aprendizagem verdadeiramente inclusivo, no qual todas as crianças possam estar e aprender é essencial. Nesse sentido, destaca-se a importância de uma acessibilização curricular construída a partir dos caminhos que as próprias crianças indicam.

A construção do PEI de Laura, analisada nesse percurso, materializa um princípio central da educação inclusiva: planejar para a diversidade, transformando o ambiente educativo em vez de ajustar apenas o estudante. Vygotski (2021) enfatiza que o desenvolvimento humano ocorre por meio de mediações culturais e relações sociais. Aplicar tal princípio ao PEI significa reconhecer que uma criança com altas habilidades ou superdotação necessita de ferramentas culturais que ampliem seu potencial e não de adaptações superficiais.

Como afirma hooks (2017), os processos formativos são espaços de transformação ética e política nos quais o educador revisita suas concepções e recria suas práticas. Alinhado a isso, o entendimento de Vygotski (2021) sobre o desenvolvimento humano como processo socialmente mediado permite reconhecer que a aprendizagem de Laura, assim como a nossa, enquanto educadoras, emerge das interações, tensões e possibilidades construídas no cotidiano escolar.

Assim, enquanto para a cursista esse percurso inaugura um novo olhar e um novo fazer, para a tutora ele reafirma e aprofunda uma caminhada já consolidada. Ambas, entretanto, seguem unidas pela mesma convicção: a educação inclusiva se fortalece quando abrimos espaço para aprender

com as crianças, com os pares e com os desafios que a prática cotidiana nos apresenta.

Referências

AULA Remota – 23 de outubro. [S. l.: s. n.], 1 ago. 2026. 1 vídeo (2h20min). Publicado no canal Curso de Aperfeiçoamento - RENAFOR 2025. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4nSig6skcMM. Acesso em: 13 out. 2025.

BAPTISTA, Leomar Rodrigues de Avellar. **Guia prático para elaboração de plano educacional individualizado para estudantes com altas habilidades ou superdotação**. 2024. 82f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Biologia, Niterói, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota técnica n. 04, de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no censo escolar. Brasília, DF: MEC; SECADI; DPEE, 23 jan. 2014. Disponível em: https://iparadigma.org.br/biblioteca/educacao-inclusiva-nota-tecnica-no-04-de-2014-secadi-orientacao-quanto-a-documentos-comprobatorios-de-alunos-com-deficiencia/. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaseducacaoespecial.pdf. Acesso em: 11 nov. 2025.

CAST. **Diretrizes do desenho universal para aprendizagem**. Versão 3.0. 2024. Tradução de Sebastián-Heredero, E. e Lynnfield, M.A. 2024. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org/more/downloads/. Acesso em: 11 nov. 2025.

COLLINS, Patricia Hill. **Bem mais que ideias**: a interseccionalidade como teoria social crítica. São Paulo: Boitempo, 2022.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamente. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e187853, 2019.

ENTREVISTA com o Prof. Joseph Renzulli (2023) - Altas Habilidades ou Superdotação. [*S. l.*: s. n.], 26 ago. 2023. 1 vídeo (20min). Publicado no canal Grupo AHSD - UFC. Disponível em: https://youtu.be/M-AEy7JrKu0?si=bM6rrs4w4fmxggUB. Acesso em: 20 nov. 2025.

FORTE, Ana Maria; FLORES, Maria Assunção. Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 900-919, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/zRxJz94vwDdrW853sXVYxMK /?lang=p. Acesso em: 11 nov. 2025.

FRANCO, Karine Serpa. **Gênero e altas habilidades ou superdotação**: concepções socioculturais à luz da identificação. 2023. 166 f. Tese (Doutorado em Ciências, Tecnologias e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/36786/TESE_KarineSerpa.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 11 nov. 2025.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

LANDAU. Erika. **A coragem de ser superdotado**. Rio de Janeiro: Arte e Ciência, 2002.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 83, n. 203-205, p. 72-84, jan.-dez. 2002. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1365. Acesso em: 9 nov. 2025.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o desenho universal para aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out.-dez. 2020. Disponivel em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382020000400733&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 9 nov. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca**: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 13 set. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

8. Resistência para uma docência ético-política: a escola que se abre à formação continuada e à inclusão escolar

Lívia Cortes Gomes
Ryan Ferreira Balthazar
DOI: 10.52695/978-65-5456-201-0.21

Introdução

Com o presente capítulo, visa-se a discutir a articulação entre a formação continuada apreendida no curso "Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas" e as práticas do cotidiano escolar na Escola Nossa sob a perspectiva da inclusão.

Essa escrita surge a partir da participação de uma das diretoras da Escola Nossa no curso e de nossa vivência atuando nesse espaço escolar. Surgiram muitas pontes e questionamentos dessa relação: Como a formação continuada pode contribuir com a atuação profissional? Como é percebido o papel da direção na construção de uma escola inclusiva? Quais estratégias são utilizadas para apoiar professores e funcionários no processo de inclusão? Há relação entre o curso de aperfeiçoamento e o projeto político-pedagógico (PPP) da Escola Nossa? Como é a relação da escola com os laudos?

O desenvolvimento metodológico deste trabalho deu-se por meio de uma entrevista estruturada cujos blocos temáticos perpassam nossos questionamentos enquanto graduandos do curso de pedagogia e voluntários de multimídia na formação em foco e as práticas consolidadas na escola via gestão democrática e participativa.

O entrelace universidade e escola

Desde 2023, em nosso primeiro período na graduação em Pedagogia, vivenciamos o cotidiano da educação na Escola Nossa, escola associativa e particular, localizada no município de Niterói (RJ), o que é um marco importante em nosso processo formativo, pois adentramos esse espaço como estagiários, atuando no apoio escolar, especificamente com alunos com deficiência. Testemunhamos a presença dos especialistas do atendimento educacional especializado, o que muito agregou à nossa formação por entrelaçar o referencial teórico que acessamos na universidade com a prática na escola — uma prática que era construída e reconstruída coletivamente. Na universidade, víamos muito dessa prática no que líamos, no que os professores falavam, mas pouco sabíamos conceituar. Ao cursar a disciplina de Educação Especial e sermos monitores do curso, muito se esclareceu. A Escola Nossa colocava em prática muitos dos princípios da educação especial inclusiva.

O projeto político-pedagógico da escola fundamenta, mesmo que indiretamente, esses pilares e se opõe aos padrões produtivistas e de práticas homogeneizadoras impostas para todas as escolas, o que muito contraria e dificulta a lógica e o processo de inclusão.

> A Escola Nossa se configura por resistir às exigências mercadológicas, assumindo uma perspectiva crítica contrária à educação bancária, apostando em uma educação que não esteja desconectada da vida; e de que vida estamos falando? Assumimos uma perspectiva de valoração da vida enquanto natureza, apoiados nas conquistas sociais e filosóficas da humanidade (ACEC, 2024, p. 4).

A partir dessa experiência, passamos a acreditar na possibilidade de uma escola verdadeiramente inclusiva, a qual surge nas sutilezas e na inconformidade com o viver mais do mesmo, com o reproduzir as exclusões. Trata-se de uma inconformidade que se expressa como movimento ético e político, uma recusa em naturalizar desigualdades e silenciamentos. Nessa vivência, percebemos a potência que emerge da articulação entre formação e prática escolar, especialmente quando ambas se sustentam nos mesmos princípios.

A leitura do livro "A escola em nós: Escola Nossa" (Vianna *et al.*, 2023), nos possibilitou compreender o processo de formação da escola e que a idealização dessa escola não foi um ato isolado, mas parte de um movimento sociopolítico mais amplo, que acompanhava o processo de redemocratização do Brasil após mais de duas décadas de ditadura militar. A criação de uma escola associativa e comunitária naquele contexto revela o desejo de educadores e famílias por uma experiência coletiva, viva e participativa, que continua pulsando nas práticas e nos ideais que hoje atravessam o cotidiano dessa escola e também a nossa formação docente. O livro traz o trecho de um documento produzido pela associação para a divulgação da escola:

> [...] a ideia nasceu de um grupo de pais e professores preocupados com a qualidade de ensino, fator importante no contexto maior da desagregação social e tentativas de cerceamento cultural percebidos no Brasil nos últimos anos. A vontade de reverter a atitude de espectador mobilizou esse grupo para uma ação concreta, por entender que a transformação social exige uma opção participativo-comunitária e a criação de soluções próprias, ao invés de esperar que venham de fora, espontaneamente (ACEC, 2024 *apud* Vianna *et al.*, 2023, p. 49).

Esse trecho expressa uma concepção de educação que ultrapassa a dimensão técnica e se enraíza em um compromisso coletivo com a transformação social. Tal perspectiva dialoga diretamente com o que buscamos experienciar (e experienciamos) na formação continuada e no trabalho junto à Escola Nossa: uma prática educativa que reconhece a diferença como potência e que entende a inclusão não como mera adaptação, mas como

princípio estruturante das relações pedagógicas. Assim como o grupo de pais e professores que idealizou a escola acreditava na construção de "soluções próprias", também nós, ao articularmos o curso de formação continuada com a vivência na escola, buscamos construir caminhos que partem da escuta, da reflexão e da colaboração.

A Escola Nossa, nesse sentido, constitui-se como um espaço que tensiona e amplia o conceito de inclusão. Mais do que garantir acessos formais, ela provoca pensarmos uma inclusão que se faz nas sutilezas, nas relações cotidianas, nas linguagens diversas, no respeito aos tempos de cada sujeito e na inconformidade diante das exclusões que ainda atravessam o cotidiano escolar. Essa concepção dialoga com a educação especial na perspectiva inclusiva, porque propõe uma escola que acolhe a singularidade e se transforma a partir dela.

A pedagogia colaborativa na prática

A pedagogia colaborativa é uma prática que nos atravessa dentro da Escola Nossa antes mesmo de nos debruçarmos em seu conceito e teoria. Conforme Leme e Toledo (2024, p. 1) afirmam: "É um elemento fundamental ao exercício da docência e, portanto, indispensável aos processos de formação na contemporaneidade". À medida que vivenciamos o curso, percebemos as práticas colaborativas que ecoam nos espaços da escola e se mostram não apenas nos detalhes cotidianos como em todo o projeto político-pedagógico:

> Estamos imbuídos em nos relacionar de forma horizontalizada, na perspectiva de participação dos associados (famílias, estudantes, corpo docente e gestores) e demais profissionais. Este caminho de ação é produzido, sobretudo, através do diálogo, adotando a ética e a colaboração enquanto princípios fundamentais, principalmente nos processos de ensino e aprendizagem (ACEC, 2024, p. 4).

A lógica de colaboração apresentada durante o curso, além de uma prática institucional, deve ser vista como um "movimento político-ético-estético" (Leme; Toledo, 2024, p. 5), quando se pensa em uma educação

verdadeiramente inclusiva. Trata-se de promover a inclusão como um todo, com acessibilidade, apoios diversos, estímulos e participação de cada indivíduo em todos os territórios. Essa inclusão jamais acontece isoladamente e sim entre educadores, gestão, demais funcionários, responsáveis e com as crianças e adolescentes. No caso da Escola Nossa, por exemplo, apenas a diretora participou da formação continuada porque possui vínculo com a rede pública municipal — condição necessária para integrar o curso.

Como nem todos os membros da equipe tiveram acesso a esse espaço formativo, evidencia-se ainda mais a importância de criar mecanismos internos de partilha e reverberação do que foi aprendido. É fundamental o comprometimento coletivo, que se expressa nas ações de todas as esferas. A corresponsabilidade passa a ser não apenas um ideal, mas uma prática concreta que se materializa nas trocas entre pares. Isso só se sustenta a partir de um diálogo contínuo entre todos os pilares da escola, articulando visões, escutas e responsabilidades:

> As estratégias para apoiar os professores e funcionários no processo de inclusão são: (a) Encontros entre a equipe de professores regentes e a AEE para a construção de ferramentas pedagógicas e estratégias didáticas; (b) Realização de reuniões quinzenais com a equipe AEE e também reuniões com todos os educadores; (c) Realização de reuniões que promovam trocas entre educadores e a rede de suporte terapêutico dos estudantes (Eleonora Abad, diretora da Escola Nossa, 2025).

O referido trecho evidencia a necessidade da colaboração como prática concreta e reforça a importância do diálogo ativo e contínuo entre todas as partes, o qual se torna essencial para sustentar uma prática inclusiva que responda às singularidades dos indivíduos. A ausência desse tipo de organização de trabalho deixa de ser princípio e passa a ser apenas discurso.

O desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar

Ao compreender a importância de um ensino que parte das singularidades de cada indivíduo para, a partir delas, construir estratégias que realmente o alcancem, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) surge, assegurado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

A esse respeito, Pletsch (2020, p. 14) afirma:

> O DUA possibilita acesso de todos ao currículo, independentemente de suas condições, respeitando as particularidades e os talentos dos estudantes, a partir do uso de estratégias pedagógicas/didáticas e/ou tecnológicas diferenciadas, incluindo as tecnologias assistivas.

Tal ótica se sustenta no reconhecimento das barreiras presentes no espaço escolar, que, muitas vezes, limitam ou inviabilizam a presença dos indivíduos. Entre elas, destacam-se as barreiras arquitetônicas, que restringem a mobilidade e o acesso físico; os preconceitos e paradigmas que ainda atravessam as práticas escolares e se manifestam como barreiras atitudinais; as barreiras comunicacionais, que dificultam a expressão e a compreensão em diferentes linguagens; e as barreiras pedagógicas, produzidas por metodologias rígidas e pouco responsivas às singularidades.

Muitas vezes, devido a pensamentos que já estão enraizados na sociedade, como a ideia de que incluir exige sempre grandes estruturas ou recursos excepcionais, negligenciam-se práticas básicas que são fundamentais e devem ser valorizadas. No caso da escola analisada, há um plano de acompanhamento que se integra de forma orgânica ao funcionamento do dia a dia:

> A equipe de educadores, a partir de encontros com as famílias e com a rede de suporte terapêutico, elabora os PEIs dos estudantes. A partir de tais planejamentos, rotinas para os estudantes são elaboradas de modo a acessibilizar as propostas e

> currículos. Tais rotinas incluem tempos diferenciados para cada estudante, atendimentos na sala de recursos, acessibilização de atividades e materiais (Eleonora Abad, diretora da Escola Nossa, 2025).

A elaboração de rotinas, sejam visuais ou orais, a depender das necessidades de compreensão de cada aluno, faz toda a diferença no cotidiano escolar. A entrevistada reforça como o tempo diferenciado, assim como a acessibilização de atividades e materiais, constitui um conjunto de ações que evidencia uma escola que enxerga a educação especial como ferramenta para que de fato haja inclusão, que não afasta seu público dos demais, que não se apoia apenas em discursos, mas em práticas concretas e asseguram o bem-estar do aluno. É justamente nesse horizonte que o DUA se torna um referencial potente, pois oferece fundamentos que ajudam a compreender e organizar essas escolhas pedagógicas**.** Como explicam Sebastián-Heredero, Prais e Vitaliano (2022, p. 16), o DUA apresenta princípios norteadores que favorecem a aprendizagem por meio de práticas e recursos, inclusive digitais, que ampliam o acesso ao currículo. Nesse cenário, Marin e Braun (2020, p. 14) destacam:

> [...] é o desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam o acesso ao currículo, a participação e o progresso de todos os alunos, independentemente das suas capacidades. Isso significa que o "currículo em ação" irá de encontro às diferenças e necessidades de todos os estudantes, os obstáculos pedagógicos serão removidos para que haja acessibilidade curricular (grifos dos autores).

E é justamente por isso que as formações continuadas assumem um papel indispensável na educação especial inclusiva, pois nelas revisitamos a bagagem que já possuímos e fortalecemos o compromisso com práticas inclusivas contemporâneas, que respeitam e valorizam um conhecimento em constante reinvenção, acompanhando as demandas do tempo.

A importância da formação continuada para gestão-docência inclusiva

Miguel Arroyo, em um de seus textos, critica práticas pedagógicas que atravessam décadas praticamente intactas, mesmo quando o discurso educacional clama por transformações:

> O que procuramos afirmar no presente são traços de um passado que mudou menos do que imaginávamos. [...] "continuamos tão iguais" que poderíamos estar nas fotos no lugar dos mestres de outras décadas. Paramos no tempo? Apenas um pouco mais moderninhos? (Arroyo, 2013, p. 17; grifos do autor).

O autor evidencia uma permanência histórica de práticas pedagógicas, as quais pouco se transformam, mesmo diante de profundas mudanças sociais e educacionais. Essa constatação nos convida a olhar criticamente para a formação docente, especialmente no que se refere à formação continuada.

No contexto da educação especial inclusiva, essa estagnação torna-se ainda mais problemática. Inclusão não se sustenta apenas com adaptações pontuais. Ela exige um movimento constante de reinvenção, no qual o professor revê suas concepções sobre deficiência, rompe com ideias naturalizadas de "normalidade" e reconhece as barreiras pedagógicas, relacionais e institucionais que ele pode estar ajudando a manter.

Assim, a formação continuada deixa de ser uma mera obrigação e passa a ser uma condição ética e política para que a escola se constitua como um espaço de práticas verdadeiramente inclusivas. Ao assumir essa postura formativa, o docente não apenas rompe com o passado que insiste em permanecer como também se coloca disponível para construir uma educação que acolhe, escuta e é assegurada como direito para todos.

Formar-se como docente precisa ser um espaço de construção e desconstrução, de questionamento e estranhamento, um lugar, sobretudo, de formação constante, pontos que muitas vezes são deixados de lado ou vividos pelos professores apenas como exigência burocrática. Como lembra Paulo Freire (1996, p. 64): "Não posso ser professor se não percebo cada vez

melhor que, por não ser neutra, a minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura". A reprodução de métodos, lógicas e modos de ensinar, muitas vezes herdados sem reflexão, evidencia que, sem processos formativos consistentes, a escola tende a reproduzir aquilo que já conhece, permanecendo presa a modelos excludentes.

A inclusão demanda movimento, estudo contínuo e abertura ao novo, um movimento que o curso não apenas fortalece como incentiva a assumir com responsabilidade e intencionalidade.

> Os debates promovidos pelo curso têm me fortalecido para seguir construindo junto à comunidade da Escola Nossa práticas e espaços acolhedores e pedagogicamente preparados para as demandas dos nossos estudantes e famílias. Destaco o compartilhamento dos materiais com a equipe de AEE da escola e os desdobramentos de tais trocas em reflexões e ações (Eleonora Abad, diretora da Escola Nossa, 2025).

Isso só pode ser efetivo se o professor se dispor a aprender continuamente, revisitar suas certezas e participar de processos coletivos de formação que produzam sentido. É no diálogo entre educadores, na reflexão crítica sobre a própria prática e no compromisso compartilhado com a transformação que se torna possível construir uma escola verdadeiramente inclusiva, aquela que não apenas acolhe, mas se reinventa para garantir os direitos de cada indivíduo em sua singularidade.

Construir e sustentar uma escola como a Escola Nossa, que resiste às pressões externas, que enfrenta práticas historicamente impostas, que formula coletivamente um projeto político-pedagógico e o vive no cotidiano, não é fruto apenas de boa vontade. Uma escola que se coloca na contramão da lógica excludente precisa, necessariamente, ser construída sobre bases sólidas de estudo, de busca constante por legislações atualizadas, de diálogo com a pesquisa e de permanente formação.

Para que essa escola continue sendo uma escola para todos, é imprescindível que a formação continuada seja entendida como eixo es-

truturante e não como evento pontual. Nesse sentido, é fundamental reconhecer a importância da gestão como parte ativa desse processo formativo, como acontece quando gestores participam de cursos, pois uma escola só se mantém viva, resistente e coerente com seus princípios quando toda a comunidade assume o compromisso ético-político de aprender continuamente.

O discurso médico e a escola: resistência à medicalização

O processo de medicalização da educação tem se intensificado nos últimos anos, configurando-se como um fenômeno social que ultrapassa o campo médico e atinge diretamente o fazer pedagógico. Esse movimento traduz-se na crescente busca por laudos e diagnósticos clínicos como justificativas para comportamentos que não se enquadram no território escolar. Tal tendência reflete o deslocamento das questões educacionais para o campo da saúde, o que implica a patologização de diferenças e a redução da complexidade humana à lógica médica.

A busca incessante por laudos e justificativas para determinados corpos é, em última instância, uma tentativa de controlar o que se entende como normal. Qualquer corpo que se afasta desse padrão é rapidamente categorizado, rotulado e explicado, como se precisasse de autorização para existir e ser reconhecido em sua singularidade. Nesse contexto, os laudos passam a integrar a cultura escolar, funcionando como um balizador das práticas pedagógicas (Pletsch; Paiva, 2018).

Essa lógica não apenas limita a compreensão de cada criança e aluno como indivíduo como reforça normas e expectativas que invisibilizam experiências, afetos e potencialidades. Questionamos, então: Ao buscar justificativas para corpos que fogem do ideal, estamos educando ou reproduzindo mecanismos de conformidade? Reconhecer a diversidade dos educandos, mais do que apenas aceitar diferenças, implica resistir a essa necessidade de controle e abrir espaço para a construção de experiências genuinamente inclusivas e humanizadoras.

Pensar o discurso médico na escola, tendo a Escola Nossa como cenário, exige situar esse debate em um território que, por si só, tensiona

a lógica tradicional da escolarização. A Escola Nossa não é uma escola que reproduz o modelo homogeneizador que Mascarenhas e Trad (2024, p. 4) criticam, quando afirmam que a modernidade forjou "padrões universalizantes de comportamento humano e normalidade". Pelo contrário: é uma escola que aposta na diversidade dos percursos, que entende a vida como experiência plural e que reivindica a legitimidade dos tempos, dos movimentos, dos corpos e das narrativas.

É justamente por isso que escrever sobre o discurso médico, tendo esse lugar como horizonte, produz certo desconforto positivo. Porque a escola resiste. E essa resistência é política. Enquanto muitas instituições operam a partir da lógica que Burman (2017 *apud* Mascarenhas; Trad, 2024, p. 5) descreve — pautada em "comparação, regulação e controle" —, a Escola Nossa insiste em produzir um cotidiano no qual não é preciso performar comportamentos "esperados" nem corresponder a etapas rígidas de desenvolvimento.

Na entrevista, questionamos a direção sobre a relação da escola com os laudos, ponto central nessa discussão:

> Os laudos não são definidores da atuação da escola junto ao estudante. São entendidos como complementares. Neste sentido, muitos estudantes recebem suporte pedagógico individualizado sem a presença de laudos (Eleonora Abad, diretora da Escola Nossa, 2025).

A partir dessa resposta e de nossas vivências, entendemos que é aqui onde a escola se posiciona contra a padronização dos corpos e contra a ideia, já criticada por Mascarenhas e Trad (2024), de um "adulto ideal" e suas *performances* de eficácia, bem como da tendência à adultização que exige o cumprimento do progresso. Na Escola Nossa, valoriza-se a singularidade de cada criança e adolescente e a compreensão de que existem muitas realidades, as quais se diversificam ao serem atravessadas por múltiplos contextos — de classe, raça, gênero e/ou deficiência.

Esse posicionamento tem início na compreensão de que os laudos não definem, mas complementam. O que realmente define as necessidades

de cada um é reconhecê-lo como indivíduo, como alguém com suas subjetividades. Ainda é comum, em reuniões de professores ou em conversas de corredor, que crianças e adolescentes sejam reduzidos a laudos: "Na minha turma tem um autista, que é muito difícil de lidar...". Mas quem é a pessoa por trás desse laudo? Os laudos no ambiente escolar, em muitos momentos, têm desumanizado e descaracterizado os indivíduos.

A Nota Técnica nº 04 (Brasil, 2014) justifica e vai ao encontro da resposta dada pela diretora: esse documento desobriga a apresentação de laudo médico como requisito para acesso ao AEE, passando a ser um documento complementar.

> Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (Brasil, 2014, p. 3).

Esse cenário nos convida a pensar e repensar a nossa prática: Quais responsabilidades assumimos, enquanto educadores, diante das diversidades e das barreiras enfrentadas? Valorizar a pluralidade e resistir à lógica da medicalização é, portanto, fundamental para a construção de um compromisso com a inclusão.

Considerações finais

Diante de tudo o que foi discutido, torna-se evidente que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva é um processo que exige movimento, diálogo e formação contínua. Elementos que, como defende Vygotsky (2007, p. 113), só podem emergir nas relações sociais que constituem o desenvolvimento humano. Se, para o autor, "aquilo que hoje está na zona de desenvolvimento proximal será amanhã desenvolvimento real", podemos compreender que a inclusão não se efetiva apenas no presente, mas se projeta como um horizonte ético-político que se constrói na colaboração entre indivíduos, no enfrentamento das barreiras e na reinvenção permanente das práticas pedagógicas.

Assim, a formação continuada e as experiências vividas na Escola Nossa reafirmam que nenhuma transformação acontece isoladamente: é na interdependência, na mediação e na partilha que produzimos uma escola capaz de responder às subjetividades, uma escola que se compromete com o humano antes de qualquer norma. Nesse sentido, a inclusão deixa de ser um discurso e torna-se um processo de colaboração, no qual a escola se transforma ao incluir e, ao incluir, torna-se cada vez mais escola.

A articulação entre universidade e escola não apenas enriquece o fazer pedagógico como reposiciona o papel dos educadores diante das barreiras contemporâneas da inclusão. Quando a formação dialoga com a realidade escolar, ela amplia repertórios, tensiona práticas naturalizadas, fortalece o coletivo e convoca a comunidade escolar a assumir responsabilidades compartilhadas. A Escola Nossa demonstra que projetos comprometidos com a democracia e a diversidade são construídos pela coerência cotidiana entre princípios e práticas.

Compreender a inclusão como movimento permanente implica reconhecê-la como ética das relações: escutar singularidades, recusar lógicas de padronização, apostar continuamente na potência de cada indivíduo e valorizar experiências diversas. Nesse processo, iniciativas formativas como as representadas pelo curso se mostram fundamentais ao oferecerem espaços de aprendizagem, escuta e troca entre professores em formação e docentes atuantes, fortalecendo práticas cada vez mais inclusivas.

Espera-se que essa reflexão amplie debates, provoque novas perguntas e contribua para consolidar a construção de escolas que não apenas garantam acesso como assegurem pertencimento, participação e dignidade para todas as pessoas.

Referências

ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE NITERÓI (ACEC). **Escola Nossa**: Projeto Político Pedagógico. Niterói: ACEC, 2024. Disponível em: https://www.escolanossa.com.br/wp-content/uploads/pdfs/projeto-politico-pedagogico.pdf. Acesso em: 16 nov. 2025.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota técnica n. 04, de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no censo escolar. Brasília, DF: MEC; SECADI; DPEE, 23 jan. 2014. Disponível em: https://iparadigma.org.br/biblioteca/educacao-inclusiva-nota-tecnica-no-04-de-2014-secadi-orientacao-quanto-a-documentos-comprobatorios-de-alunos-com-deficiencia/. Acesso em: 23 nov. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEME, Erika Souza; TOLEDO, Monica dos Santos. Pedagogia colaborativa: interconexões entre formação e ação docente com vistas à inclusão. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 105, p. e6049, 14 nov. 2024. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/6049. Acesso em: 16 nov. 2025.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Currículo e diferenciação pedagógica: uma prática de exclusão? **Revista Exitus,** Santarém, v. 10, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602020000100107. Acesso em: 16 nov. 2025.

MASCARENHAS, Claudia; TRAD, Leny Alves Bomfim. Laços entre colonialidade e patologização: produção da exclusão e da invisibilidade no cuidado às infâncias. **Physis**: Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 34, p. 1-20, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-7331202434069pt.

PLETSCH, Márcia Denise (org.). **Acessibilidade e desenho universal aplicado à aprendizagem na educação superior**. Nova Iguaçu: ObEE, 2020. Disponível em: https://portal.ufrrj.br/wp-content/uploads/2020/09/Acessibilidade-e--Desenho-Universal-Aplicado-%C3%A0-Aprendizagem-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-Superior-final-okok.pdf. Acesso em: 16 nov. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise; PAIVA, Carla de. Por que as escolas continuam "laudando" alunos com deficiência intelectual? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 1039-1054, out./dez. 2018. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X32902.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio; PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; VITALIANO, Celia Regina. **Desenho universal para a aprendizagem (DUA)**: uma abordagem curricular inclusiva. São Carlos: De Castro, 2022.

VIANNA, Eleonora de Azevedo; CAMPOS, Marize Agostinho; JORGE, Nina Maria Soares; PEREIRA, Suely Freitas Gualda. **A escola em nós**: Escola Nossa. Niterói: Couves, 2023.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

9. Monitoria e produção de recursos multimídia: contribuições para a formação continuada de professores em educação inclusiva

Danyele Braga Candido
Carla Renata Bastos Alves da Silva
DOI: 10.52695/978-65-5456-201-0.22

Introdução

> A força da educação inclusiva está em impulsionar a mudança de paradigmas na educação, de questionar as estruturas sociais excludentes e opressoras, em busca de ações, gestos e sentidos que acolham a diferença, ou seja, de enfrentamento das situações-limites que tendem a engessar a mobilização dos sujeitos.
>
> (Leme; Silva; Carmo, 2021, p. 107)

A formação continuada de professores é um dos elementos essenciais para promover práticas pedagógicas que estejam alicerçadas na garantia do direito à educação para todos, uma vez que, no contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, viabiliza que os profissionais da área aprofundem seus conhecimentos, repensem suas práticas e construam coletivamente caminhos para atender à diversidade presente nas escolas.

Seguindo essa lógica, Nóvoa (2019) enfatiza que a formação docente deve ser compreendida como um processo contínuo, de construção da identidade profissional, em que o professor se reconhece como um sujeito de saberes e como um agente de transformação social. No Brasil, fazem-se presentes políticas públicas e marcos legais que sustentam a necessidade de que essa formação seja permanentemente orientada pelos princípios da educação inclusiva, tais como: Lei nº 9.394, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional (Brasil, 1996); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008); Lei nº 13.146, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (Brasil, 2015); Decreto nº 12.686, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025). Tais documentos afirmam o direito de todos os estudantes ao acesso, à participação e à aprendizagem no ensino regular e à construção de práticas pedagógicas capazes de reconhecer e superar barreiras de diferentes naturezas.

A educação inclusiva é uma perspectiva política, cultural, social e pedagógica (Brasil, 2008), que está preocupada em promover ambientes escolares que acolham e valorizem as diferenças e em criar condições para que todos aprendam e participem plenamente. Trata-se de um movimento que exige a revisão das concepções de ensino, a reorganização das práticas pedagógicas e o fortalecimento do compromisso ético com a equidade. Assim, formar professores para a inclusão significa oferecer subsídios teóricos e práticos que lhes permitam atuar de forma crítica, colaborativa e responsiva às necessidades dos estudantes público da educação especial.

É nesse contexto que se insere o curso "Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas", promovido pela UFF em parceria com SECADI/MEC. A proposta articula fundamentos legais, referenciais teóricos e experiências formativas, valorizando a "parceria entre professores, *corpus* universitários de formadores e responsáveis pelo sistema educacional" (Tardif, 2002, p. 55) — relação essa que se torna indispensável para o fortalecimento do saber docente e para a construção coletiva de práticas pedagógicas inclusivas.

Diante disso, o presente relato se propõe a analisar a experiência da monitoria no curso, destacando seu papel na garantia da acessibilidade comunicacional e na produção de dados qualitativos sobre o processo formativo. O objetivo central é evidenciar como a monitoria pode constituir um espaço estratégico de formação, indo além das funções técnicas e se tornando um recurso que contribui ativamente para a promoção de uma práxis inclusiva e que potencialize o processo de formação docente.

Fundamentação teórica

A formação docente para a educação inclusiva exige o reconhecimento de que ensinar implica rever concepções, metodologias e finalidades. Mantoan (2015) assinala que formar professores para a inclusão significa investir em práticas que desenvolvam a autonomia dos estudantes, rompam com lógicas excludentes e fortaleçam uma escola democrática e socialmente justa.

Considerando esse cenário, é imprescindível compreender que a participação plena dos sujeitos — tanto de estudantes quanto de professores — depende não apenas de condições materiais ou estruturais como também da comunicação efetiva. Quando a informação não é compreendida, não chega aos participantes ou não está disponível em diferentes formatos, criam-se barreiras que afetam diretamente a interação, a aprendizagem e o engajamento. A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) reconhece essa dimensão ao identificar a falta de clareza na comunicação como um elemento que pode apresentar barreiras e dificultar o acesso à informação, à expressão e à participação em práticas sociais — incluindo, portanto, os processos formativos.

A acessibilidade comunicacional diz respeito à garantia de que as informações sejam compreensíveis, perceptíveis e compartilháveis em múltiplas linguagens e formatos, de modo a contemplarem a diversidade de modos de aprender e participar (Santos; Romani; Nunes Sobrinho, 2025). Nos cursos de formação de professores, essa dimensão se torna ainda mais necessária, porque permite que todos tenham condições reais de acompanhar as discussões, acessar os materiais, manifestar suas percepções e construir conhecimento de forma coletiva.

Nesse sentido, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) se apresenta como um referencial importante. Como afirmam Pletsch *et al.* (2020, p. 16):

> Levar em consideração o DUA no planejamento e nas estratégias de ensino sugere que o mesmo conteúdo pode estar disponível em diferentes formas e mídias, dependendo do objetivo a ser trabalhado. Um assunto ou conceito, por exemplo, pode ser apresentado de modo interativo, usando recursos como áudio, imagem, vídeo ou animação. É fundamental que os recursos sejam pensados levando em conta a usabilidade prática dos estudantes, de preferência validados por eles próprios.

Nesse contexto, a monitoria passou a desempenhar um papel formativo central no curso. Além da função técnica — produzir registros audiovisuais (fotografias e vídeos) e escritos —, assume a responsabilidade de garantir a acessibilidade comunicacional no processo de divulgação do curso ao utilizar a audiodescrição como recurso de tecnologia assistiva nas publicações da página do curso. Desenvolveu-se, ainda, uma versão em áudio da carta escrita por uma das professoras convidadas, ampliando as possibilidades de acesso ao conteúdo para diferentes cursistas. Essas práticas dialogam diretamente com os princípios do DUA e contribuíram para criar condições mais equânimes de participação — não apenas no ambiente virtual como também em toda a dinâmica formativa.

Desse modo, a fundamentação teórica ora apresentada nos permite compreender a monitoria como um dispositivo que articula formação docente, comunicação acessível e práticas inclusivas. É a partir dessa base que analisamos, nas seções seguintes, como essa experiência se constituiu efetivamente como prática formativa.

Metodologia

Nossa atuação esteve voltada ao acompanhamento e ao registro das ações do curso, bem como à garantia da acessibilidade comunicacional dos cursistas. Essa experiência nos colocou em um espaço de mediação

entre o conteúdo teórico e sua difusão, com atenção especial à forma de comunicar e tornar acessíveis as ações formativas.

Necessário se torna esclarecer que nossa atuação enquanto monitoras não se restringiu à produção técnica de vídeos, fotografias e materiais para divulgação do curso. Ao acompanharmos os encontros presenciais e as atividades de mediação pedagógica nas subsalas, tivemos a oportunidade de entrar em contato direto com alguns dos referenciais teóricos que fundamentam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, como a Lei nº 13.146 (Brasil, 2015) e a Nota Técnica n° 04 (Brasil, 2014). Essa imersão nos fez compreender o registro como uma prática, que, mais do que guardar imagens e palavras, possibilita refletir sobre o fazer pedagógico e repensar a própria práxis inclusiva.

Visando a assegurar a transparência e à fidedignidade das informações, apresentamos, a seguir, o detalhamento da metodologia e dos procedimentos que basearam nossas intervenções durante esse percurso.

Nossa metodologia de atuação e registro foi organizada em três eixos principais:

a. Registro e produção de materiais multimídia. Realização de registros fotográficos e audiovisuais durante os encontros presenciais do curso, tanto para fins de divulgação nas redes sociais quanto para compor o documentário sobre o curso. Durante esses encontros, os monitores foram distribuídos entre os diferentes blocos (edifícios) da UFF em que ocorreram as atividades. Nos primeiros momentos dos eventos, registramos as aulas gerais realizadas nos auditórios de cada bloco. Em seguida, acompanhamos as discussões nas subsalas em que os cursistas, orientados por tutores, debatiam os conteúdos trabalhados. Para garantir a cobertura integral das atividades, cada monitor ficou responsável por um conjunto de salas, de modo a contemplar a diversidade das interações e experiências vivenciadas nos encontros.

b. Divulgação e acessibilidade comunicacional. Durante e após os encontros, realizamos a divulgação das ações do curso, especialmen-

te em sua página. Os materiais produzidos seguiam orientações de acessibilidade baseadas no "Manual de audiodescrição: como construir roteiros acessíveis" (Mesquita *et al.*, 2025). Essa referência nos guiou na produção de postagens com audiodescrição, assegurando que o conteúdo visual fosse compreensível a todos os públicos. Além disso, utilizamos o aplicativo Be My Eyes para otimizar o tempo de produção e garantir a qualidade das descrições. Assim, a divulgação assumiu também dimensões formativa e inclusiva, fortalecendo o compromisso com a democratização da informação.

c. Registro reflexivo (diário de campo). Outro aspecto de nossa atuação foi o registro escrito, por meio de diários de campo, das conversas realizadas nas subsalas e das anotações sobre as plenárias e demais atividades (presenciais e remotas). Esses registros possibilitaram não apenas a documentação dos acontecimentos como também uma reflexão sobre os processos formativos e sobre nossa prática como monitoras, evidenciando o caráter formativo do registro.

As atividades de monitoria também envolveram momentos de planejamento coletivo e acompanhamento das orientações da coordenação. Realizamos reuniões prévias para esclarecimento das dinâmicas planejadas e das tarefas atribuídas, além de mantermos comunicação constante por meio de grupos em aplicativos de mensagens, que serviam para alinhar decisões, resolver demandas emergenciais e garantir o apoio mútuo entre os monitores durante os encontros presenciais. Essa rede de colaboração e diálogo foi, em si, uma prática de acessibilidade comunicacional, pois permitiu que todos os envolvidos participassem ativamente e tivessem voz no processo, fortalecendo a ideia de que comunicar também é incluir.

Dessa forma, torna-se evidente que, ao falarmos de acessibilidade comunicacional, referimo-nos à "ausência de barreiras na comunicação interpessoal, na comunicação escrita e na comunicação virtual (acessibilidade no meio digital)" (Pletsch *et al.*, 2020, p. 11). Ou seja, garantir acessibilidade não se restringe a adaptar formatos, mas implica criar condições para que todos possam partilhar sentidos — princípio que orientou nossas ações e reflexões ao longo do curso. E isso só foi possível graças à colaboração entre toda a equipe — coordenação, tutores, monitores e

cursistas —, que trabalharam de forma conjunta para tornar a comunicação verdadeiramente inclusiva.

O desenvolvimento da monitoria e seus desdobramentos no curso

Por meio da triangulação entre os dados coletados — registrados tanto nas anotações de campo quanto na produção multimídia —, a fundamentação teórica do curso e nossas reflexões sobre o processo formativo vivido enquanto monitoras, buscamos, nesta seção, evidenciar como a monitoria se configurou como um dispositivo real de formação ao ampliar nosso entendimento do que é prática inclusiva ao nos inserir diretamente nos debates, nas escutas e nas necessidades de acessibilidade que emergiram ao longo do curso.

A monitoria enquanto registro do percurso

Os registros reflexivos e fotográficos ao longo dos encontros presenciais revelaram-se ferramentas potentes para a exposição e análise de tensões, descobertas e deslocamentos conceituais que emergiram entre os cursistas durante o processo de desconstrução de práticas excludentes no cotidiano escolar. A cada encontro presencial, tornava-se evidente que as discussões não apenas sensibilizavam os participantes como também os levavam a reformular seus modos de perceber o outro no ambiente escolar. Entre esses encontros, destacamos a fala de uma cursista registrada a partir da dinâmica de uma das subsalas. Ao relatar a dinâmica de sua escola, ela comentou: “Hoje, os mediadores são alunos da área de administração”. Em seguida, explicou que os profissionais que acompanham os estudantes público da educação especial não possuem formação específica e que, diante disso, os próprios professores acabam assumindo, no cotidiano, a tarefa de orientar e formar esses mediadores. Essa fala evidencia a sobrecarga docente e revela um cenário comum na rede pública, em que a ausência de implementação de políticas de formação gera lacunas que recaem diretamente sobre os educadores.

Em complementação, trazemos aqui a fala de outro cursista, registrada em uma das plenárias, que sintetiza uma das pautas centrais do curso — e

da própria perspectiva da educação inclusiva: a inclusão não se sustenta quando é atribuída a um único professor ou a uma única classe de profissionais — geralmente identificados como professores de apoio.

> Acho que o que está faltando mesmo dentro da escola é a nossa união. Há uma divisão muito grande dentro da escola — e isso atrapalha a inclusão. A gente não pode pegar um aluno como sendo só meu. O aluno de Educação Especial não é apenas do professor de Educação Especial. Ele é aluno de todos. [...] Eu sou professor de Educação Física e sinto muita falta disso em quadra. Eu tenho dificuldade de elaborar o PEI. Eu queria alguém comigo, na minha aula, elaborando o PEI comigo. Eu não quero utilizar ferramentas tecnológicas, eu quero uma pessoa comigo, me ajudando e me auxiliando e eu quero fazer. Muitas vezes eu me coloquei à disposição, falei: "Gente, alguém quer estar aqui pra me ajudar? Pra ir comigo à quadra? Ver dificuldades, ver as potencialidades e colocar isso dentro do PEI?". Mas não tenho isso (Acervo da pesquisa, 2025).

Esses relatos nos indicam que o curso representou, para muitos participantes, um marco na formação continuada em educação inclusiva ao evidenciar a necessidade de práticas colaborativas, de corresponsabilidade entre diferentes profissionais e da construção coletiva de instrumentos como o PEI.

A monitoria enquanto garantia de acessibilidade

A elaboração dos materiais para divulgação do curso exigiu-nos a aplicação rigorosa das orientações contidas no manual retrocitado. Essa tarefa nos impôs o desafio de desenvolver um olhar descritor, no caso, desenvolver uma "observação criteriosa, uma escrita concisa, coerente, específica e vívida" (Mesquita *et al.*, 2025, p. 14). Incorporar essa perspectiva significou aprender a observar com intencionalidade, entendendo que descrever não é só dizer o que se vê, mas perceber a função daquilo que se vê. É escolher o que importa, entender o impacto daquela informação

para quem não tem acesso ao visual e, ao mesmo tempo, manter fidelidade, respeito e clareza.

O uso do aplicativo Be My Eyes reforçou esse aprendizado. Ao utilizarmos a ferramenta para gerar transcrições iniciais das imagens capturadas, o aplicativo funcionou como um instrumento de apoio, oferecendo descrições-base que posteriormente eram avaliadas, ajustadas e aprofundadas por nós, monitores. Tal prática reforçou nosso compromisso com a qualidade da acessibilidade, deslocando a audiodescrição do campo puramente técnico para o da responsabilidade comunicacional.

Ressaltamos, ainda, outra experiência significativa de acessibilidade ocorrida no curso: garantir a acessibilidade de uma carta, a pedido de uma das professoras convidadas. A proposta era que cada monitor gravasse um trecho de leitura da carta a ser disponibilizada aos cursistas. Essa ação, ainda que aparentemente simples, revelou-se extremamente potente. Primeiro, porque se alinhava aos princípios do DUA ao oferecer um formato alternativo de acesso ao conteúdo escrito, garantindo que cursistas com baixa visão, com dificuldades de leitura ou que optassem pelo formato auditivo usufruíssem do material de forma autônoma. Segundo, porque a gravação conferiu uma dimensão emocional ao conteúdo: a voz humana, carregada de sentidos, aproximou ainda mais o docente do cursista, reforçando o senso de comunidade no curso.

Esse episódio revelou que a monitoria ultrapassou a sua função técnica: tornou-se um espaço de encontro, mediação e cuidado entre professores, monitores e cursistas. Ao buscar construir materiais acessíveis juntos, compreendemos que a acessibilidade se trata de uma cultura institucional compartilhada — algo que só se efetiva quando há compromisso coletivo.

A monitoria enquanto espaço de formação

Com isso, a monitoria voluntária evidenciou seu caráter formativo. Longe de ser uma atividade operacional, ela nos proporcionou empoderamento teórico e técnico na área da acessibilidade, exigindo que reconfigurássemos nossa compreensão sobre inclusão. O acompanhamento das aulas consolidou nossos entendimentos sobre os princípios éticos, legais e pedagógicos

que regem a educação inclusiva, ao passo que a produção de audiodescrição e a proposta de "audioleitura" nos equipararam com competências práticas diretamente aplicáveis em diferentes contextos profissionais — desde projetos pedagógicos até a elaboração de materiais comunicacionais, perfis institucionais, apresentações públicas e ações formativas.

Já o trabalho com registros fotográficos e produção audiovisual exigiu de nós uma postura investigativa sobre a dinâmica dos encontros. Fotografar deixou de ser apenas documentar: tornou-se um exercício reflexivo de compreender quais cenas comunicavam processos formativos, quais momentos sintetizavam tensões e quais expressavam avanços na compreensão dos cursistas sobre inclusão. O audiovisual, portanto, marcou não apenas o curso como também nossa formação, pois nos tornou capazes de produzir materiais sensíveis, éticos e alinhados às práticas de acessibilidade.

Essa experiência como um todo nos levou a repensar a própria práxis inclusiva, entendendo que a acessibilidade é uma responsabilidade compartilhada, contínua e que se constrói no diálogo entre sujeitos, saberes e práticas. Assim, consideramos que a monitoria representou um diferencial em nossa trajetória acadêmica e em nossa futura atuação profissional, abrindo novas possibilidades de trabalho com produção de materiais didáticos, comunicacionais e formativos acessíveis, além de fortalecer nossa compreensão de que a educação inclusiva se faz não apenas no plano teórico como também no cotidiano das relações, das escolhas pedagógicas e das mediações comunicacionais.

Considerações finais

Torna-se evidente, assim, que o curso supracitado se insere no âmbito educacional como uma iniciativa importante para a formação continuada de professores, pois possibilitou o aprimoramento do conhecimento pelos docentes e favoreceu a construção de atitudes críticas, colaborativas e éticas, fundamentais para responder às múltiplas demandas presentes no contexto escolar.

Além disso, os relatos e registros coletados demonstraram como a monitoria desempenhou um papel estratégico ao ir além das funções técni-

cas e favorecer a comunicação acessível. O uso de recursos de tecnologia assistiva — como a audiodescrição e versões em áudio de materiais escritos — configurou-se um instrumento importante para garantir a participação equitativa dos cursistas, fortalecendo o compromisso ético com a equidade e a inclusão.

A tarefa de transformar uma carta escrita em áudio, por sua vez, aponta para um caminho possível e necessário quanto ao lugar da monitoria: não apenas um apoio técnico ou organizacional, mas um espaço de criação de materiais formativos, capazes de estimular reflexão, promover acessibilidade e fortalecer práticas pedagógicas inclusivas.

Assim, ao articular acompanhamento, mediação acessível e produção de materiais que convidam à reflexão crítica, a monitoria demonstra seu potencial para se consolidar como parte ativa da formação docente. Seu fortalecimento, aliado a políticas públicas e ações institucionais, pode ampliar ainda mais a construção coletiva de saberes que transformam a educação e reafirmam a centralidade da inclusão como princípio pedagógico e ético.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaseducacaoespecial.pdf. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota técnica n. 04, de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no censo escolar. Brasília, DF: MEC; SECADI; DPEE, 23 jan. 2014. Disponível em: https://iparadigma.org.br/biblioteca/educacao-inclusiva-nota-tecnica-no-04-de-2014-secadi-orientacao-quanto-a-documentos-comprobatorios-de-alunos-com-deficiencia/. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 21 out. 2025. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166-publicacaooriginal-176779-pe.html. Acesso em: 23 nov. 2025.

LEME, Erika Souza; SILVA, Jaqueline Luzia da; CARMO, Desirée Ramos. Ensinar exige colaboração: uma interface entre Paulo Freire e a educação inclusiva na perspectiva do ensino colaborativo. **Olhares**, Guarulhos, v. 9, n. 3, 2021. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/12351. Acesso em: 22 nov. 2025.

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

MESQUITA, Bruno M. *et al*. **Manual de audiodescrição**: como construir roteiros acessíveis. v. 9. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/ibc/pt-br/centrais-de-conteudos/publicacoes/revista-cientifica-2014-benjamin-constant/copy_of_livros/materiais-didaticos-1/manual-de-audiodescricao-final.pdf/view. Acesso em: 1 nov. 2025.

NÓVOA, Antonio. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-623684910.

PLETSCH, Márcia Denise *et al*. (org.). **Acessibilidade e desenho universal aplicado à aprendizagem na educação superior**. Nova Iguaçu: ObEE, 2020. Disponível em: https://portal.ufrrj.br/wp-content/uploads/2020/09/Acessibilidade-e-Desenho-Universal-Aplicado-%C3%A0-Aprendizagem-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-Superior-final-okok.pdf. Acesso em: 16 nov. 2025.

SANTOS, Ana Rita Rodrigues dos; ROMANI, Elizabeth; NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula. Linguagens e recursos de acessibilidade comunicacional na eficácia do processo de comunicação: uma revisão de escopo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 31, p. e0161, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0161.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

10. Escridocência: relato de professoras-tutoras e as experiências vivenciadas no curso de aperfeiçoamento profissional

Erica Pipas Morgado
Danielle Moraes Góis Diniz
Fabiana Ribeiro Araújo de Souza
Rafaella Neves Leitão
DOI: 10.52695/978-65-5456-201-0.23

Relato inicial

Escrever sobre uma experiência, uma escridocência, é um movimento constante de revisitar caminhos trilhados e refletir sobre o que almejamos em um futuro próximo. Iniciamos este relato nos apresentando. Somos quatro professoras: três da rede municipal de ensino de Niterói e uma da rede federal de ensino, todas atuantes nos anos iniciais da educação básica. Passamos pelos mesmos entraves por uma inclusão real no ambiente escolar. As demandas são as mesmas, desde a educação infantil até o ensino fundamental, onde as angústias se fazem presentes, no entanto, não nos limitam. Ao contrário, nos impulsionam e nos mobilizam a atuar em prol de uma educação mais respeitosa para todos, conforme nossa Constituição (Brasil, 1988), que garante a educação como um direito de todos e dever do Estado, estabelecendo princípios para uma educação pública justa, como equidade de condições de acesso e permanência, gratuidade

e gestão democrática, determinando, ainda, que a educação deve ser inclusiva, visando ao desenvolvimento pleno da pessoa e ao preparo para a cidadania e o trabalho.

A participação como tutoras no curso "Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas", realizado pela Universidade Federal Fluminense (UFF) em parceria com MEC/SECADI no período de agosto a dezembro de 2025, possibilitou-nos dialogar sobre vivências e experiências semelhantes em nosso cotidiano docente. Compartilhamos desde as inquietações por uma inclusão verdadeiramente real para e com todos, até nossa autoidentificação e pertencimento ao universo desafiador na sala de aula regular.

Valorizando as nossas reflexões sobre o contexto inclusivo com o qual dialogamos, identificamo-nos e nos sentimos pertencentes ao movimento que luta por dignidade para educar e aprender. Assim, fazemos do nosso cotidiano o laboratório de nossas propostas para uma inclusão que acolha todos os estudantes.

Desde a etapa do processo seletivo, compartilhamos fazeres pedagógicos, vivências de aprendizagem e, também, as formações construídas em nossas trajetórias. O misto de emoções seguiu desde a classificação, a entrevista até a responsabilidade de atuar como professora-tutora. A partir desse momento, conectamo-nos de forma mais profunda com nossas práticas cotidianas. Paulo Freire (2016, p. 29) já nos apontava o caminho quando dizia que "ensinar exige pesquisa" e que "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino". Ou seja, a prática docente e a reflexão crítica sobre essa prática devem caminhar juntas, sendo a pesquisa uma condição permanente para a formação do docente. Para tanto, nossa atuação nesse curso, a nossa prática pedagógica, seguiria de forma política, crítica e democrática, onde nós e os (as) cursistas seríamos sujeitos ativos no processo de conhecimento.

O formato semipresencial proposto pelo curso previa ações e formações remotas (com atividades síncronas e assíncronas) e também momentos de atividades presenciais a cada módulo formativo. Essa dinâmica possibilitou não apenas uma formação continuada de maneira diferente,

mas também que os encontros e trocas tomassem novos sentidos e formas. Foram encontros que nos aproximaram, enriquecendo e estreitando laços com profissionais de diferentes espaços. As conversas sobre contextos reais nos proporcionaram reflexões acerca de como poderíamos conduzir, de forma a acolher as demandas de cada professor(a) cursista.

Assim como cada cursista, estávamos ali querendo dividir as inquietudes, mas também caminhávamos pelo processo formativo, aprendendo mais do que ensinando. Vale ressaltar, que o aspecto formativo proposto nos envolvia de tal maneira que nós, professoras-tutoras, também aprendíamos ao longo de cada módulo. Ou seja, a formação também nos alcançava, nos afetava e nos envolvia.

Foram muitas reuniões para ajustes das atividades presenciais, as remotas síncronas e assíncronas no AVA, bem como os momentos de troca de expectativas, sempre de maneira colaborativa e dialogando com toda a equipe as possibilidades que contemplassem expectativas e demandas sem desconsiderar as diversas realidades dos cursistas. Todo esse processo mostrava-nos um caminho que decidimos trilhar juntas — professoras-tutoras e professoras cursistas — em nosso cotidiano docente. Tudo isso nos aproximava cada vez que nos encontrávamos (tanto virtual quanto presencialmente) e víamos a importância dessa formação, pois nos permitia tecer uma rede de encaminhamentos fora dos muros da escola em busca de propostas que visassem a estabelecer a inclusão nos espaços em que atuamos.

Buscamos, com muito cuidado e zelo, estar sempre em diálogo, como pessoas comprometidas em fazer a diferença nas unidades escolares em que trabalhamos, para que cada cursista pudesse reverberar isso em suas unidades. Percebemos, ao longo de cada encontro, que as questões relacionadas à inclusão dos estudantes com deficiência exigem muito de nós e por muito tempo isso vem sendo, a cada dia, um assunto sobre o qual muitos professores não gostam de comentar ou apenas reproduzem falas capacitistas. Talvez, por acharem que não fazem parte do que a escola se propõe — em um modelo ultrapassado. No entanto, ainda não conseguimos colocar em prática todo o movimento compartilhado na certeza de que a escola precisa mudar!

Na aula magna, tivemos a honra de receber o ilustre professor Sebastián-Heredero,[1] que destacou a urgência de modernizar o sistema educacional, tornando-o mais eficaz e alinhado às demandas contemporâneas. Em sua exposição, destacou que o modelo tradicional de ensino centrado na figura do professor e em práticas autoritárias herdadas do século XIX já não responde às necessidades atuais da sociedade. Defendeu, assim, a adoção de abordagens pedagógicas mais inclusivas e personalizadas, como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que propõe múltiplos meios de apresentação, expressão e engajamento para contemplar a diversidade dos estudantes (Sebastián-Heredero, 2020).

Nesse contexto, o que nos reflete hoje de maneira inquietante e, muitas vezes, parece-nos inalcançável, são os modelos de ensinar e aprender. Embora cada um perceba de um jeito, começamos a pensar na mesma vertente de ideal de luta docente, expressando nossos sentimentos e tudo que acreditamos para incluir todos. Essas reflexões em nosso cotidiano nos arrepiam e, ao mesmo tempo, nos dão fôlego para enfrentarmos as intempéries do cotidiano escolar, promovendo ações para além do acesso ao espaço escolar, como preconiza a lei, mas, sobretudo, buscando efetivar a permanência e o aprendizado (Brasil, 1988, 2015).

A tutoria e o curso nos mostraram aquilo que precisávamos revisitar. Ousamos dizer que precisávamos dessas propostas e desses encaminhamentos lá na graduação, na formação inicial, seja na Pedagogia, seja nas licenciaturas. Isso pensando na formação docente como um ambiente que também precisa se atualizar e estar em sintonia com o mundo no qual está imerso, assim como a escola, que ainda tenta se desvencilhar das raízes tradicionalmente fincadas em décadas passadas. Hoje, na contemporaneidade da escolarização, torna-se urgente a reflexão da cultura escolar que vivenciamos e a de que precisamos, visando a novas possibilidades de desconstruções e construções que favoreçam essa dinâmica escolar, em uma perspectiva mais humana e inclusiva para todos e com todos. A partir das palestras dos professores convidados (online e presencial), reiteramos o nosso compromisso docente.

O caminho trilhado

A abordagem dos processos que perpassaram o curso e a perspectiva inclusiva, como tema da nossa escridocência, foi marcada por uma didática adotada também em nossos encontros. Cada uma de nós teve em seu planejamento a organização de ideias para o contexto de apresentação nas etapas presenciais. Isso se mostrou muito rico, pois, da mesma forma, acolhemos e interagimos com outros(as) profissionais de educação das escolas municipais de Niterói, da rede estadual e de escolas federais. Partilhamos diálogos reflexivos e escutas afetivas diante do universo inclusivo *para* e *com* todos.

Para nós, o curso teve seu início antes mesmo do primeiro momento com os(as) cursistas e toda a programação até então. Participamos de reuniões semanais como momentos formativos e de preparação para o novo perfil de atividades que desenvolveríamos a partir das orientações das coordenadoras do curso. Esses momentos garantiram não apenas nossa preparação como tutoras no sentido de suporte para encaminhamentos das atividades, mas como professoras-tutoras que estavam envolvidas em uma proposta maior de desenvolvimento formativo de suas práticas.

Tratou-se de um processo que nos permitiu aprender junto e a partir de uma prática que se faz e refaz a todo momento em nosso cotidiano. Houve situações de falas, escutas e reflexões coletivas sobre as demandas complexas das relações entre acesso e comunicação que tinham como objetivos proporcionar um ambiente seguro, de troca e de oportunidades de partilha do cotidiano docente, entrosamento entre todos os participantes e a compreensão de que estávamos construindo uma prática efetiva da pesquisa colaborativa, entrelaçando ação e pesquisa.

Tudo isso diante de um cenário desafiador e que muito nos impactou: a verificação de que muitos docentes estão entre uma linha tênue entre o desejo de caminhar e o cansaço que, em alguns aspectos, chega até mesmo ao adoecimento. Mesmo vivendo a prática em comunidades escolares distintas, apesar da vulnerabilidade docente em muitas desses espaços, o que observamos foram as raízes de uma pedagogia do novo, do "inédito viável" (Freire, 1998) e todas as ferramentas de compensação (Vygotsky,

2021) que desenvolvemos ao longo de uma trajetória traçada de forma individual pensando no sujeito (o/a estudante) e suas necessidades educacionais mais específicas.

Essas experiências confirmam o que Vygotsky (1997, p. 3) afirma: "A criança, cujo desenvolvimento foi complicado por uma deficiência, não está menos desenvolvida que seus contemporâneos normais, é uma criança, mas desenvolvida de outra maneira". Precisamos compreender e nos apropriarmos dessa afirmação para que o adoecimento do docente não seja uma constante e pensar no "inédito viável" como a possibilidade de criar uma nova realidade a partir de um sonho coletivo, que não é fantasioso, mas realizável. É uma pedagogia que se desloca para um fazer diferente — considerando a diversidade como "vantagem" — e uma prática educativa que, ao invés de manter o estudante inerte o capacita a intervir e transformar sua realidade, que precisamos acionar. As possibilidades são definidas com o olhar dirigido para o potencial real dos estudantes, sempre focadas nas capacidades com as condições que eles vivem no momento. Para Freire (1998), esse processo envolve a esperança, a consciência crítica e a práxis (ação e reflexão).

Na prática, no chão da escola, não está "nada bom". Esta é uma fala recorrente que escutamos nos encontros presenciais. Muitas vezes, nós as acolhemos por sabermos o quanto ainda precisamos de estruturas (ambientais e emocionais). O sistema adoece e vamos seguindo "como dá", mas não devemos naturalizar esse fato. Precisamos lhe dar a devida atenção e refletirmos sobre o nosso cotidiano e buscar alternativas saudáveis para quem trabalha com tanta dedicação por uma educação realmente inclusiva, ou seja, precisamos agir com coerência e com consciência nesse cenário que tanto nos inquieta. Nóvoa (2013) ressalta a importância do professor como profissional reflexivo de suas práticas. A autonomia do professor ainda é a garantia de que somos capazes de desenvolver os frutos de uma pedagogia que amplia os horizontes em busca de uma educação com qualidade para todos e todas. Como professoras-tutoras, compreendemos que não podemos nos distanciar dessa dimensão reflexiva de nossas práticas e, também, reavivar essas características em nossos grupos de trabalho.

Frente a esse cenário, a questão mobilizadora se (re)estruturou a partir do seguinte questionamento: O que, então, podemos fazer para nos ajudar e ajudar os profissionais que se inscreveram no curso, buscando atualizações e aprendizados que dialogassem com a educação inclusiva na prática diária do espaço escolar? Observamos, nesse percurso inicial, que, de fato, era mais que uma simples função de tutoria. Era um olhar atento para a formação de um coletivo que estava sedento de respostas, mas não as simples ou prontas. Começamos como tutoras, contudo, diante do que estávamos vivenciando, compartilhando realidades em diferentes práticas docentes, não nos víamos dentro dessa nomenclatura de maneira tão técnica. Na condição de professoras da rede pública de ensino, tínhamos olhares que convergiam para o que nossos(as) cursistas almejavam: tornar real uma educação pública inclusiva e com qualidade. Por isso, não poderíamos ser apenas tutoras. Foi quando entendemos, de fato e na prática, o que seria a expressão "professora-tutora".

A escridocência foi o caminho que trilhamos como professoras-tutoras visando a responder a essa questão e referenciar a prática docente que nos direcionou para o objetivo geral: examinar criticamente os referenciais teóricos da perspectiva histórico-cultural e dos estudos sobre diversidade e inclusão. Mais atentamente, as práticas pedagógicas voltadas à construção não apenas de ambientes escolares mais acessíveis, dialógicos e humanizados, como também de uma nova cultura escolar, onde nossa prática docente seja capaz de promover o desenvolvimento integral de estudantes com e sem deficiência.

Nesse contexto, nós nos desdobramos em buscar novas informações para reflexão na prática; trocar experiências e auxiliar em novas possibilidades para agir frente às demandas dos estudantes com e sem deficiências; promover ações que sensibilizem o profissional e, ao mesmo tempo, possibilitem a ele também sensibilizar a comunidade escolar em que esteja lotado; conquistar novas oportunidades para os/as estudantes.

Assim, não se deixar estagnar ou paralisar frente aos contextos mais diversos e desafiadores tornou-se um imperativo. A cultura educacional brasileira nos obriga a reflexões sobre os afazeres pedagógicos e, ao mesmo

tempo, há necessidade de preencher uma lacuna social. Nesse contexto, Collins e Bilge (2021) entendem a interseccionalidade como uma forma de analisar a complexidade das experiências humanas e como os eventos e condições de vida social e política são formados por múltiplos fatores que mutuamente se influenciam. O conceito de interseccionalidade nos permite, dessa forma, revisitar as nuances da inclusão e olhar para nossas crianças como sujeitos indissociáveis das circunstâncias que envolve de forma peculiar cada indivíduo.

A escola é um direito de todos, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Contudo, repensar a escola nos parece algo muito distante das cadeiras enfileiradas. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) garante os direitos das pessoas com deficiência nas escolas, mas "adoece os docentes que não foram preparados para alavancar os potenciais de cada estudante" (de acordo com a escuta em diálogo com as cursistas), reproduzindo um processo ainda mais penoso para os profissionais da educação. Nesse sentido, Vygotsky (2021) aborda o papel do professor como mediador na aprendizagem, o qual deve intervir nas atividades em que o estudante ainda não tem autonomia para desenvolver, valorizando as capacidades individuais. Entretanto, o despreparo limita uma mediação eficaz e adoece verdadeiramente os profissionais comprometidos com a inclusão, até ele/a se dar conta de que podemos fazer muito mais quando nos capacitamos em formação continuada, diminuindo o sofrimento e proporcionando a inclusão que tanto queremos fazer nas escolas. De acordo com Maués (2012), a intensificação e a precarização do trabalho docente têm sido apontadas como causadoras do adoecimento docente.

Relato dos módulos, expectativas, ações e reflexões

O módulo 1, intitulado "Fundamentos históricos, conceituais, legais e sociais da educação especial na perspectiva inclusiva", constituiu-se em um momento de grande convergência de sentimentos. Conseguimos captar em nossos grupos uma fala unânime: "Ainda estamos aqui!". Essa frase ressoou e foi verbalizada por vários/as cursistas, em uma demonstração do quanto ainda estava vivo o desejo de proporcionar aos/às estudantes

(com ou sem deficiência) um espaço acolhedor, com vínculos e afetos, de aprendizado e respeito como preconiza a educação inclusiva.

A busca por uma "inclusão verdadeiramente real" é balizada por marcos legais e conceituais, como a "Declaração de Salamanca" (Brasil, 1997), que estabelece linhas de ação no que diz respeito às necessidades educativas especiais, independentemente de suas condições. No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) solidificaram esse arcabouço legal, exigindo das redes de ensino a garantia do atendimento educacional especializado (AEE) e a eliminação de barreiras.

No que se refere ao contexto profissional, o desassossego docente frente à inclusão é muito bem representado no relato de Helen Keller (2019, p. 59):

> Enquanto isso, o desejo de me expressar crescia. Os poucos sinais que eu usava se tornavam cada vez menos adequados e meus fracassos em me fazer entender eram invariavelmente seguidos por explosões. Eu sentia como se mãos invisíveis me segurassem e fazia esforços frenéticos para me libertar. Eu lutava — não que lutar ajudasse as coisas, mas o espírito de resistência era forte em mim; geralmente irrompia em lágrimas e me sentia fisicamente exausta [...].

Ouvimos nossos colegas cursistas expressar seus fracassos e suas vontades de "sair correndo", referindo-se às nossas lutas diárias, quando nos sentimos sozinhos/as e tristes por não conseguirmos o mínimo possível com o que temos. Essa escuta atenta e efetiva foi vivenciada nos grupos como um momento importante não apenas para apresentações ou lamentações, mas para a criação de vínculos e de reconhecimento mútuos. Constatamos que não estávamos sozinhos/as e que juntos/as seria possível conseguir muito mais.

Refletimos, também, nesse módulo, quanto à patologização dos/as estudantes, que se sobrepõe ao contexto da escolarização, o que gera

adoecimento nos docentes. Trata-se de um sinal de alerta! A escola não é clínica e a patologização está nos consumindo. Somos profissionais que precisam lidar com vidas na dimensão social e não na dimensão médica, como vem ocorrendo nas últimas décadas. O/a estudante, como previsto no Decreto nº 12.773 (Brasil, 2025), não pode ser limitado a um diagnóstico ou laudo. O/a professor/a deve investir na capacidade do/a estudante, oportunizando todos a desenvolverem suas potencialidades, como também respeitando suas peculiaridades. Essa reflexão nos levou ao debate sobre os obstáculos atitudinais de nossos pares dentro do espaço escolar, pois "os professores podem não estar imunes a preconceitos e estereótipos sociais" (Unesco, 2020, p. 18).

Já no módulo 2, intitulado "A dignidade humana, o desenvolvimento humano e a educação especial", a discussão nos levou a revisitar a função social da escola. A escola, enquanto espaço de inclusão, não pode se limitar à compensação biológica, mas deve atuar na compensação social, transformando o "defeito" em uma fonte de superação, conforme Vygotsky (1997, 2021) aponta em seus estudos sobre o desenvolvimento e a compensação. Nesse sentido, Dainez e Smolka (2019) nos provocaram a discutir a real função social da escola sob a perspectiva da educação inclusiva. Não se trata apenas de matricular, mas de garantir a apropriação do saber e a participação plena. Nesse módulo, tivemos os relatos de respostas à carta da professora Ana Prado (2026),[2] nos quais percebemos a similaridade das aflições, dos medos, mas também de esperança em nosso ambiente de trabalho.

O módulo reforçou a necessidade de ferramentas que garantam a individualização do ensino, alinhada à universalização do currículo. O Plano Educacional Individualizado (PEI) emergiu como uma estratégia crucial para favorecer a elaboração conceitual em alunos com deficiência intelectual (Magalhães; Corrêa; Campos, 2018), dando concretude ao princípio de que o estudante não pode ser um diagnóstico (reforçando mais uma vez o decreto retromencionado). Analisamos, ainda, propostas pedagógicas para alunos com deficiência intelectual e múltipla, compreendendo as nuances do cotidiano escolar, como também reforçamos a convicção de que o professor precisa ser um pesquisador da própria prática, capaz de

desenvolver “frutos de uma pedagogia que amplia os horizontes” (Pletsch; Rocha; Oliveira, 2020, p. 53).

Nesse momento, pudemos alargar em nossos grupos a disposição e a importância de sermos professores/as-pesquisadores/as e de estarmos atentos/as à nossa prática como objeto constante de pesquisa e aperfeiçoamento a partir da realização da atividade da carta pedagógica proposta nesse módulo. Mostrou-se bastante enriquecedora a experiência de acompanhar o desenvolvimento dos/as cursistas com relação ao reconhecimento de que podem promover uma educação inclusiva em suas práticas, além de vê-los/as refletindo sobre a ampliação dessas possibilidades a todos/as os/as estudantes. Ou seja, presenciamos, na prática, a mediação no processo formativo (Vygotsky, 2009) não só de estudantes como também de colegas de profissão. Foi uma crescente entre o módulo 1 e o módulo 2.

O terceiro módulo — “Ensino colaborativo, pedagogia colaborativa e avaliação inclusiva” — focou nas práticas pedagógicas efetivas e na cultura escolar inclusiva, trazendo à tona o debate sobre a avaliação da aprendizagem em contextos heterogêneos. Como professoras-tutoras, destacamos a máxima de que a avaliação precisa ser um processo formativo e dialógico, abandonando o foco exclusivo no déficit. Christofari e Baptista (2012) e Marin e Braun (2018) trouxeram alternativas para a avaliação da aprendizagem, defendendo instrumentos flexíveis e sensíveis aos ritmos individuais. A escuta e a observação, práticas já valorizadas em nossos encontros, tornaram-se pilares para uma avaliação que fortalece a autonomia dos/as educandos/as.

Nesse módulo enfatizou-se, ainda, a importância da pedagogia colaborativa. Leme e Toledo (2024) discutem as interconexões entre a formação e a ação docente nessa perspectiva, que é essencial para que o professor não se sinta “solitário” em suas lutas. A colaboração entre professores/as regentes e o/a professor/a do Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como a parceria com a coordenação, é a chave para construir ambientes escolares mais justos, colaborativos e acolhedores, transformando a diferença em potência, possibilitando, assim, uma nova cultura inclusiva no espaço escolar.

No quarto módulo — "O currículo na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): diferenciação curricular e pedagógica; tecnologia assistiva e educação inclusiva na era da IA" — deu-se lugar à escrita, estratégia pensada coletivamente entre a coordenação do curso e as demais professoras-tutoras, como forma de compilar tudo o que fora apresentado e desenvolvido durante o curso. Iniciamos, então, a divisão em grupos por afinidades, temas e/ou escolas com a finalidade de pensarmos nas propostas de casos de ensino dos/as cursistas a partir do diálogo entre suas práticas docentes e os diferentes conteúdos abordados ao longo de cada módulo. Trata-se de uma maneira de transcrevermos, coletivamente, o que vivenciamos e sentimos na docência nesses primeiros anos do século XXI e o que almejamos em nossa prática para uma inclusão real nas escolas para os próximos anos.

Com a expectativa dos momentos finais para o encontro presencial no módulo de encerramento, as propostas de aulas e palestras nos primeiros momentos do dia se conectaram, mais uma vez, com o que de fato nós fazemos em nosso cotidiano nas escolas Isso nos permitiu alinhar e consolidar, junto com os/as cursistas, as possibilidades de ação e reflexão contínua sobre nossas práticas. Na roda de conversa, segundo momento do dia, os grupos formados nos encontros anteriores para construção do trabalho final foram organizados de maneira a se encontrarem com grupos diferentes daqueles com os quais estiveram durante o processo formativo para apresentar os trabalhos validados nas salas. A proposta tinha o objetivo de nos apresentar a realidades diferentes daquelas já conhecidas em outros momentos do curso.

Os olhares de estranhamento diante de pessoas e tutoras diferentes foi percebido apenas no primeiro momento. Com a apresentação dos trabalhos, logo os/as cursistas entenderam a proposta de ampliar, ainda mais, experiências, conhecimentos e saberes. Tratou-se de um momento rico e significativo, marcado por abraços e falas de agradecimentos de cursistas que se conheceram naquele dia de maneira mais próxima. Entretanto, parecia que se conheciam desde o primeiro dia! Foi muito especial.

Essa vivência no último encontro presencial com as rodas de conversa nos deu fôlego para continuar enfrentando os desafios e com mais baga-

gem para dialogar sobre o que queremos em nossa escola hoje: uma escola que considera e vive a diversidade, pratica os direitos humanos com respeito a todos, com alegria e profissionalismo.

Considerações finais

A experiência de tutoria no curso nos permitiu profundas reflexões acerca da relevância da formação continuada, vivida no âmbito das culturas, políticas e práticas pedagógicas.

O curso e a experiência de tutoria, em um formato diferenciado, impactaram nossa docência, alterando nosso olhar e nossa compreensão sobre a formação continuada em educação inclusiva. Uma característica singular e diferencial em nossa formação ao longo desses cinco meses de formação continuada (intensiva e colaborativa).

As aulas e os textos, ao lado da troca com os/as cursistas, tanto de forma presencial quanto nos diálogos e trocas assíncronas via plataforma de ensino, contribuíram significativamente para provocar reflexões e inquietações. Percebemos ter desenvolvido empoderamento, especialmente em relação à compreensão de que podemos trilhar caminhos saudáveis, refletindo em nossas ações a característica inclusiva e colaborativa, onde todos os envolvidos, desde a coordenação até os/as estudantes, sejam beneficiados/as em seus diferentes processos de aprendizagem pelo movimento que se inicia por nós.

O compromisso de todos/as os/as envolvidos/as nesse curso nos faz garantir os direitos de ser quem somos, cada um/a com suas especificidades, partindo dos direitos culturais e políticos de ser humano e pertencer a espaços educacionais formais ou informais, com equidade e respeito. Os desafios que enfrentamos, como a vulnerabilidade docente frente a um sistema que adoece e à patologização dos estudantes, reforçam a importância de encaminhamentos a partir da experiência que vivenciamos na tutoria desse curso, tais como:

Fortalecer a rede de apoio entre professores/as, fomentando a troca de experiências e o referenciamento mútuo.

Continuar a busca por formação que integre a teoria à prática do cotidiano escolar, instrumentalizando o/a professor/a para lidar com as demandas de inclusão, sem restringir a escola a um espaço clínico.

Promover, na comunidade escolar, o entendimento dos fundamentos da inclusão, garantindo que a diferença seja vista como valor e potência.

Finalizamos na certeza de que a colaboração entre educadores/as é fundamental para construir ambientes escolares mais equânimes, colaborativos e acolhedores, onde a pedagogia social inclusiva garanta o potencial e os direitos de cada estudante e cada docente.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Tradução de Edilson Alkmim da Cunha. 2. ed. Brasília, DF: CORDE, 1997. Disponível em: http://ficms.com.br/web/biblioteca/Declaracao%20de%20Salamanca.pdf. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaseducacaoespecial.pdf. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF Diário Oficial da União, 9 dez. 2025. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12773-8-dezembro-2025-798454-publicacaooriginal-177304-pe.html. Acesso em: 22 ago. 2025.

CHRISTOFARI, Ana Carolina; BAPTISTA, Claudio Roberto. Avaliação da aprendizagem: práticas e alternativas para a inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 383-398, 2012.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamente. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e187853, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

KELLER, Hellen. **A história da minha vida**: autobiografia. Rio de Janeiro: José Olimpio, 1939.

LEME, Erika Souza; TOLEDO, Monica dos Santos. Pedagogia colaborativa: interconexões entre formação e ação docente com vistas à inclusão. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 105, p. e6049, 14 nov. 2024. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/6049. Acesso em: 22 ago. 2025.

MAGALHÃES, Tamara França de Almeida; CORRÊA, Roberta Pires; CAMPOS, Erica Costa Vilese Zichtl. O planejamento educacional individualizado (PEI) como estratégia para favorecer a elaboração conceitual em alunos com deficiência intelectual: o caso de Júlio. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 14, n. 4, out./dez. 2018. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/12007. Acesso em: 22 ago. 2025.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 1009-024, 2018. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X33103.

MAUÉS, Olgaíses; CAMARGO, Arlete; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga. **O trabalho docente na educação básica**: o Pará em questão. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

NÓVOA, António. Entrevista com o prof. Antonio Nóvoa. [Entrevista concedida a] Lucíola Licínio de C.P. Santos. **Olhares**, São Paulo**,** v. 1, n. 1, p. 416-418, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/sktfPc74D4HJTcsMcL6r6Bc/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 ago. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise; ROCHA, Maíra Gomes de Souza da; OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de. Propostas pedagógicas para alunos com deficiência intelectual e múltipla: análises de cenas do cotidiano escolar. **Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 25, n. 1, p. 33-46, 2020. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/6271. Acesso em: 22 ago. 2025.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o desenho universal para aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez., 2020. Disponivel em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382020000400733&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 9 nov. 2025. Acesso em: 22 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Relatório global de monitoramento da educação 2020: inclusão e educação**: todos, sem exceção. Brasília, DF: UNESCO, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por. Acesso em: 22 ago. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. O defeito e a compensação. *In*: VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Tomo V: Fundamentos de defectologia. Madri: Visor, 1997. p. 69-90.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Problemas da defectologia**. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

Notas de fim

1 Eladio Sebastián-Heredero é professor doutor aposentado da Universidad de Alcalá (Alcalá de Henares, Espanha), professor colaborador da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Campo Grande, MS), professor colaborador do programa de pós-graduação da Universidade Autônoma de Bucaramanga (Colômbia) e UAH (Alcalá de Henares, Espanha) e umas das principais referências sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como proposta de educação inclusiva na sala de aula que alcance todos os alunos, considerando a diversidade nos diferentes modos de aprender.

2 PRADO, Ana Cristina Teixeira. Cartas pedagógicas: entre vivências e perspectivas para a educação inclusiva. [2026?]. No prelo.

Sobre os autores e autoras

Adriana Silva Vieira

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora da rede municipal de ensino de Niterói.

E-mail: dricasv3@gmail.com

Ana Cristina Teixeira Prado

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestra em Diversidade e Inclusão pela UFF. Especialista em Língua Portuguesa pelo Centro Universitário de Belo Horizonte (UniBH) e em Educação Especial Inclusiva e Psicomotricidade pela Universidade Cândido Mendes.

E-mail: anactprado@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6263-2199
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/2402870110289200

Angélica Maria Reis Monteiro

Doutora em Ciências da Educação e mestra em Educação Multimídia pela Universidade do Porto. Professora auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Porto. Membra integrada e investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE).

E-mail: armonteiro@fpce.up.pt
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1369-3462
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/7766166256243573

Bárbara Cristina Felismino dos Santos

Mestra em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Pedagoga. Professora da rede municipal de ensino de Niterói.

E-mail: maeisaeval@gmail.com
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/6368884031618570

Carla Renata Bastos Alves da Silva

Professora na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica do CAP-UERJ.

E-mail: carla.bastos@rioeduca.net
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/7302543749972770

Cláudia Vianna de Melo

Professora do Ensino Técnico e Tecnológico do Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni-UFF). Pós-doutorado em andamento (ProPEd-UERJ). Integrante do Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente do Programa de Pós-Graduação da UERJ (ProPEd-UERJ) e do Laboratório de Inclusão, Formação Cultural e Educação (LaIFE-FEUFF).

E-mail: claudiaviannamelo@id.uff.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7796-6637
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1689365320001082

Cleiton Batista de Oliveira

Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica — PPGEB UERJ (2023). Graduação em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2020). Professor assistente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

E-mail: cleitonb.olive@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2347-0342
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1063453775230206

Danielle Teixeira Silva Braz

Mestra em Ensino de Biologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Tutora do curso "Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: culturas, políticas e práticas inclusivas nas escolas".

E-mail: danielleprof@yahoo.com.br
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/6771276225217803

Danielle de Moraes Góis Diniz

Doutoranda em Ciências, Tecnologia e Inclusão na Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora de Apoio Especializado das redes municipais de Niterói e São Gonçalo/RJ. Tutora do curso "Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: culturas, políticas e práticas inclusivas nas escolas".

E-mail: daniellegoisadvogada@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8347-0136
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/2310413187067106

Danyele Braga Candido

Estudante de graduação em Pedagogia na Universidade Federal Fluminense (UFF). Monitora voluntária do curso "Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: culturas, políticas e práticas inclusivas nas escolas".

E-mail: danyele.candido312@gmail.com
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1277213308592260

Deise Bento de Oliveira Guimarães

Professora de Língua Portuguesa na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME) e no Colégio Pedro II. Tutora do curso "Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: culturas, políticas e práticas inclusivas nas escolas".

E-mail: deisebento@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9737-4935
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/3984527936630506

Eladio Sebastián-Heredero

Professor Doutor pela Universidade de Alcalá na Espanha. Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho de São Paulo (Brasil) e Cátedra Distinguida de Educação 2016 pela Universidade CETYS do México.

E-mail: eladio.sebastian@ufms.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0293-4395
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/8492935603214109

Elaine Fernandes dos Santos Bertozzo

Mestranda em Estudos da Linguagem (PUC-Rio). Integrante do grupo de pesquisa ASFAD (Análise Sistêmico-Funcional e Avaliação do Discurso) e do Grupo de Estudos da Prática Exploratória, ambos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio. Tutora do curso "Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: culturas, políticas e práticas inclusivas nas escolas".

E-mail: efbertozzo@gmail.com

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/3276078431083123

Erica Pipas Morgado

Mestranda no curso de Pós-Graduação no Ensino de Ciências (PPEC-N-UFF). Bacharel em Fisioterapia (Universo/RJ). Pedagoga e licenciada em Ciências Biológicas (Cruzeiro do Sul/SP). Professora na Educação Infantil da

Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME) e dos Anos Iniciais da Fundação Municipal de Educação Niterói (FME). Professora-tutora.

E-mail: epipas@id.uff.br
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-3293-9889
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/5367114045583361

Erika Souza Leme

Professora doutora. Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas LaIFE — Laboratório de Inclusão, Formação Cultural e Educação. Coordenadora do curso "Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: culturas, políticas e práticas inclusivas nas escolas".

e-mail: erikaleme@id.uff.br
ORCID: http://orcid.org/0000-0002-8088-6002
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/5113929159975848

Fabiana Ribeiro Araújo de Souza

Mestranda do PPGEB-Cap/UERJ. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da rede federal de ensino dos Anos Iniciais do Colégio Pedro II.

E-mail: fabianaras@yahoo.com.br
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-1150-3334
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/9098018198806012

Fernanda Serpa Cardoso

Professora doutora em Ciências e Biotecnologia pela Universidade Federal Fluminense. Bióloga. Coordenadora do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Docente do Departamento de Biologia Celular e Molecular e do curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI/UFF). Coordenadora da Escola de Inclusão/UFF. Líder do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Dupla Excepcionalidade (NEPEDex).

E-mail: fernandaserpa@id.uff.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3806-1725
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/0899150602589123

Ingrid Carla Aldicéia Oliveira do Nascimento

Mestra em Ensino em Educação Básica (UERJ). Graduada em Pedagogia (UERJ). Professora do Atendimento Educacional Especializado da rede municipal do Rio de Janeiro e da rede FAETEC.

E-mail: incarla17@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1291-0995
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1751004839676058

Jacqueline Lidiane de Souza Prais

Doutora em Educação. Mestra em Ensino. Professora na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)/Campus de Medianeira. Docente colaboradora no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva e Acessibilidade Metodológica (GPAM).

E-mail: jacqueline.lidianesouza@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3658-7021
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/5351398531043105

Leandra de Souza Vieira

Professora do COLUNI-UFF. Atua no Atendimento Educacional Especializado. Pedagoga (UNIRIO). Mestra em Diversidade e Inclusão (UFF). Integrante do Laboratório de Inclusão, Formação Cultural e Educação (LaIFE-FEUFF).

E-mail: leandravieira@id.uff.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4682-3550
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1175983038367065

Leomar Rodrigues de Avellar Baptista

Mestra em Diversidade e Inclusão (CMPDI-UFF). Pedagoga. Professora de Apoio Especializado e de Educação Infantil na rede municipal de Niterói. Tutora-coordenadora do curso de Pedagogia/UNIRIO pelo CEDERJ.

E-mail: lavellar@id.uff.br
ORCID:
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1679024390054031

Lisete Jaehn

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Pedagoga e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículo, Conhecimentos e Formação de Professores (CCFP). Integrante do Laboratório de Inclusão, Formação Cultural e Educação (LaIFE-FEUFF).

E-mail: lisetej@id.uff.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1208-4577
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/6946939605675786

Lívia Cortes

Estudante de graduação em Pedagogia na Universidade Federal Fluminense (UFF). Monitora voluntária do curso "Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: culturas, políticas e práticas inclusivas nas escolas".

E-mail: liviacg@id.uff.br

Luiza Basílio Ricardo

Pedagoga e mestra em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Integrante do Laboratório de Inclusão, Formação Cultural e Educação (LaIFE-FEUFF). Professora substituta do Departamento de Atendimento Educacional Especializado no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ).

E-mail: luizabasilio@id.uff.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7745-6562
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/5642812088885708

Maíra Gomes de Souza da Rocha

Professora adjunta da UERJ/CAp UERJ. Professora do Atendimento Educacional Especializado da rede municipal de ensino de Duque de Caxias/RJ. Doutorado e mestrado em Educação pela UFRRJ/PPGEDUC. Participante dos grupos de pesquisa "Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (OBEE/UFRRJ); Educação Especial, Autismo e Comunicação Alternativa (EdEACA/UFRRJ); Educação, Desenvolvimento Humano e Diferenças (GEDH/UERJ). Coordenadora de disciplinas e professora no curso de especialização *lato sensu* "Educação Especial e Inovação Tecnológica", sendo bolsista de Incentivo à Docência da Fundação CECIERJ.

E-mail: mairagsrocha@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7784-7259
Currículo Lattes:

Mara Lúcia Reis Monteiro

Professora adjunta da Universidade Federal Fluminense (UFF). Fonoaudióloga. Mestra e doutora em Educação. Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica (PPGEB/UERJ). Mestrado profissional.

E-mail: mara.mcz@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7273-3735.
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/8707350122882445

Márcia Denise Pletsch

Professora titular do Departamento de Educação e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Membra dos programas de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) e em Humanidades Digitais (PPGIHD), ambos da UFRRJ. Coordena o Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE/UFRRJ).

E-mail: marciadenisepletsch@gmail.com:
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5906-0487
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/5622440291569151

Márcia Marin Vianna

Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora titular aposentada do Colégio Pedro II. Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Graduação em Pedagogia com habilitação em Educação Especial pela UERJ.

E-mail: marcia.marin@uerj.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5365-6834
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/0415703750565086

Maria Keile Musquim Poeys

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ-FFP. Mtd em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. Pesquisadora do Grupo LaIFE (Laboratório de Inclusão, Formação Cultural e Educação). Professora do Ensino Fundamental/Anos Iniciais da rede municipal de educação de Niterói. Tutora do curso "Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: culturas, políticas e práticas inclusivas nas escolas".

E-mail: poeyskeile@yahoo.com.br
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1883050699852659

Maria Luiza Mendes Santos

Licenciatura e bacharelado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/Escola de Educação Física e Desporto (UFRJ/EEFD). Doutoranda em Educação Física no PPGEF (EEFD/UFRJ). Bolsista CAPES. Integrante do LEPIDEFE (Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar)/(EEFD-UFRJ). Professora de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer de Mangaratiba-RJ.

E-mail: professora.marialuizamendes@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3279-1305
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/0974345451780658

Michele Pereira de Souza da Fonseca

Doutora e mestra em Educação (PPGE/UFRJ). Licenciada em Educação Física (EEFD/UFRJ). Professora da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD/UFRJ). Fundadora e coordenadora do LEPIDEFE (Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar)/(EEFD/UFRJ). Coordenadora da pós-graduação gratuita em Educação Física Escolar na Perspectiva Inclusiva (PGEFEPI/UFRJ). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF/UFRJ). Professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF/UFRN). Coordenadora do NIAc (Núcleo de Inclusão e Acessibilidade) do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRJ. Membra do Comitê Científico GTT Inclusão e Diferenças do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

E-mail: michelefonseca@eefd.ufrj.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0355-2524
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/3628782671116228

Monica dos Santos Toledo

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense. Professora do Ensino Técnico e Tecnológico do Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni-UFF). Pesquisadora do Formar (Grupo de Pesquisa em Formação e Práticas Pedagógicas)/(FEUFF) e do LaIFE (Laboratório de Inclusão, Formação Cultural e Educação)/(FEUFF).

E-mail: monicasantos@id.uff.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0726-2815
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/6206337550081406

Pâmela Cristina Tavares

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense. Mestra pela UERJ/FFP. Professora de apoio educacional especializado na rede municipal de educação de Niterói. Diretora geral do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação.

E-mail: pamelasalvatt@gmail.com
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/8153381873595556

Patrícia Braun

Professora associada do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) e no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Educação Básica — Curso de Mestrado Profissional (PPGEB).

E-mail: braunpatricia09@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5666-2420
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/6115237268508976

Rafaella Neves Leitão

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE-UFRJ). Pedagoga pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ). Professora na Educação Infantil da Fundação Municipal de Niterói (FME). Professora-tutora.

E-mail: rafaellan.leitao@gmail.com
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/0574252806955620

Renata de Oliveira Grosso

Pedagoga, fonoaudióloga, Mtd em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pesquisadora do Grupo LaIFE (Laboratório de Inclusão Formação Cultural e Educação). Professora de apoio especializado da rede municipal de educação de Niterói. Tutora do curso "Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: culturas, políticas e práticas inclusivas nas escolas".

E-mail: renatag882@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-9587-0750
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/0375813031257838

Ryan Ferreira Balthazar

Graduando de Pedagogia. Monitor voluntário do curso "Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: culturas, políticas e práticas inclusivas na escola".

E-mail: ryanfb@id.uff.br
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/9307290524630972

Samara Oliveira Silva

Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/Escola de Educação Física e Desporto (UFRJ/EEFD). Doutoranda em Educação Física no PPGEF (EEFD/UFRJ). Integrante do LEPIDEFE (Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar) / (EEFD-UFRJ). Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ).

E-mail: samara.ufrj@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6317-9015
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/2716189070609646

Thayná Marracho Marques

Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) de Educação Especial do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ). Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGEDU/FEUFF). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

E-mail: thaynamarracho@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3944-2204
Currículo Lattes: ttp://lattes.cnpq.br/8381741774609461

Thatyana Machado Silva

Doutora e mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED-UERJ), na linha Educação Inclusiva e Processos Educacionais. Graduada em Pedagogia pela

Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora adjunta do Departamento de Educação Inclusiva e Continuada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Membra do Laboratório de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa (LATECA/UERJ).

E-mail: thatyana.ms@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8644-8305
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1492569426806268

Viviane de Oliveira Freitas Lione

Doutora em Biociências Nucleares. Professora do Programa em Ciências, Tecnologia e Inclusão (PGCTin-UFF) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

E-mail:vivianelione@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4225-698X
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/7700565158061560

Índice remissivo

A

Acessibilidade 13, 15, 31, 58, 59, 65, 101, 102, 107, 112, 125, 132, 133, 160, 170, 186, 188, 191, 192, 193, 212, 217, 232, 233, 234, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 254, 258, 263, 298, 300, 303, 305, 379, 381, 392, 393, 394, 395, 396, 398, 399, 400

Aluno com deficiência 48, 59, 71, 122, 167, 338, 339, 386

Aprendizagem 13, 18, 23, 25, 27, 35, 43, 44, 47, 48, 49, 51, 52, 57, 58, 59, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 80, 85, 97, 101, 102, 108, 109, 110, 111, 112, 116, 123, 124, 125, 126, 133, 140, 149, 153, 156, 158, 159, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 179, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 205, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 218, 223, 224, 226, 227, 228, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 243, 244, 245, 248, 252, 253, 254, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 267, 283, 286, 287, 290, 291, 293, 294, 299, 300, 301, 308, 309, 311, 315, 316, 318, 320, 332, 334, 335, 336, 337, 339, 340, 346, 349, 351, 359, 361, 367, 368, 369, 372, 378, 381, 387, 391, 392, 403, 409, 412, 414

Atendimento Educacional Especializado 12, 21, 24, 42, 63, 64, 65, 66, 68, 125, 145, 147, 152, 154, 160, 163, 172, 173, 184, 252, 258, 265, 275, 280, 281, 297, 358, 359, 360, 361, 365, 369, 370, 376, 410, 412

Avaliações 180, 183, 245, 303, 309, 318

B

Barreiras atitudinais 108, 258, 298, 304, 355, 380

Biológico 87, 140, 141, 142, 143, 144, 287, 313, 330, 332

Biopsicossocial 65, 165, 261, 347, 353

C

Capacidade 44, 54, 55, 60, 82, 140, 166, 208, 222, 224, 226, 279, 297, 315, 349, 351, 352, 361, 411

Capacitismo 65, 85, 103, 106, 107, 108, 119, 122, 133

Colaboração 16, 22, 23, 24, 28, 32, 34, 35, 50, 51, 68, 69, 70, 126, 144, 154, 156, 158, 164, 168, 170, 171, 173, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 190, 193, 194, 195, 235, 236, 238, 254, 259, 264, 266, 267, 268, 277, 278, 281, 282, 284, 288, 291, 297, 298, 299, 301, 302, 303, 305, 310, 314, 318, 341, 346, 353, 355, 366, 368, 378, 379, 387, 395, 412, 415

Culturas inclusivas 34, 153, 154, 156, 159, 160, 172, 299, 302

Currículos 45, 154, 164, 168, 238, 258, 262, 275, 309, 352, 381

D

Defectologia 139, 140, 327, 329, 330

Deficiência 13, 25, 31, 42, 43, 47, 48, 59, 64, 65, 69, 71, 73, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 100, 101, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 126, 131, 138, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 158, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 189, 212, 213, 230, 234, 246, 251, 258, 259, 261, 262, 288, 290, 297, 298, 300, 307, 308, 311, 329, 330, 332,

336, 337, 338, 339, 350, 351, 376, 380, 382, 385, 386, 391, 404, 407, 408, 409, 410, 411

Desenho Universal para a Aprendizagem 13, 19, 25, 39, 42, 43, 44, 187, 200, 257, 259, 267, 282, 309, 318, 360, 380, 393, 405, 413

Desenvolvimento humano 25, 64, 66, 67, 73, 74, 79, 100, 117, 123, 124, 134, 140, 142, 147, 282, 287, 289, 291, 299, 328, 329, 335, 336, 341, 353, 361, 372, 387, 411

Diferença 18, 23, 45, 67, 73, 74, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 102, 107, 108, 111, 163, 190, 245, 280, 303, 307, 308, 331, 351, 352, 377, 381, 390, 404, 412, 415

Diferenciação 43, 94, 96, 235, 237, 238, 262, 263

Diferenciação curricular 26, 45, 235, 259, 261, 262, 263, 264, 266, 267, 268, 282, 413

Diferenciação pedagógica 226, 227, 235, 236, 237, 238, 239, 257, 262, 263

Direitos humanos 19, 20, 25, 64, 67, 109, 116, 120, 122, 155, 246, 261, 297, 414

Diversidade 12, 15, 16, 24, 25, 28, 52, 53, 60, 66, 67, 70, 81, 88, 108, 109, 120, 125, 143, 148, 153, 157, 158, 159, 161, 164, 165, 181, 186, 188, 189, 194, 226, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 243, 245, 248, 257, 258, 260, 261, 262, 266, 275, 282, 294, 297, 300, 301, 310, 316, 318, 347, 352, 369, 372, 384, 385, 387, 390, 392, 394, 405, 407, 408, 414

E

Educação Especial 11, 12, 13, 15, 20, 24, 25, 29, 40, 41, 42, 59, 60, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 71, 73, 75, 79, 100, 115, 117, 122, 125, 139, 145, 152, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 163, 165, 166, 167, 169, 171, 172, 173, 182, 183, 187, 188, 190, 226, 229, 232, 236, 249, 257, 258, 259, 260, 261, 264, 265, 266, 267, 273, 275, 281, 282, 286, 288, 291, 296, 297, 307, 311, 321, 324, 329, 335, 336, 340, 344, 358, 359, 360, 361, 366, 368, 369, 375, 376, 378, 381, 390, 391, 394, 396, 397, 403, 409, 410, 411

Educação Especial Inclusiva 25, 32, 35, 63, 68, 226, 376, 381, 382, 391

Educação Inclusiva 11, 15, 16, 20, 24, 25, 26, 38, 39, 40, 42, 44, 48, 50, 63, 66, 67, 71, 79, 100, 102, 103, 109, 115, 116, 124, 133, 154, 155, 158, 159, 160, 168, 171, 173, 198, 200, 222, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 231, 232, 233, 234, 237, 257, 258, 261, 275, 277, 279, 280, 282, 286, 287, 289, 290, 292, 293, 296, 297, 298, 304, 307, 311, 316, 319, 324, 327, 335, 336, 344, 346, 355, 358, 360, 361, 366, 368, 369, 372, 375, 390, 391, 392, 394, 397, 399, 403, 408, 410, 411, 412, 413, 414

Ensino Colaborativo 13, 25, 64, 70, 112, 152, 153, 156, 164, 165, 166, 168, 170, 182, 183, 185, 187, 194, 275, 282, 286, 288, 290, 291, 292, 293, 294, 299, 301, 302, 303, 304, 305, 311, 316, 317, 371, 412

Ética 30, 35, 101, 103, 110, 172, 208, 209, 227, 238, 280, 297, 299, 305, 313, 316, 320, 372, 378, 382, 387

F

Formação continuada 11, 12, 13, 15, 21, 34, 79, 115, 273, 275, 276, 280, 298, 308, 309, 316, 326, 375, 377, 378, 379, 382, 383, 387, 390, 397, 399, 403, 409, 414

Formação docente 15, 80, 83, 85, 86, 90, 97, 157, 162, 237, 250, 276, 277, 296, 298, 303, 304, 308, 312, 316, 319, 325, 334, 339, 340, 341, 358, 361, 377, 382, 391, 392, 393, 400, 405

Formação inicial 13, 16, 68, 86, 188, 261, 267, 302, 308, 333, 405

Funções executivas 46, 50, 52, 55, 59

Funções superiores 123, 142, 144, 145

G

Gênero 81, 82, 87, 92, 94, 95, 96, 117, 164, 230, 290, 300, 308, 352, 363, 385

Gestão 162, 180, 182, 184, 187, 232, 251, 288, 292, 293, 349, 376, 379, 384, 403

H

Humanidade 28, 74, 103, 140, 141, 303, 369, 371, 376

I

Igualdade 67, 102, 108, 120, 154, 161, 190, 262, 274

Inclusão escolar 13, 102, 154, 161, 164, 171, 182, 185, 194, 258, 259, 263, 266, 267, 290, 293, 298, 299, 325, 354

Individualizado 31, 42, 125, 126, 164, 187, 234, 236, 259, 264, 265, 340, 359, 360, 366, 385, 411

Inédito viável 22, 23, 108, 109, 111, 194, 224, 278, 291, 292, 293, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 370, 406, 407

Interseccionalidade 79, 80, 81, 82, 85, 90, 286, 290, 294, 300, 352, 353, 371, 409

Intersetorial 105, 187, 238, 258, 265, 292, 293

L

Lei Brasileira 107, 109, 119, 122, 158, 170, 246, 298, 302, 311, 380, 391, 392, 409, 410

M

Marcadores sociais 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 286, 290, 291, 308, 313, 351, 352

Mediador 147, 148, 224, 287, 299, 317, 341, 348, 409

N

Necessidades educacionais especiais 162, 169, 174, 290, 325, 333, 337

Necessidades específicas 68, 91, 95, 124, 143, 155, 160, 169, 170, 188, 217, 226, 267

O

Obstáculos 48, 105, 183, 205, 247, 291, 293, 294, 347, 381, 411

Oportunidade 100, 108, 125, 154, 170, 225, 290, 301, 308, 312, 317, 326, 341, 394

P

Pedagogia colaborativa 25, 153, 168, 173, 185, 276, 282, 314, 317, 378, 412

Pertencimento 26, 51, 101, 107, 111, 153, 161, 298, 299, 302, 304, 319, 345, 347, 348, 349, 352, 355, 371, 388, 403

Planejamento 13, 29, 39, 43, 44, 45, 49, 50, 52, 55, 57, 58, 59, 60, 70, 74, 126, 131, 153, 163, 166, 167, 169, 171, 179, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 194, 210, 211, 227, 228, 233, 235, 237, 244, 245, 246, 248, 249, 251, 252, 254, 265, 281, 282, 290, 318, 324, 334, 338, 339, 340, 354, 367, 368, 393, 395, 406

Pluralidade 82, 237, 243, 245, 246, 261, 310, 386

Política nacional 25, 29, 41, 63, 160, 226, 258, 275, 297, 311, 360, 361, 366, 369, 391, 410

Práticas colaborativas 22, 71, 147, 181, 354, 378, 397

Práticas inclusivas 11, 20, 24, 35, 79, 115, 153, 160, 162, 164, 227, 238, 266, 275, 286, 291, 296, 297, 299, 305, 307, 310, 313, 317, 318, 324, 329, 344, 358, 366, 375, 381, 391, 393, 403

Práticas pedagógicas 16, 19, 21, 83, 90, 110, 111, 131, 160, 168, 171, 183, 185, 187, 189,

228, 231, 232, 237, 258, 266, 275, 287, 289, 290, 293, 309, 311, 327, 328, 333, 340, 354, 358, 359, 362, 371, 381, 382, 384, 387, 390, 391, 400, 408, 412, 414

Preconceitos 50, 51, 53, 54, 55, 116, 380, 411

Psicologia 44, 139, 140, 144, 147, 198, 267

R

Relações sociais 81, 140, 267, 328, 329, 332, 334, 335, 336, 337, 372, 387

Representação 19, 52, 56, 157, 163, 173, 222, 223, 230, 232, 233, 234, 237, 252, 253, 260, 367

S

Sexualidade 81, 87, 92, 94, 95, 96, 308

Singularidade 86, 107, 154, 156, 159, 161, 168, 173, 180, 279, 281, 308, 320, 348, 354, 378, 383, 384, 385

Superdotação 69, 82, 84, 91, 94, 165, 167, 258, 280, 358, 359, 360, 361, 362, 371, 372, 386

Suportes 52, 65, 68, 70, 72, 73, 75, 123, 125, 126, 132, 161, 166, 184, 187, 232, 248, 251, 260, 267

T

TDAH 84, 91, 94, 95, 96, 211

Tecnologia 43, 108, 203, 205, 207, 210, 212, 247, 248, 287, 297

Tecnologia Assistiva 26, 158, 170, 227, 237, 238, 246, 249, 250, 251, 282, 393, 400, 413

Tutoria 186, 274, 275, 277, 280, 283, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 312, 315, 316, 318, 344, 345, 350, 351, 354, 355, 405, 408, 414

U

Unesco 116, 155, 156, 161, 166, 179, 208, 369, 411

V

Variabilidade 25, 165, 168, 245, 254, 367

Esta obra reúne reflexões em forma de textos desenvolvidos por professores/as formadores/as para o contexto do RENAFOR, tendo como horizonte a defesa da Educação Inclusiva e dos direitos humanos. Os percursos formativos apresentados mobilizam processos coletivos de análise das culturas, políticas e práticas educacionais, evidenciando a potência da formação docente como espaço de produção de conhecimentos e transformação das práticas. Sustentada pelo diálogo e pela valorização das singularidades, esta coletânea fortalece o compromisso com uma educação democrática, justa e acessível a todos.

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
culturas, políticas e práticas inclusivas nas escolas

CEFOPEE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

FAPUR

Universidade Federal Fluminense

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

ISBN: 978-65-5456-201-0

encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia