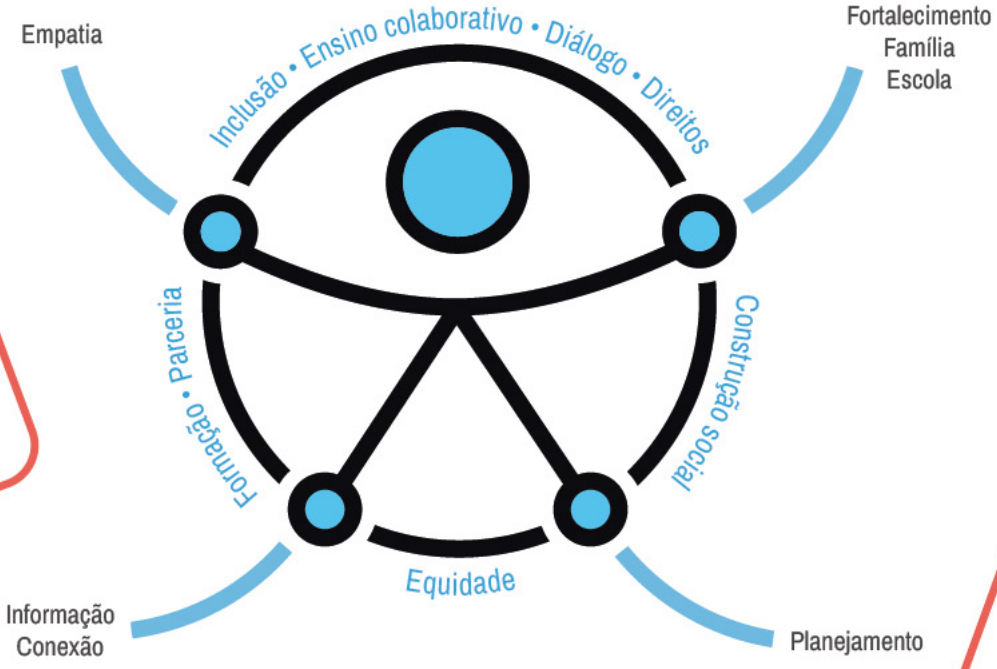
Formação de Professores

no Contexto das Culturas, Políticas e Práticas nas Escolas

Erika Souza Leme
Lisete Jaehn
Mara Monteiro
ORGANIZADORAS

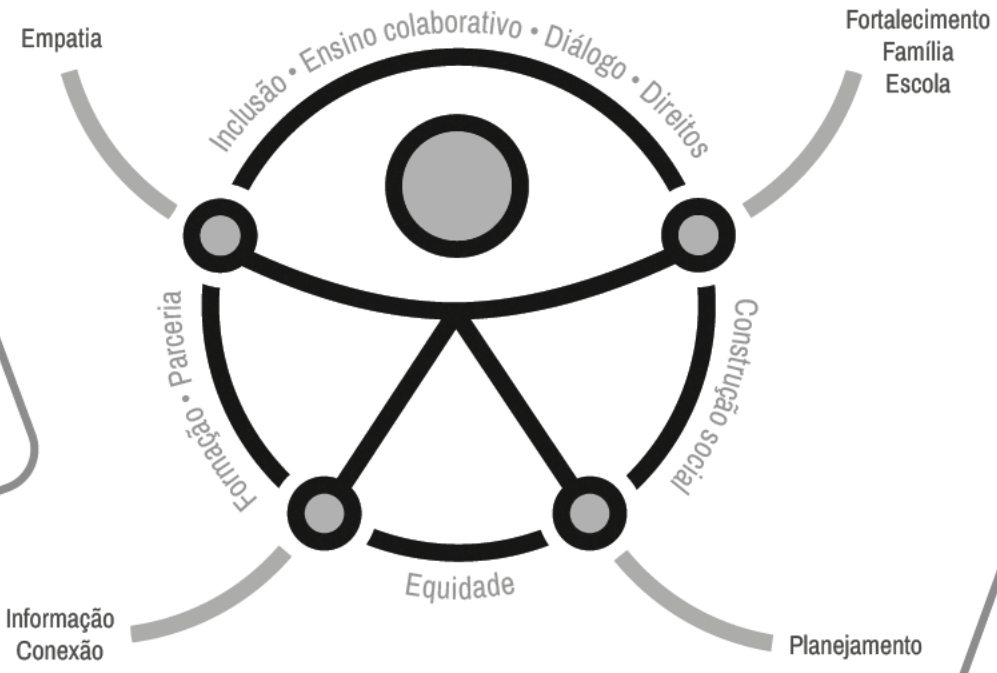


encontrografia

Formação de Professores

no Contexto das Culturas, Políticas e Práticas nas Escolas

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

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 no contexto das culturas, políticas e práticas nas escolas [recurso eletrônico]/ Organizadoras Erika Souza Leme, Lisete Jaehn, Mara Monteiro . -- Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia, 2026.
17.294 kb

ISBN: 978-65-5456-202-7

1. Professores de educação especial - Formação.2. Educação inclusiva.3. Prática de ensino. I. Jaehn, Lisete. II. Monteiro, Mara. I. Título

CDD 371.90981

DOI: 10.52695/978-65-5456-202-7

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*.

Antonio Claudio Lucas da Nóbrega
Reitor da Universidade Federal Fluminense

Fábio Barboza Passos
Vice-Reitor da Universidade Federal Fluminense

Laura Maciel
Chefe de Gabinete

José Walkimar de Mesquita Carneiro
Pró-Reitor de Graduação

Leila Gatti Sobreiro
Pró-Reitora de Extensão

Mônica Maria Guimarães Savedra
Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

Reginaldo Scheuermann Costa
Coordenador do Curso de Pedagogia

Fernando de Araújo Penna
Diretor da Faculdade de Educação

Erika Souza Leme
Coordenadora-Geral do Curso de Extensão

Lisete Jaehn e Mara Monteiro
Coordenadoria-Adjunta do Curso de Extensão

Fabiane da Costa Guimarães Souza
Gláucia Gonçalves da Silveira
Janderson Pires dos Santos Vasconcelos
Rebecca Silveira Virmond
Thiago Carlos da Silva
Tradutores/Intérpretes de Libras

Rafaela Garcia Estrela e Vitor Lima Menezes
Equipe Técnica/Administrativa

Ana Cristina Teixeira Prado
Angélica Maria Reis Monteiro
Cláudia Vianna de Melo
Cleiton Batista de Oliveira
Eládio Sebastián-Heredero
Erika Souza Leme
Jacqueline Lidiane de Souza Prais

Leandra de Souza Vieira
Lisete Jaehn
Maíra Gomes de Souza da Rocha
Mara Lúcia Reis Monteiro
Márcia Marin Vianna
Michele Pereira Silva da Fonseca
Monica dos Santos Toledo
Thayná Marracho Marques
Thatyana Machado Silva
Patrícia Braun

Professoras e Professores-Pesquisadores

Danielle de Moraes Góis Diniz
Danielle Teixeira Silva Braz
Deise Bento de Oliveira Guimarães
Elaine Fernandes dos Santos Bertozzo
Erica Pipas Morgado
Fabiana Ribeiro Araújo de Souza
Ingrid Carla Aldicéia Oliveira do Nascimento
Leomar Rodrigues de Avellar Baptista
Luiza Basílio Ricardo
Maria Keile Musquim Poeys
Pâmela Cristina Tavares
Rafaella Neves Leitão
Renata de Oliveira Grosso
Samara Oliveira Silva

Professoras-Tutoras

Adriana Valéria Alves de Lucena
Carla Renata Bastos Alves da Silva
Danyele Braga Candido
Isabel Santiago Franklin de Paula
Jaianna Trindade Marinho
Juliana Pires da Silva
Lívia Cortes Gomes
Mariana Queiroz Gomide Mussi
Mariane de Carvalho Godoi Lopes
Ryan Ferreira Balthazar
Stéphanie Alix Pereira de Freitas

Monitoras e Monitores Voluntários

Sumário

Apresentação 18

Erika Souza Leme
Lisete Jaehn
Mara Monteiro

1. Experiência que nos atravessa: comunicação aumentativa e alternativa, colaboração e formação docente em narrativas . . . 24

Taiara Marília Aparecida dos Santos Nunes
Clarisse Menegoy Siqueira Zaguetti de Carvalho
Pâmela Cristina Tavares

2. Construindo olhares em par: observações acerca do núcleo da Educação Especial em uma escola da rede municipal de educação de Niterói 39

Andreza Tainá da Silva
Sarah Cardim da Rocha Sampaio Barroco
Pâmela Cristina Tavares

3. Ensino colaborativo na Educação Infantil: ações integradas entre professora regente e professora de apoio — um relato de experiência na Educação Infantil. 48

Esther Ramos Pinheiro
Pâmela Rodrigues Nogueira
Pâmela Cristina Tavares

4. O trabalho colaborativo na inclusão bem-sucedida de aluno com neurodivergência 57

Michelle Philadelpho Coutinho de Lima
Susanna Cerqueira Leite Martire
Vanessa dos Santos Nascimento

5. Escridocência: desafios e propostas para a inclusão no ensino regular em uma unidade municipal de ensino de Niterói 67

Ana Inês Coube Gerk
Andrea Carvalho Nogueira
Erica Pipas Morgado
Ingrid Lemos Costa
Sabrina Gomes Rangel Aguiar
Sulamita Cavalcanti Pereira Moreira

6. Comunicar é pertencer: relato de experiência de um coletivo docente sobre os usos da comunicação aumentativa e alternativa como ponte para a inclusão escolar 77

Maria Paula Gonzaga Magalhães
Raisa Barcelos Terra Oliveira
Karla Marques dos Santos Pinheiro
Fernanda Gomes Ribeiro Silveira
Simone Mello Rangel

7. Vivência para a experiência: uma semente e diversas possibilidades para a inclusão real na escola 87

Alana Rodrigues de Melo
Ana Caroline Salgueiro Nascimento Tanimoto
Ana Flávia de Oliveira Albuquerque
Erica Pipas Morgado

8. Abordagens colaborativas na formação de professores: diálogo, reflexão e práticas pedagógicas 98

Lailla Santos Carvalho Barbosa
Tamiris Lopes da Silva Splitter
Tatiane Cristina de Oliveira
Luciene da Silva Dias
Alice Piza Reis Elizêu
Aline Silva de Almeida Silveira
Danielle Moraes Góis Diniz

9. Educação Inclusiva e Transtorno do Espectro Autista: desafios, práticas pedagógicas e formação de educadores no contexto da escola pública 108

Luciana Barreto de Paula
Karla Eirim Sabino
Kilza do Nascimento Santiago
Carla Manoela Nunes Moreno
Danielle Moraes Góis Diniz

10. Aprender juntos: caminhos colaborativos para a educação inclusiva 128

Aline Antonio da Silva
Ana Paula Soares da Silva Rangel
Erica da Costa Barros
Ludmilla da Silva Carvalho
Patrícia Loiola e Silva Ribeiro
Renata de Souza Moura
Sônia do Couto Marins Camarino

11. Derrubando muros entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: diálogos na perspectiva da pedagogia colaborativa. 137

Bárbara Nielsen Brum
Cristina dos Santos
Deise de Azevedo Parreiras Brito
Milena de Melo Silva
Vanessa de Figueiredo Nogueira

12. Comunicação por meio do olhar: uma diferenciação pedagógica 146

Deise Serafim Biênio da Silva
Elizabeth Serafim Freire
Leomar Rodrigues de Avellar Baptista

13. Desafios na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I de aluno com deficiência intelectual. 153

Adriana Cristina Socorro Ignacio
Priscyla Franco Rimoli
Leomar Rodrigues de Avellar Baptista

14. Quando ensinar é colaborar: desafios e perspectivas para a inclusão na Educação Especial 162

Bárbara Cristina Felismino dos Santos
Kelly Maria Pedro Pires Matias
Mariana Lima de Oliveira
Raquel Gomes Paschal Antunes
Sylvia Maria de Mello Loureiro

15. Vivências, desafios e práticas de inclusão em uma unidade pública de Ensino Fundamental II 173

Arilson Fernandes Pires
Islayne Pinheiro da Costa Gomes
Leomar Rodrigues de Avellar Baptista

16. Ensino colaborativo: o planejamento como espaço de construção de práticas inclusivas 185

Cinthia Thaynar Queiroz Valagão
Gisele Pimentel da Silva Salgueiro
Taissa Gonçalves Paz Ferreira
Thamires Ramos dos Santos Aguiar
Valesca Ângela Abraão de Souza

17. Aplicação de pranchas de comunicação aumentativa e alternativa na Educação Infantil: o caso de Ravi 194

Susan Vergna
Tatiane Siqueira Souza
Valeria Freire de Lima
Vanderlea Nazareth Rodrigues Costa Ramos
Viviane Evangelista do Nascimento

18. Tangram, quebra-cabeça de mediações e encontros: ensino colaborativo e aprendizagem inclusiva 208

Leila Mendes Gama Barcelos
Lucia Regina de Oliveira Dias
Luciana Merola

19. Laudo *versus* inclusão 219

Poliane Resende do Nascimento Araújo
Patrícia de Brito Vargas de Souza
Michele Santos Sacramento
Nádia Marcella Siqueira Silva
Patrícia Guanabarino Flores Ribeiro

20. Como desenvolver o trabalho colaborativo de inclusão na escola? 229

Aline de Lima Nery
Ana Cláudia Teles da Silva
Junia Coutinho Coelho
Márcia de Assis Rodrigues

21. O “inédito viável” do ensino colaborativo na Educação Infantil: desafios e possibilidades da pedagogia colaborativa sob a perspectiva da educação inclusiva 238

Sonia Mara Martins de Andrade
Cátia Corrêa Lima Pinto
Patrícia Gomes Pereira Moreira

22. Da fresta à porta aberta: o ensino colaborativo como caminho para a inclusão escolar 248

Áida King de Assis
Delta Oliveira Pires
Giselle Baes de Freitas Moreira
Janice Oliveira Pereira dos Reis
Maurício de Souza Ferreire
Vanilda da Conceição Braz
Luiza Basílio Ricardo

23. Quando Hércules chega à escola: força, fragilidade e altas habilidades 257

Érika Helena Gazineu Marinho Salvador
Evellyn Santos da Conceiçõ
Marta do Nascimento Ferreira
Marta Simões Vieira dos Santos
Paula Belo Vieira
Simoni de Oliveira Moraes Coutinho
Luiza Basílio Ricardo

24. Construindo casos de ensino: uma jornada colaborativa para a prática pedagógica 267

Armando Wellington Alves de Jesus
Guilherme Santos Muniz
Isabela Figueiredo de Oliveira Borges Silveira

25. Prática inclusiva em História: da massa de pão à escrita cuneiforme como experiência de pertencimento 276

Alan Clair Oliveira Passos

26. Entre o brilho e o impulso: um caso de ensino 284

Ana Paula Ferreira Marinho
Cristiane Naegele Fernandes Bon
Thereza Cristina da Matta e Andrade
Maria Lúcia Raymundo Barreto

27. Três mundos, um só propósito: estratégias conjuntas para o desenvolvimento de pessoas com deficiência 293

Ana Carolina Ferreira Coutinho Vaz Soares
Cintia Maria da Cunha Ricardo
Eliane Armond Pinto
Maria Magnólia de Oliveira
Tatiana Bastos da Silva
Maria Keile Musquim Poeys

28. Adequar para incluir: desafios para uma prática inclusiva . . .301

Sara Lanes dos Santos
Kayllen Soares de Mello Gomes
Maria Keile Musquim Poeys

29. Entre o ideal curricular e o real escolar: desafios das avaliações externas para alunos com transtorno do espectro autista 309

Camilla Oliveira Marinho
Daiana do Nascimento Constancio
Danielle de Oliveira Mattos Martins
Patrícia Rodrigues Lima
Raphaela Scarpi Freire
Maria Keile Musquim Poeys

30. Da invisibilidade à participação: estratégias colaborativas na Educação Especial Inclusiva 319

Ariana Ramos Farias
Fabiane do Nascimento Frazão França
Raquel Araújo Costa
Rosimar Nogueira de Souza
Suellen Caldas Ferreira
Renata de Oliveira Grosso

31. A importância da interseccionalidade e do trabalho colaborativo na elaboração do PEI: desafios e possibilidades na prática inclusiva 329

Tiago Estevão Farias
Lívia Hilda Valentim de Sousa Gomes
Alanys Gabrielle de Souza Araújo Gurgel
Renata de Oliveira Grosso

32. Autoetnografia em uma sala de aula inclusiva na periferia de São Gonçalo 338

Cláudio Alves de Melo

33. Reflexões sobre práticas inclusivas a partir das experiências de um coletivo de professores de São Gonçalo . . 346

Daiane Alves de Brito
Carla Marina Neto das Neves Lobo
Alex da Silva Rosa
Nadine de Oliveira da Silva
Renata de Oliveira Grosso

34. Inserção do ensino colaborativo na disciplina Língua Inglesa no Ensino Fundamental II 357

Bárbara Braga Wepler
Camila de Souza Fontes
Cláudia Valéria Vieira Nunes Farias

35. Inclusão e Ensino Médio: reflexões sobre experiências nas redes estadual e federal 365

Isis Pontes Villa de Carvalho
Eleonora Abad Stefenson

36. Formação do olhar para a inclusão e a diversidade: caminhos vividos na jornada pedagógica do Curso Normal 377

Érika de Santana Figueiredo
Lucas de Oliveira Pereira das Virgens

37. A produtividade criativa em Ciências e o desafio da Educação Básica Inclusiva: interdisciplinaridade e suplementação na trajetória de um estudante com altas habilidades ou superdotação 384

Gisele dos Santos Miranda
Erica Pipas Morgado
Fabiana Ribeiro Araújo Souza

38. Práticas pedagógicas para inclusão no Ensino Fundamental II: uma experiência fundamentada no desenho universal para a aprendizagem 394

Marcelle Scala Caldas
Neusilene Mendonça da Glória
Suzana Maria Perlingeiro Barros

39. Mediação pedagógica no processo de desenvolvimento de alunos com TEA: uma análise à luz de Vigotski 404

Rafaela Ribeiro Marinho de Souza
Leticia Arripia Honorio dos Santos
Jane Loyola Mangifeste
Cíntia Monteiro Machado Oliveira de Souza
Rita de Cassia Sampaio da Silva
Danielle Teixeira Silva Braz

40. Pequenos gestos tornaram-se grandes conquistas: o caso do processo de inclusão escolar de um estudante com deficiência motora. 414

Ana Beatriz Firmo de Souza Asevedo
Carlos Henrique dos Santos Almeida
Cátia Ferreira Amaro Gomes
Elaine Cristina Azevedo Barbosa
Patrícia Maria Salles
Danielle Teixeira Silva Braz

41. Três olhares, três propósitos: o planejamento como espaço colaborativo. 423

Leonardo Francisco Nascimento
Viviane Ferreira da Silva
Flávia Nascimento de Aguiar
Pâmela Cristina Tavares

42. Comunicação aumentativa e alternativa: possibilidades reais de aplicação 431

Jairo Silva dos Santos
Maria de Fátima Branco Alves Lazzarini
Silvana de Sousa Magalhães da Silva
Cenir da Costa Rodrigues
Thaiana Joyce Benvindo dos Santos
Rose-Mary Marques dos Santos Ramos

43. Relação família-escola na perspectiva do ensino colaborativo: dignidade e desenvolvimento humano 441

Maria Aparecida Peixoto de Oliveira
Layza Ribeiro Santos
Leomar Rodrigues de Avellar Baptista

44. Da teoria à prática: construindo uma escola acessível e inclusiva para todos. 447

Bruna Lau Teixeira
Elbia Cristina dos Santos
Sonilla Borges Ribeiro

45. Ainda não, mas possível: inclusão, afeto e criação na escola 454

Elizabeth Sousa do Carmo de Paula
Glauce Monteiro de Figueiredo
Kátia da Costa Monteiro Lima

46. Processos inclusivos na trajetória de um estudante com TEA: desafios e possibilidades na escola regular 463

Erica Cristina Ferreira
Joana Soares Brito Guedes
Vanessa Cristina Dias dos Santos

Apresentação

Erika Souza Leme
Lisete Jaehn
Mara Monteiro

> O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. O que Deus quer é ver a gente aprendendo a ser capaz de ficar alegre a mais, no meio da alegria, e inda mais alegre ainda no meio da tristeza! Só assim de repente, na horinha em que se quer, de propósito — por coragem.
>
> Rosa, 2019, p. 293

A epígrafe que inicia este texto anuncia o tom encorajador de lidar com a vida e os desafios da educação inclusiva que cada um dos casos de ensino ora relatados apresenta a leitores e leitoras.

Esta coletânea — *Casos de Ensino* — reflete a grandiosidade do curso de extensão Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas. O curso foi promovido pela Universidade Federal Fluminense (UFF) em parceria com o Governo Federal (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação — SECADI/MEC), em articulação com o Centro de Formação de Professores de Educação Especial do Estado do Rio de Janeiro (CEFOPEE).

Promover, e também participar, desse curso sobre educação inclusiva requereu muita coragem da equipe, que articulou, colaborativamente, um grande mosaico de pessoas e concepções embasado no panorama político e teórico-metodológico da Educação Especial Inclusiva, a partir da participação de professores/as-pesquisadores/as de diferentes regiões do país e até do exterior, professoras-tutoras e mais de 350 professores/as cursistas dos municípios de Niterói, Maricá, São Gonçalo e adjacências.

Esse grandioso mosaico, comprometido com o direito à educação de todo ser humano, dedicou-se intensamente à (trans)formação de culturas, políticas e práticas das escolas para que haja, cada vez mais, diversidade, pluralidade e equidade.

Nesse estimulante cenário, nutrimos espaços de diálogo e produção de conhecimentos tecidos fio a fio com a realidade de cada professora e cada professor cursista, articulando-se teoria e prática. Tal movimento demandou coragem desses/as professores/as, que decidiram dedicar seu tempo, já tão escasso em função das múltiplas atividades da vida, incluída a docência, para participar das 180 horas de atividades presenciais e remotas, despindo-se de certezas e abrindo-se às oportunidades de ampliação de novos repertórios acadêmico-práticos.

No percurso vivido com presença, propósito coletivo e colaborativo, diante dos desafios concretos da educação, do trabalho docente e do sucateamento da escola pública, dedicamo-nos à análise de "situações-limites" rumo ao "inédito viável",[1] de modo que fossem desenvolvidas práticas pedagógicas inclusivas, com o desejo de que reverberem em todas as escolas e, por sua vez, impactem a sociedade por meio da mobilização para uma cultura inclusiva.

É bem verdade que a educação inclusiva não é tema novo na sociedade, pois se encontra em discussão no Brasil desde a década de 1990. O panorama político tem se desenhado a partir da Constituição Federal (Brasil, 1988), com influência de acordos internacionais, como o assinado em Salamanca (Unesco, 1994), seguido por outros documentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), até

o recente Decreto n.º 12.773, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025).

Nesses 35 anos acompanhamos inúmeros debates e embates, mas, por certo, o público da educação mudou e rápido! Hoje, a escola é de todos e para todos, independentemente da condição humana. Esse feito histórico deve ser vivenciado com orgulho e compromisso ético-político-social. Por essa razão, unir teoria e prática na formação continuada de professores/as, visando ao ensino de crianças, jovens e adultos é o desafio que enfrentamos juntos, colaborativamente, na escola básica e na universidade.

Em contextos nos quais teoria e prática não dialogam, são recorrentes as falas sobre as dificuldades e (im)possibilidades da efetivação do que está disposto nas leis — como se as subjetividades tivessem o poder de decidir quem pode e quem não pode ter seus direitos garantidos. Frente a isso, dedicamo-nos à práxis, no sentido freireano, uma vez que a teoria descontextualizada é abstrata e esvaziada de sentido, enquanto a prática sem fundamentação teórica é mecânica e instrumental. Conforme nos alerta Paulo Freire, "a práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (Freire, 1987, p. 21).

É nessa relação complexa, mas de afirmação, que o curso de extensão foi planejado no formato de pesquisa *vida-formação-colaborativa* e em sua metodologia colocou em relevo o conceito de práxis, considerando-se não só a indissociabilidade entre teoria e prática, mas a crença inquestionável do poder de cada professor e professora de transformar a sua realidade a partir da reflexão e da ação, visando a superar os mecanismos de opressão (Freire, 1987). Romper com esses mecanismos *in loco* é imprescindível porque "quanto menor as relações de opressão e poder, maior o potencial colaborativo" (Ibiapina, 2008, p. 20). Nesse processo, pesquisadores, pesquisadoras e cursistas aprendem, pois não há um saber previamente determinado para ser transmitido e, sim, novos saberes inéditos que resultam da colaboração. Assim, a potência dessa perspectiva está nos "entendimentos que levam à compreensão das condições objetivas do trabalho docente e à articulação imediata entre teoria e prática" (Ibiapina, 2008, p. 33).

As atividades do curso, que consistiam em espaços dialógicos, foram propostas em diferentes ambientes nas modalidades presencial e remota, com o objetivo de conjugar vozes e reconhecer as diferentes realidades, bem como o valor de cada pessoa para a construção de um projeto coletivo. Nesse cenário, o projeto de uma escola inclusiva é fundamental para que a sociedade, de maneira geral, seja igualmente inclusiva. E o engajamento foi inspirador!

A atividade final foi a escrita de "Casos de Ensino", que foram socializados no II Seminário COLABORE e que ora são publicados. Para selecionar essa coletânea, foi constituída uma comissão científica, na intenção de que fosse representativa do todo, à qual agradecemos pela colaboração.

Casos de Ensino são narrativas de situações complexas, vivenciadas no cotidiano escolar, com foco específico no/a educando/a ou na instituição escolar (Leme; Jaehn; Monteiro, 2025). Os casos de ensino se caracterizam por abordar os aspectos significativos do processo de ensino-aprendizagem, não se detendo nas características do/a educando/a com deficiência (Pletsch; Silva, 2025, p. 5).

> Nesse sentido, o caso de ensino não só contribui para gerar dados sobre as barreiras educacionais enfrentadas pela(o) aluna(o) no acesso ao currículo, mas também proporciona aos profissionais — especialmente aos professores — a oportunidade de refletir sobre sua prática pedagógica, oferecendo-lhes ferramentas para enfrentar os desafios cotidianos existentes no ambiente educacional. Além disso, desenvolver práticas pedagógicas centradas na elaboração, avaliação e análise de casos de ensino para o planejamento e a intervenção educacional oferece às professoras, aos professores e aos demais envolvidos a oportunidade de expressar seus saberes, suas crenças e seus conflitos, criando, de forma colaborativa, novas possibilidades.

As situações reais vivenciadas por professoras e professores cursistas no processo de ensino-aprendizagem dos/as educandos/as com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou

superdotação (AH/S) foram discutidas nos grupos em contexto, à luz dos referenciais teóricos propostos, e compõem os capítulos deste livro que, como um farol, iluminam os caminhos para o "inédito viável" (Freire, 1987), uma prática libertadora que é desenvolvida diante de uma situação-limite. Segundo Freire (1987, p. 53):

> No momento em que estes as percebem (as situações-limites) 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.

A obra que ora apresentamos tem a riqueza de representar percursos formativos de professoras e professores cursistas constituídos de forma colaborativa com as professoras-tutoras e com as professoras e professores-pesquisadores/as, revelando como as "situações-limites" foram sendo transformadas, coletiva e colaborativamente, em "inéditos-viáveis".

Com este livro, objetivamos contribuir com as discussões referentes à educação inclusiva, com especial atenção para as propostas de formação de professores/as tanto em nível nacional como em nível estadual, especificamente para Niterói, Maricá, São Gonçalo e municípios adjacentes. Nesse sentido, almejamos que esse legado retrate a força e a coragem daqueles e daquelas que o escreveram e impulsione outros coletivos à práxis, à reflexão e à ação sobre cada realidade, não mais reduzindo a educação inclusiva a um grande desafio, mas considerando-a a partir da perspectiva de celebração e materialização da diversidade humana no âmbito da educação.

Desejamos a todos e a todas uma instigante e corajosa leitura!

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: 3 jan. 2026.

BRASIL. **Lei n. 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: 3 jan. 2026.

BRASIL. **Decreto n. 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto n. 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: 3 jan. 2026.

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

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. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: culturas, políticas e práticas inclusivas nas escolas. Guia do cursista. Niterói: Ed. dos Autores, 2025. Disponível em: http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/1131110. Acesso em: 3 jan. 2026.

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: 3 jan. 2026.

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: 3 jan. 2026.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Notas de fim

1 Trata-se de conceitos mobilizados por Paulo Freire em diversas obras, especialmente em "*Pedagogia do Oprimido*" (Freire, 1987). Citando o filósofo Álvaro Vieira Pinto, o autor nos mostra que as restrições históricas e sociais (situações-limites) podem ser superadas por meio de um processo de ação-reflexão-transformação. Ou seja, a realidade que, por ora, parece ser intransponível, passa a se materializar como possibilidade de transformação e esperança por meio de um processo de criação do "inédito viável".

1. Experiência que nos atravessa: comunicação aumentativa e alternativa, colaboração e formação docente em narrativas

Taiara Marília Aparecida dos Santos Nunes[1]
Clarisse Menegoy Siqueira Zaguetti de Carvalho[2]
Pâmela Cristina Tavares[3]
DOI: 10.52695/978-65-5456-202-7.1

> A experiência é "isso que me passa". Não isso que passa, senão "isso que me passa"
>
> Larrosa, 2011, p. 8

Os encontros colocados em forma de escrita, com a pretensão de caberem em palavras, são propostos por três professoras de apoio educacional especializado, todas ligadas ao compromisso com a experiência, coadunando-se com o olhar trazido por Larrosa (2011) na epígrafe sobre a densidade dessa palavra. Por isso, iniciamos um diálogo em torno do nosso cotidiano de trabalho, entendendo que a convivência na mesma instituição nos expõe aos atravessamentos umas das outras.

Nossas paixões e angústias, assim como nossos anseios e desejos, desembocam na proposta de estarmos em formação continuada, juntas, no curso Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas.

Essa junção de interesses se dá pelo compromisso de duas estudantes e uma tutora em debater suas práticas e saberes no mesmo território de trabalho e luta constituído por uma escola municipal localizada na Região Oceânica de Niterói, única escola da área que atende ao segundo segmento do Ensino Fundamental. O fluxo de estudantes é intenso, chegando a aproximadamente 300 no turno da manhã e da tarde, além de um pouco mais de 100 estudantes no turno da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em relação à Educação Especial, temos cerca de 170 estudantes, mas não conseguimos garantir o direito de todas/os estarem na escola porque faltam professoras/es de apoio especializado.

No universo do segmento da Educação Especial, cerca de 90% estão frequentando as aulas em formatos diferenciados: alguns com acompanhamento diário de professoras e outros funcionando em formato de rodízio e de tempos distintos entre os alunos.

Embora essa dinâmica de trabalho evidencie a escassez de recursos humanos, essa precarização não nos paralisa diante das ações que organizam nossas forças de reivindicação enquanto educadoras sindicalizadas e atuantes, pois, como disse Paulo Freire (1996, p. 53), "gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura me tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo".

Com isso, os desafios nos unem no estudo das aulas síncronas, assíncronas e presenciais para nos fortalecermos em nosso caminhar. E, a cada passo que dávamos com o curso, admirávamo-nos do quanto já fazíamos sem ter consciência. Essa constatação ocorreu a partir do momento que começamos a nos aprofundar nos estudos sobre Comunicação Alternativa Aumentativa (CAA), que nos apresentou a ideia de que "a introdução da Comunicação Alternativa em sala de aula ou em qualquer outro ambiente da pessoa sem fala articulada leva-nos a refletir sobre em que consiste de fato a comunicação humana" (Nunes; Walter, 2014, p. 10).

Essa constatação nos fez entender a importância de evidenciar três experiências que são singulares, mas que convergem para a construção de conhecimento no/do coletivo. Nesse sentido, "trabalhar com narrativas na pesquisa e ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das

próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino" (Cunha, 1997, p. 187). Isso nos traz a possibilidade de nos percebermos e, ao mesmo tempo, de perceber o outro; por isso, anunciamos que faremos três relatos de experiências, iniciando pela narrativa construída a partir do lugar de tutoria e do compromisso com uma prática inclusiva e antirracista.

Relatos de experiências

Desse lugar de tutora do curso e mulher branca, com o compromisso de exercitar uma prática antirracista ancorada na perspectiva da educação inclusiva, trago o projeto Comunicação Inclusiva, Alternativa e Antirracista, realizado no ano de 2022. Esse projeto, que parecia ter caído no desuso ou no descaso por desconhecimento, ganha outros contornos a partir dos debates trazidos pelo curso retromencionado, somado à publicação da Lei n.º 15.249 (Brasil, 2025). Essa lei altera as leis n.º 10.098 (Lei da Acessibilidade) (Brasil, 2000) e n.º 13.146 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (Brasil, 2015), para dispor sobre a instalação de sistemas de comunicação aumentativa e alternativa de baixa tecnologia em instituições e espaços públicos, com vistas à promoção da acessibilidade da pessoa com necessidades complexas de comunicação.

À época, em parceria com um colega que trabalhava com o estagiário de mídias, desenvolvemos placas de CAA, com o objetivo de diminuir as barreiras de comunicação enfrentadas por pessoas com dificuldades complexas de expressão, promovendo maior acessibilidade e inclusão. Essa realidade dialoga diretamente com o universo investigado por Meirelles e Oliveira (2016), em que as autoras analisam o desenvolvimento de metodologias de comunicação alternativa nas escolas da rede municipal de Niterói.

Nesse sentido, a produção das placas de CAA, acompanhada do debate da representatividade étnica, contou com a alteração de pictogramas de representação de pessoas brancas para pictogramas representando pessoas negras e indígenas, pois, como nos ajuda a pensar Djamila Ribeiro (2019, p. 25), "o debate sobre racismo se mostra urgente quando falamos de mídia e de acesso de recursos para produções audiovisuais" (Figuras 1, 2, 3).[4]

Figura 1: Placa CAA – Pátio



Fonte: Acervo da pesquisa, 2022.

Descrição da Figura 1: A imagem possui fundo branco. Centralizado na parte superior, escrito em letras pequenas e na cor preta, lê-se “E.M. Francisco Portugal Neves”. Logo abaixo, em letras maiores e na cor laranja, está o título “Comunicação Aumentativa e Alternativa”. Abaixo do título, em um pequeno quadrado centralizado, há uma ilustração de uma quadra esportiva, seguida do rótulo "Pátio" em laranja. Logo abaixo, a imagem é composta por uma grade com 24 pictogramas coloridos organizados em 4 linhas e 6 colunas, cada um em um quadrado com borda preta e legenda correspondente em letras maiúsculas pretas. Na primeira linha, os pictogramas são: sol, nuvem, chuva, representado por um desenho de uma nuvem e pingos de chuva; árvore; lixo, com o desenho de uma pessoa descartando o lixo na lixeira, e recicláveis, representado por uma pessoa descartando o lixo reciclável em uma lixeira amarela. Na segunda linha: cronômetro; correr, com a imagem de duas crianças correndo lado a lado; correr, representado por uma criança empurrando outra em uma cadeira de rodas; circuito, com a imagem de uma criança correndo entre os cones; alongamento, representado pelo desenho de uma criança tocando as pontas dos pés com os joelhos esticados; e deitar, representado por uma criança deitada de costas. Na terceira linha: pular corda, com o desenho de uma criança pulando corda; bambolê, com a imagem de uma criança girando o bambolê; yoga, representado por uma criança sentada com as pernas cruzadas e os braços esticados para cima, unidos; bola, representado por uma bola de futebol nas cores preta e branca; bola, representado por uma bola de basquete laranja; e bola, representado por uma bola de vôlei nas cores azul, laranja e branco. Na quarta linha: passar a bola, representado por duas crianças em cadeiras de rodas passando a bola, quicar a bola com a imagem de uma criança quicando a bola; futebol, com o desenho de uma bola sendo chutada por um pé com meia longa e chuteira; basquete, representado por uma mão arremessando a bola na cesta; sentar em círculo, com a imagem de três crianças sentadas em um círculo; e um QR code com a legenda "Descubra +". Fim da descrição.

Figura 2: Placa CAA – Sala de Recursos



Fonte: Acervo da pesquisa, 2022.

Descrição da Figura 2: A imagem possui fundo branco. Centralizado na parte superior, escrito em letras pequenas e na cor preta, lê-se “E.M. Francisco Portugal Neves”. Logo abaixo, em letras maiores e na cor laranja, está o título “Comunicação Aumentativa e Alternativa”. Abaixo do título, em um pequeno quadrado centralizado, há uma ilustração de uma sala de aula com quadro-negro, uma carteira e estante de jogos, seguida do rótulo "Sala de Recursos" em laranja. Logo abaixo, a imagem é composta por uma grade com 24 pictogramas coloridos organizados em 4 linhas e 6 colunas, cada um em um quadrado com borda preta e legenda correspondente em letras maiúsculas pretas. Na primeira linha, os pictogramas são: ábaco; encaixar, com a imagem de blocos coloridos encaixados em duas hastes; encaixar, com a imagem de argolas coloridas encaixadas em uma haste; empilhar, com o desenho de 4 blocos empilhados; construir, representado por uma pilha de blocos coloridos; e blocos de montar. Na segunda linha: bola, com a imagem de uma bola nas cores vermelho, azul e laranja; bolas de gude; ioiô; mola; dominó; e balão, representado pelo desenho de duas bexigas de festa. Na terceira linha: damas; xadrez; jogo de tabuleiro, representado pelo desenho de três tabuleiros de jogos; dado; cubo mágico e quebra-cabeça. Na quarta linha: jogo da memória, com a imagem de cartas do jogo viradas para baixo em um tablet; estudar, representado pela imagem de um quadro negro, um computador e um livro aberto; corda; cadarço, representado por dois sapatos, lado a lado, vistos de cima; lixeira e um QR code com a legenda "Descubra +". Fim da descrição.

Figura 3: Placa CAA – Convivência



Fonte: Acervo da pesquisa, 2022.

Descrição da Figura 3: A imagem possui fundo branco. Centralizado na parte superior, escrito em letras pequenas e na cor preta, lê-se “E.M. Francisco Portugal Neves”. Logo abaixo, em letras maiores e na cor laranja, está o título “Comunicação Aumentativa e Alternativa”. Abaixo do título, em um pequeno quadrado centralizado, há uma ilustração do portão de entrada de uma escola com dois estudantes caminhando, seguida do rótulo "Área de convivência" em laranja. Logo abaixo, a imagem é composta por uma grade com 24 pictogramas coloridos organizados em 4 linhas e 6 colunas, cada um em um quadrado com borda preta e legenda correspondente em letras maiúsculas pretas. Na primeira linha, os pictogramas são: eu, com a imagem de uma menina apontando para si mesma; você, representado pela imagem de uma menina apontando para frente; eu, com a imagem de um menino apontando para si mesmo; você, com a imagem de um menino apontando para frente; nós, representado por um desenho de ambos apontando para si mesmos; e abraço, com o desenho de duas crianças se abraçando. Na segunda linha: olá, representada por uma criança acenando; silêncio, representado pelo desenho de uma mulher com o indicador levantado à frente da boca; ok, com a imagem de uma mão com o polegar para cima; um, representado por uma mão fazendo o sinal de número 1; sim, com a imagem de uma mão com o polegar para cima; e não, com a imagem de uma mão com o polegar para baixo. Na terceira linha: passar, representado por uma pessoa em cadeira de rodas com uma seta indicando movimento para direita; olho no olho, com a imagem de uma criança em pé, olhando nos olhos de outra criança em cadeira de rodas; estamos juntos, representado por duas mãos tocando os punhos; confiar, com a imagem de uma pessoa ajudando outra a subir um local mais elevado; aplaudir, representado pelo desenho de duas mãos batendo palmas; e solidão, com a imagem de uma criança, em destaque, afastada de outro grupo de crianças. Na quarta linha: pergunta, representada pelo sinal de interrogação dentro de um balão de fala; posso ajudar?, representado pelo

desenho de uma mão estendida para outra mão, acompanhadas do sinal de interrogação; o que é isso?, com a imagem de uma mão apontando para um círculo vermelho, acompanhada do sinal de interrogação; o que disse?, representado pelo desenho de um menino com a mão atrás da orelha, acompanhado do sinal de interrogação; ir pra casa, com a imagem de dois meninos caminhando em direção a uma casa; e um QR code com a legenda "Descubra +". Fim da descrição.

A partir disso, para desenvolver esse trabalho foi imprescindível a atuação conjunta de diversos profissionais que trabalharam diretamente na construção das placas como também de toda a comunidade escolar, que contribuiu para a criação de práticas comunicativas inclusivas, recorrendo-se à pedagogia colaborativa, como afirmam Leme e Toledo (2024, p. 3): "Precisamos avançar nas respostas à diferença humana com outros modos de ensinar-pensar, em que sejam oportunizadas aos professores condições de repensarem para quem, para quê e por que ensinar".

Nesse sentido, somando as vozes das parceiras, como estudante[5] do curso, o tema me fez refletir sobre minha prática pedagógica ao entrar na rede municipal de educação de Niterói em 2024. O cotidiano, com tantas questões e desafios, não dava espaço para compreensão da relevância do trabalho, até que a formação continuada me fez pensar sobre a importância de nossas ações, por vezes inviabilizadas e desvalorizadas.

Do lugar de cursista, debruço-me sobre o meu trabalho como professora de apoio educacional especializado, onde conheci Pietro,[6] um adolescente minimamente verbal. O início de meu trabalho com esse estudante caracterizou-se por um verdadeiro marasmo, pois ele não permanecia mais de 20 minutos em sala por não gostar dos estímulos; ele se comunicava apenas por ecolalia e fazia só o que eu sugeria, mantendo-se inerte por longos períodos.

No decorrer do ano letivo, ele passou a ficar em sala por períodos mais longos, escolhia participar das aulas, escutava e se envolvia com os colegas como também mostrava interesse nas atividades de Educação Física e esportes. Com o tempo, Pietro começou a se interessar pelo que acontecia na sala. Ele escutava os colegas conversando sobre futebol, envolvia-se com o grupo na medida do possível e até pedia para voltar para a sala sozinho, algo inviável no início do ano. Esse vínculo que ele formou com os colegas

permitiu-lhe ressignificar um local que, *a priori*, era considerado hostil à sua condição, para um ambiente de pertencimento (Figura 4).

Figura 4: Pietro jogando futebol de botão



Fonte: Acervo da pesquisa, 2024.

Descrição da Figura 4: Fotografia em ângulo lateral e levemente superior de um aluno sentado em uma cadeira. Ele tem pele parda, com cabelo curto e preto, e veste o uniforme escolar composto por camiseta branca e shorts azul-escuro. Ele está em frente a uma mesa de mármore, onde apoia o braço direito e manuseia peças circulares. Sobre a mesa, ao lado do aluno, há uma mochila preta. Fim da descrição.

Tendo conhecimento de sua grande admiração por seu time, o Vasco, desenvolvi, como nossa primeira forma de comunicação alternativa, um jogo de futebol de botões. Nas peças do jogo foram coladas fotos do rosto dos jogadores do time. Quando jogávamos, eu representando o Flamengo e Pietro representando o Vasco, tínhamos uma interação fascinante. Do lado pedagógico, desenvolvendo a coordenação motora fina, a atenção, a memorização do nome dos jogadores, a habilidade tática, o senso de competitividade; do lado afetivo, o desenvolvimento do respeito mútuo por aquilo que ambos tínhamos a oferecer (Figura 5).

Figura 5: Jogo de futebol de botão do Vasco



Fonte: Acervo da pesquisa, 2024.

Descrição da Figura 5: Fotografia em ângulo superior de uma superfície de granito amarelo-claro com detalhes em tons escuros. Sobre a superfície estão dispostos nove discos circulares de cor vermelha com imagens de jogadores de futebol do time do Vasco, incluindo a foto do aluno. Fim da descrição.

Toda a nossa relação, enquanto educadores e aprendentes, foi permeada pela CAA, tanto de forma assistida, com o uso de tecnologias digitais com jogos que usam o audiovisual, como de forma não assistida, a partir da observação da comunicação gestual frente a situações diversas. A CAA pode assumir diferentes formas, dependendo das necessidades comunicativas de cada indivíduo. Nesse sentido, ela constitui uma estratégia que amplia o acesso e a participação, contribuindo para tornar as experiências escolares mais significativas e inclusivas. Parafraseando Beukelman e Light (2020), não existe um perfil típico de pessoa que utilize comunicação alternativa e aumentativa, pois indivíduos de qualquer idade, raça, etnia ou contexto socioeconômico podem necessitar desse recurso em algum momento da vida.

Em consonância com a compreensão de que a CAA torna o processo educativo mais equitativo e democrático, sempre tentei valorizar todas as características do estudante. Como Pietro era um adolescente negro, todas as pranchas de comunicação sobre a rotina dele foram tecidas a

partir de diálogos com sua mãe sobre seu dia a dia e compostas por personagens do mesmo grupo étnico.

Sobre o seu desenvolvimento, a cada pequeno avanço era evidente o quanto ele precisava de espaço e respeito para ampliar sua autonomia, que não era apenas uma habilidade, mas um direito que precisou ser conquistado com paciência e estímulos constantes. Pietro começou a se reconhecer como adolescente, dizendo com humor que não precisava que eu ficasse "atrás dele" o tempo todo, repetindo justamente o que eu vinha estimulando.

Ao longo do ano letivo, ele passou a se expressar mais, compartilhando experiências do cotidiano, gostos pessoais e novidades da família. As frases ainda não eram fluidas nem gramaticalmente corretas — tempos verbais misturados, coesão incerta —, mas já deixavam claro o esforço que ele fazia para se comunicar. Nos intervalos, ele aprendeu a desfrutar do recreio sozinho, a lidar com o próprio tempo e o próprio espaço. Até a mãe precisou compreender que era hora de lhe dar espaço e passou a permitir que ele se deslocasse da esquina da rua até a escola sozinho.

Essa experiência pedagógica e as provocações que recebi durante o curso consolidaram ainda mais a minha práxis, como aquela educadora que busca criar meios para que o estudante descubra a sua melhor forma de aprender. Para corroborar com essa reflexão, deixo uma citação de Mantoan (2023, p. 37):

> É certo que não se consegue predeterminar a extensão e a profundidade dos conteúdos a serem construídos pelos alunos nem facilitar/adaptar as atividades escolares para alguns, porque somos incapazes de prever, de antemão, as dificuldades e as facilidades que cada um poderá encontrar para realizá-las. Porque é o aluno que se adapta ao novo conhecimento e só ele pode regular o processo de construção intelectual.

Também a partir do lugar de cursista e iniciante nos caminhos da docência, as reflexões tecidas coletivamente ao longo do curso me encorajam a compartilhar minhas experiências como professora de apoio educacional

especializado.[7] A partir do meu lugar na rede pública municipal de Niterói, reconheço que minha prática cotidiana é atravessada pelo compromisso ético com o direito à comunicação, à participação e à aprendizagem dos estudantes, especialmente daqueles que se beneficiam da CAA. A escola, como nos lembra Freire (1992), deve ser um espaço de "inéditos viáveis", no qual cada sujeito encontra caminhos para significar o mundo e ser reconhecido.

Nesse sentido, trago a experiência construída com João.[8] Um estudante com necessidades complexas de comunicação que apresenta dificuldade em manter a postura ereta por períodos prolongados, demonstrando preferência por permanecer sentado, o que parece favorecer seu conforto e organização corporal. Para contribuir com seu aprendizado, sento-me no chão ao seu lado e utilizo jogos, músicas e leituras como estratégia para estabelecer uma comunicação autêntica com ele (Figura 6).

Figura 6: João utilizando CAA



Fonte: Acervo da pesquisa, 2024.

Descrição da Figura 6: Fotografia de um aluno sentado à mesa, vista frontal e levemente lateral. Ele tem pele parda, cabelo curto e preto, e veste camiseta branca com detalhes em laranja, do uniforme escolar. Ele está inclinado sobre uma mesa coberta com tecido azul, onde apoia os braços enquanto manuseia com atenção diversas peças circulares brancas contendo pequenas ilustrações coloridas espalhadas à sua frente. Ao fundo, levemente desfocado, observa-se o ambiente da sala com cadeiras e materiais escolares. Fim da descrição.

Constata-se, assim que a CAA oferece múltiplas possibilidades expressivas, como pranchas, gestos, símbolos, objetos de referência e recursos tecnológicos, que ampliam o acesso ao conhecimento e favorecem a autonomia dos estudantes. No meu cotidiano na sala de recursos,[9] em horários específicos, esses materiais se tornam fundamentais para criar condições de participação e comunicação do João.

Na prática, percebo que cada aluno que utiliza CAA nos convoca a reinventar o currículo e refletir sobre o que desejamos mudar. Pensar no currículo implica olhar para a escola, para as famílias e para a comunidade de forma ampla. Como defende Vigotski (2009), a aprendizagem é sempre um fenômeno social mediado; por isso, a comunicação acessível é uma condição indispensável para que o estudante seja sujeito ativo em seu contexto. Nesse sentido, a CAA funciona como instrumento de mediação entre o sujeito, o conhecimento e o outro.

Ao refletir sobre meu lugar como professora de apoio especializado, compreendo que minha atuação vai além do atendimento individualizado: trata-se de promover uma cultura de acessibilidade comunicacional, orientar práticas colaborativas, formar a comunidade escolar e assegurar que nenhum estudante seja silenciado. Esse compromisso ético exige romper com lógicas que reforçam desigualdades e repensar continuamente nossa relação com o outro.

A pedagogia colaborativa (Leme; Toledo, 2024) rompe com a lógica do atendimento fragmentado e afirma uma ação educativa coletiva. É nesse encontro que a CAA se fortalece: quando o professor utiliza o recurso, quando os colegas se apropriam dele para se comunicar com o estudante, quando a gestão apoia a formação continuada e quando a escola cultiva uma cultura comunicacional acessível a todos.

Considerações finais

Assim, reafirmamos que a CAA e a pedagogia colaborativa não são apenas metodologias, mas posturas éticas que sustentam uma escola democrática e plural. Nesse movimento coletivo, seguimos garantindo aos estudantes do município de Niterói o direito de se comunicar, participar e

aprender. Pensar nossa prática é contribuir para o aprendizado no presente e para transformar o futuro, comprometendo-nos com uma educação que reconheça cada sujeito em sua singularidade.

Como processo de tecitura das reflexões, foram utilizadas diversas formas de registro que cercam nosso trabalho, como: escritos em cadernos de planejamento, memórias compartilhadas que abrangem silêncios, anotações em diários e relatórios, e momentos de reflexões conjuntas em meio ao nosso café na sala de recursos ou na sala de professoras/es.

Foi no caminhar ao encontro do entendimento que nossos fazeres pedagógicos ultrapassaram os muros da escola e adentraram o universo do curso, em que compartilhamos nossas experiências, seja narrando por meio dos exercícios propostos ou das conversas em sala de aula, seja nos momentos de reflexão que circundavam as aulas práticas em alternância com os momentos de teoria. Nas plenárias ocorridas em sábados primaveris, nós nos fortalecemos por meio da palavra e percebemos a potência de nossos fazeres pedagógicos, que ganharam novos contornos e referenciais à medida que experimentamos outras dimensões teóricas na ementa do curso.

Referências

BEUKELMAN, David; LIGHT, Janice. **Augmentative communication**: supporting children and adults with complex communication needs. 5. ed. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2020.

BRASIL. **Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 20 dez. 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 10 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: 10 nov. 2025.

BRASIL. **Lei n. 15.249, de 3 de novembro de 2025**. Altera a Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (Lei da Acessibilidade), e a Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), para dispor sobre a instalação de sistemas de comunicação aumentativa e alternativa de baixa tecnologia em espaços públicos e abertos ao público, com vistas à promoção da acessibilidade da pessoa com necessidades complexas de comunicação. Brasília, DF: **Diário Oficial da União,** 14 nov. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/L15249.htm. Acesso em: 10 nov. 2025.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1/2, p. 185-195, jan./dez. 1997. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rfe/a/ZjJLFw9jhWp6WNhZcgQpwJn/?lang=pt. Acesso em: 10 nov. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011. Disponível em: https://seer.unisc.br/index.php/reflex/article/view/2444. Acesso em: 10 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: 10 nov. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MEIRELLES, Rosane Moreira Silva de; OLIVEIRA, Aimi Tanikawa. Formação de professores: um olhar reflexivo para a tecnologia assistiva. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2016, São Carlos. **Anais** [...]. São Carlos: Galoá, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/348357857_Formacao_de_professores_um_olhar_reflexivo_para_a_Tecnologia_Assistiva. Acesso em: 10 nov. 2025.

NUNES, Leila Regina; WALTER, Cátia Crivelenti Figueiredo de. A comunicação alternativa para além das tecnologias assistivas. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [*S. l.*] v. 22, n. 83, 2014. Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem. DOI: http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n83.2014.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. [Kindle Android version].

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Notas de fim

1 Pedagoga (FFP-UERJ); especialista em Neuropsicopedagogia (Instituto Superior de Educação Elvira Dayrell); atua na E.M. Francisco Portugal Neves (Niterói) como professora de apoio educacional especializado. E-mail: taiaramarilia@gmail.com.

2 Pedagoga (UNIRIO); especialista em Orientação, Supervisão e Inspeção Escolar (Faculdade de São Luís); professora de apoio educacional especializado na E.M. Francisco Portugal Neves. E-mail: cmenegoy@gmail.com.

3 Pedagoga (UNIRIO); especialista em Orientação, Supervisão e Inspeção Escolar (Faculdade de São Luís); professora de apoio educacional especializado na E.M. Francisco Portugal Neves. E-mail: cmenegoy@gmail.com.

4 As descrições das figuras foram geradas pelo aplicativo Be My Eyes.

5 Taiara Marília Nunes, professora de apoio educacional.

6 Neste trabalho, optamos por fazer uso de nomes fictícios para os estudantes, visando a preservar suas identidades.

7 Clarisse de Carvalho, professora de apoio educacional.

8 Trata-se de um nome fictício, para preservar a privacidade do estudante.

9 A E.M. Francisco Portugal Neves funciona em um prédio vertical de três andares sem acessibilidade arquitetônica, pois não possui rampas ou elevador. Por esse motivo, a unidade mantém duas salas de recursos multifuncionais: uma no segundo andar, utilizada com maior frequência, e outra no térreo, destinada ao atendimento de estudantes com dificuldade de locomoção ou comprometimentos mais significativos que demandam permanência em espaços acessíveis e apoio para ampliar gradualmente sua participação na sala de aula regular.

2. Construindo olhares em par: observações acerca do núcleo da Educação Especial em uma escola da rede municipal de educação de Niterói

Andreza Tainá da Silva[1]
Sarah Cardim da Rocha Sampaio Barroco[2]
Pâmela Cristina Tavares[3]
DOI: 10.52695/978-65-5456-202-7.2

Iniciamos a escrita realizando uma autoapresentação, pois acreditamos que essa breve descrição será crucial para compreensão do contexto de nossa trajetória pedagógica e do conhecimento acerca do olhar que construímos como profissionais da área da educação. Como nos ajuda a pensar Cunha (1997, p. 187).

> Trabalhar com narrativas na pesquisa e ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós.

Nesse contexto, somos duas profissionais da área de educação oriundas de cidades localizadas no interior do estado do Rio de Janeiro, que, por meio de concurso público, chegaram ao município de Niterói

em 2024. Ambas trabalham como professoras de apoio educacional especializado em uma escola da rede localizada na região de Icaraí, zona sul dessa cidade.

Em constantes diálogos, compreendemos que é fundamental a especialização e a formação continuada para oferecer um ensino de qualidade aos alunos atendidos pela Educação Especial.

Observamos que a rede municipal de Niterói registra avanços significativos ao investir na atuação de professoras qualificadas para o apoio educacional especializado como também ao oferecer oportunidades de formação continuada. Tais iniciativas contribuem tanto para a qualificação das práticas pedagógicas como para a manutenção da qualidade do ensino.

Assim, imbuídas de uma constante busca por formação continuada, optamos pela especialização oferecida pelo curso Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas. Logo no início, nós nos interessamos pelas propostas acadêmicas que seriam apresentadas, dentre elas a do ensino colaborativo, enfatizado nos encontros pelas professoras-tutoras Erika Leme e Monica Toledo, e a do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), tema apresentado pelo professor Eládio Sebastián-Heredero.

A riqueza nessa especialização é que ela potencializou nossas ações cotidianas tanto em termos de capacidade teórica quanto no que se refere às propostas práticas voltadas não apenas para o núcleo da Educação Especial como também para o conjunto de estudantes. Ou seja, trata-se de uma proposta que trouxe um novo olhar, que, ao pensar em educação, inclui todos e todas.

Análise da realidade escolar em Niterói

Como trabalhamos na mesma instituição e no mesmo setor, decidimos aproveitar essa coincidência para trazer nosso olhar sobre a realidade da inclusão escolar na rede, apresentando questionamentos, curiosidades, sugestões e novos pensamentos a partir do aprendizado no curso.

Partimos primeiramente da relação quantitativa professor-aluno nas escolas, avaliando esse quantitativo com a necessidade de construir propostas de ensino colaborativo e desenvolver o DUA nesse ambiente.

A Portaria n.º 087 (Niterói, 2011), que institui a proposta que fundamenta o trabalho pedagógico das unidades de educação que constituem a rede municipal de ensino de Niterói, estipula o número de dois alunos com laudo por turma como também a modulação geral por segmento. No entanto, a dinâmica escolar cotidiana revela que a distribuição de estudantes nem sempre corresponde ao previsto no documento. Ressaltamos que essa portaria admite em suas determinações a possibilidade de ajustes em situações excepcionais e transitórias, mediante anuência da Fundação Municipal de Educação (FME), o que configura uma brecha regulatória que pode explicar as variações na composição das turmas.

Nesse contexto, destacamos e reconhecemos a lei que proíbe a recusa de matrícula e apreciamos essa proposta. Entretanto, a nossa escrita utiliza números para mostrar as dificuldades vivenciadas na realidade escolar que podem causar impacto na qualidade educacional, obrigando à necessidade de construção de novos olhares e ao desenvolvimento de uma reorganização institucional.

As turmas da escola em que atuamos são compostas tanto por grupos com dois alunos laudados quanto com cinco alunos laudados, havendo, para cada turma, uma professora regente e uma professora de apoio educacional especializado. Enfatiza-se que esses alunos apresentam laudos diversos, como Transtorno do Espectro Autista (TEA), Síndrome de Down, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno Opositor-Desafiador (TOD), deficiência intelectual, entre outros, o que impacta as possibilidades de desenvolver múltiplos trabalhos.

Destaca-se, ainda, que algumas crianças estão em constante fase de adaptação. Elas fazem parte do público da Educação Especial e apresentam momentos de crises e instabilidades, o que, em diversos momentos, implica a necessidade de sua retirada temporária da sala de aula e o encaminhamento a outros espaços para que se garanta acolhimento e segurança.

O primeiro questionamento refere-se justamente a esses momentos. Será que, em um grupo com cinco alunos da Educação Especial, mais 18 alunos do ensino regular, em que há uma professora regente e uma professora de apoio educacional especializado, quando um aluno tiver um momento de crise extenso e precisar ser encaminhado para outro espaço, a professora regente dará conta do grupo sozinha? Quais meios o corpo escolar oferta para essas profissionais adequarem seus planos nesses momentos? Será que esse quantitativo mantém o respeito com a qualidade integral do ensino do estudante?

Entretanto, o que observamos no cotidiano escolar é que a resposta a esse tipo de questionamentos tende a ser negativa. Em situações como as descritas, a professora regente, por vezes, necessita deslocar a atenção do coletivo para atender a alunos com dificuldades específicas ou que apresentem desregulação. A título de exemplificação, na turma em que uma das autoras atua, há uma aluna que ainda não se encontra adaptada ao espaço da sala de aula, manifestando grande inquietação quando permanece por períodos prolongados nesse ambiente. Nesses casos, torna-se necessário encaminhá-la com frequência a outros ambientes, o que demanda maior atenção da professora regente aos demais alunos que também apresentam necessidade específicas.

Em alguns momentos, esses alunos já apresentaram desregulações bruscas, exigindo o acionamento da equipe de apoio pedagógico para garantir o acolhimento e a segurança de todos os envolvidos. Soma-se a esse cenário o fato de que a escola conta com uma professora da sala de recursos que, em função da carência de docentes, precisou assumir temporariamente a regência de outra turma, reduzindo ainda mais as possibilidades de apoio especializado no cotidiano escolar.

Entendemos que nesses momentos ocorre uma limitação no atendimento integral ao grupo escolar, uma vez que nem todos os estudantes conseguem ser acompanhados da maneira mais adequada. Com isso, evidencia-se a necessidade de reestruturação institucional em relação à modulação das turmas como também a ampliação de formações continuadas para auxiliar na gestão dessas dinâmicas, destacando-se

a relevância de propostas fundamentadas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Aplicação do DUA no cotidiano escolar

Em um grupo social, as diferenças são latentes no dia a dia, e isso não é diferente na vivência escolar. Dentro da sala de aula encontramos múltiplas realidades e o ensino precisa ser desenvolvido respeitando-as.

No ensino público, encontramos liberdade na construção da proposta pedagógica, que, a nosso ver, é menos rígida quando comparada com algumas escolas tradicionais do município. Com isso, acreditamos que trabalhar com o DUA em escolas da rede pública seja um fator crucial para respeitar as múltiplas realidades desse ambiente, como nos ajuda a pensar Sebastián-Heredero (2020, p. 734):

> Por isso, os princípios do DUA, além de focar no acesso físico à sala de aula, concentram-se no acesso a todos os aspectos da aprendizagem. Esta é uma distinção importante entre o que significa DUA e o que se pode considerar uma simples orientação sobre o acesso do estudante à aprendizagem.

O grande questionamento que se levanta é como essa construção poderá ser realizada, pois se faz necessário prover o corpo docente de formação voltada para o tema como também propiciar mais encontros entre os profissionais para que o tema seja desenvolvido no planejamento. A rede de Niterói disponibiliza esse tempo de planejamento, mas, por vezes, durante esse período é preciso realizar atividades burocráticas da escola. Entretanto, acreditamos ainda ser possível utilizar o tempo para a construção do planejamento com base nos princípios do DUA.

Embora o DUA seja amplamente discutido nos espaços formativos da rede e esteja presente em documentos orientadores, sua efetivação no cotidiano escolar ocorre de forma parcial. Em muitos casos, sua aplicação restringe-se à adaptação pontual de atividades, sem uma reorganização mais ampla do currículo, das estratégias de ensino e dos processos avaliativos.

Tal realidade evidencia limites estruturais e formativos, como a sobrecarga docente, o elevado número de estudantes por turma e a escassez de tempo para o planejamento coletivo. Assim, a experiência na rede municipal de Niterói revela que o DUA deve ser compreendido como uma mudança de paradigmas, o que demanda maior investimento em formação continuada, acompanhamento pedagógico e fortalecimento do ensino colaborativo.

O ensino colaborativo na rede

A colaboração, termo que em sua construção carrega a noção de coletivo, transmite a ideia de labor, de esforço, de algo que se mitiga no cotidiano escolar. Segundo Leme e Toledo (2024, p. 4), "trata-se de uma abordagem política, ética e estética de colaboração enquanto base da profissão docente". O mitigar nem sempre ocorre devido à falta de vontade do profissional de educação, mas por conta da demanda educacional vigente, que monta grupos de alunos sob um viés puramente quantitativo em detrimento do qualitativo, sem respeitar suas individualidades.

Com a proposta de ensino colaborativo apresentada no curso de extensão, compreendemos que a elaboração do planejamento, do currículo e demais atividades pedagógicas deve ser construída em coletivo, por meio da conversa e do olhar atento dos profissionais. Com esse propósito, lembramos que a diversidade de saberes e de educandos em sala de aula só será respeitada se diferentes pontos de vista estiverem em constante discussão, de modo a se aprimorar as decisões.

Sentimo-nos impactadas com o alcance positivo de tal metodologia no ambiente de ensino, visto que se trata de uma proposta que beneficia a todos. Quando o currículo é construído sob um olhar coletivo, visa-se ao respeito às diferenças em prol da diversidade. Nesse aspecto, Freire (1996) enfatiza que a educação deve ser um ato de amor e de esperança, promovendo a autonomia dos educandos, o que se alinha com o ensino colaborativo ao se valorizar a troca entre professores e alunos.

Entretanto, em nossa vivência no ambiente escolar, observamos que essa construção coletiva se dá, por vezes, apenas no plano imaginário, dada a sua substituição por tarefas considerada "mais importantes",

sendo relegada a segundo plano como se fosse um assunto para se resolver depois, por exemplo, por troca de mensagens. Seria cômico se a realidade não fosse impactante para o grupo de educandos, que, em sua diversidade, é prejudicado.

Segundo Leme e Toledo (2024, p. 3),

> Nesse sentido, defendemos a pedagogia colaborativa, que conjuga negociações e presenças, encarnadas de humildade e coragem, de dois ou mais professores caminhando lado a lado no processo de ensinar, que buscam, nesse percurso, aprender por meio da escuta, do olhar, do afeto e, sobretudo, da disponibilidade ao outro.

Com isso, questionamos: É possível construir algo apenas lendo o que o outro escreveu? Sem troca? Sem diálogo? Acreditamos que a resposta seja única e unânime: não. É necessário respeitar o tempo de produção coletiva dentro do ambiente escolar, reconhecendo que esse processo impactará a formação de nossos discentes.

Olhares construídos: conclusão

Com base nos debates desenvolvidos ao longo da formação, tanto em duplas quanto em grupos, evidencia-se a relevância de criarmos métodos capazes de orientar a elaboração de novos planejamentos no contexto escolar. A reflexão coletiva permitiu ampliar a compreensão sobre os desafios enfrentados pelos profissionais da educação e a necessidade de práticas mais fundamentadas e articuladas.

No que se refere à modulação das turmas, torna-se pertinente destacar a importância de repensar o número de estudantes por sala. A redução desse quantitativo favorecerá o desenvolvimento de propostas pedagógicas mais efetivas, desde que os profissionais disponham de tempo adequado para sua elaboração. Para isso, é fundamental que as formações oferecidas pela rede sejam amplas, contínuas e coerentes com as demandas reais da prática docente.

Vale ressaltar que há necessidade de que o professor mantenha alinhamento constante com diferentes abordagens pedagógicas. Embora muitas propostas sejam apresentadas como novas, elas não anulam a validade de concepções pedagógicas anteriormente consolidadas. O docente deve assumir uma postura investigativa, cultivando a curiosidade intelectual, atualizando-se e revendo sua prática sob perspectivas que possam ressignificá-la.

Dessa forma, reforça-se a necessidade de que o tempo destinado ao planejamento seja respeitado e garantido. Somente assim será possível construir novos planos e reorganizar práticas que atendam, de maneira efetiva, às demandas do sistema escolar e às necessidades dos estudantes.

Referências

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1/2, p. 185-195, jan./dez. 1997. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rfe/a/ZjJLFw9jhWp6WNhZcgQpwJn/?lang=pt. Acesso em: 10 nov. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 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: 10 nov. 2025.

NITERÓI (RJ). Fundação Municipal de Educação. **Portaria n. 087, de 11 de fevereiro de 2011**. Institui a Proposta Pedagógica que fundamentará o trabalho pedagógico das Unidades de Educação que constituem a Rede Municipal de Ensino de Niterói. [Alterada pela Portaria FME/014/2014, publicada em 09 jan. 2014 em A Tribuna.] Niterói, RJ: Diário Oficial de Niterói, 12 fev. 2011. Disponível em: https://educacao.niteroi.rj.gov.br/wp-content/uploads/2016/04/PORTARIA-FME-087-2011.pdf. Acesso em: 10 nov. 2025.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eládio. 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.

Notas de fim

1 Pedagoga (Unilasalle-RJ); pós-graduanda em Educação Especial e Inovação Tecnológica (CECIERJ). E-mail: andrezataina@icloud.com.

2 Curso Normal (C.E. Tobias Tostes Machado). E-mail: sarahcardim96@gmail.com.

3 Professora-tutora; pedagoga (UFF); mestra em Educação (FFP/UERJ); vinculada ao Programa Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGedu); professora de apoio educacional lotada na E.M. Francisco Portugal Neves. E-mail: pamelasalvatt@gmail.com.

3. Ensino colaborativo na Educação Infantil: ações integradas entre professora regente e professora de apoio — um relato de experiência na Educação Infantil

Esther Ramos Pinheiro[1]
Pâmela Rodrigues Nogueira[2]
Pâmela Cristina Tavares[3]
DOI: 10.52695/978-65-5456-202-7.3

Os caminhos da docência nos trazem parcerias que se encaixam em nossas vidas à medida que o compromisso articula dimensões éticas, estéticas e políticas, apresentando-se como balizador do fazer pedagógico (Leme; Toledo, 2024). Assim, este trabalho reflete o encontro de duas professoras — uma regente e outra de apoio educacional especializado — lotadas na mesma unidade de ensino. Essa parceria extrapola os muros da escola e se estreita no curso de extensão Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas.

Assim, antes de entrarmos em nossa realidade, que levará em conta nosso trabalho em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), pertencente à rede municipal de educação de Niterói, nós nos colocaremos neste texto como pesquisadoras de nossas práticas que são atravessadas por escolhas que nos tornaram docentes ao longo de nossas vidas.

Nesse contexto, entro na conversa trazendo minha vivência como professora de apoio educacional especializado na rede pública de Niterói. Ainda na adolescência, como professora da escola bíblica dominical na igreja que frequento, tive contato com crianças que apresentavam alguns sinais que chamaram a minha atenção, tais como dificuldade em comandos simples e formas singulares de interagir. Naquela época, eu não tinha formação sobre o assunto e percebia que, muitas vezes, ao conversar com os responsáveis, eles não aceitavam bem minhas observações. Além disso, não havia divulgação ou orientação sobre educação inclusiva como atualmente. Essas experiências despertaram em mim um desejo profundo: desde criança, eu já queria ser professora, mas, diante daquelas situações, decidi que estudaria para, no futuro, ajudar verdadeiramente crianças com necessidades parecidas.

Seguindo esse propósito, busquei uma sólida formação acadêmica. Sou graduada em Letras e Pedagogia, realizei pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva e também em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Além disso, participei de diversos cursos de extensão que ampliaram meu repertório teórico e prático, assim como fóruns e congressos voltados para a área. Ressalto, com muito carinho, o curso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) realizado no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES),[4] que me abriu portas para compreender e atuar de forma mais efetiva junto à comunidade surda. Hoje, reconheço que minha trajetória é marcada por uma constante busca de aprendizado e de novas estratégias pedagógicas que me permitam realizar cada vez melhor meu trabalho com os alunos da Educação Especial.

Já minha atuação na Educação Especial Inclusiva mudou profundamente a forma como vejo a escola. Compreendi que a inclusão não beneficia apenas os estudantes público da Educação Especial, mas toda a comunidade escolar, pois promove valores como respeito, solidariedade e cidadania (Mantoan, 2003; Stainback; Stainback 1999). No entanto, reconheço que ainda há um longo caminho a ser percorrido. Precisamos avançar em políticas públicas, formação docente e sensibilização da sociedade. Acredito, porém, que cada passo, por menor que pareça, é fundamental para transformar realidades. Assim como minha colega, acredito no caminhar,

que, mesmo longo, é primordial para maiores conquistas para o segmento da Educação Especial. Como professora regente, a minha trajetória ora apresentada nasce no campo íntimo da convivência com um irmão com deficiência física e sem comunicação verbal. Desde a infância, a construção de um sistema próprio de sinais se tornou uma forma de criar vínculos e superar barreiras comunicativas, experiência que despertou sensibilidade e compromisso com a acessibilidade e com a Educação Inclusiva.

A prática docente se iniciou em uma escola particular, onde o contato cotidiano com uma criança com deficiência evidenciou que a inclusão se faz nas relações, nas intencionalidades e na criatividade pedagógica. Nesse contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) tornou-se referência para pensar em aulas acessíveis, com múltiplas formas de participação, como nos ajuda a refletir Sebastián-Heredero (2020, p. 735): "O DUA considera a variabilidade/diversidade dos estudantes ao sugerir flexibilidade de objetivos, métodos, materiais e avaliações, permitindo aos educadores satisfazer carências diversas".

Durante a formação em Pedagogia, a convivência com uma colega com deficiência trouxe novas aprendizagens sobre autonomia, respeito e construção de relações horizontais, reafirmando que a inclusão transforma todos que dela participam. A experiência como professora contratada em Magé marcou um momento importante: ensinar sem rótulos e acreditar no potencial de cada estudante. A trajetória com um aluno que apresentava desenvolvimento expressivo, mesmo sem diagnóstico previamente informado, reforçou a ideia de que expectativas altas e oportunidades iguais são fundamentais para a inclusão.

Nesse aspecto, a educação inclusiva constitui-se como um paradigma educacional que assegura o direito de todos os estudantes aprenderem juntos, independentemente de suas diferenças. Segundo Mantoan (2003), à educação inclusiva compete a reorganização da sala para atender à diversidade, rompendo com práticas excludentes e reconhecendo as diferenças como partes constitutivas do processo educativo.

A partir de 2022, com a posse na rede municipal de Niterói, iniciou-se um novo ciclo profissional, acompanhado de formações continuadas na

área da Educação Especial e do atendimento educacional especializado (AEE), ambas com 360 horas. Esses estudos fortaleceram a prática pedagógica e ampliaram a compreensão sobre políticas públicas, direitos educacionais e estratégias de acessibilidade. Na atuação cotidiana na UMEI, o acompanhamento de crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) exigiu observação sensível, diálogo constante com famílias e articulação com a equipe de apoio. Cada encaminhamento representou um passo na garantia de direitos e no fortalecimento do trabalho inclusivo.

A UMEI da rede municipal de Niterói é uma escola de Educação Infantil que atende a turmas do Grupo de Referência da Educação Infantil (GREI) 1 ao 5, funcionando em período integral (de 8h às 17h). Sua estrutura física é constituída por três andares, com circulação interna realizada predominantemente por escadas. Embora exista um elevador, seu uso é destinado principalmente a funcionários, manutenção e entregas, de modo que o acesso diário das crianças ocorre exclusivamente pelas escadas, o que demanda maior atenção da equipe no cuidado com deslocamentos e segurança. A escola está localizada em uma comunidade de alta vulnerabilidade social, situada em área de morro, com acesso íngreme e de difícil deslocamento para os profissionais. Em razão disso, o corpo docente conta com transporte oferecido pela Fundação Municipal de Educação (FME) em horários específicos. O território em que a escola está inserida também impõe desafios adicionais ao trabalho pedagógico, incluindo situações de risco e episódios de violência que impactam a rotina escolar e exigem constante preparo emocional e cautela.

Atualmente, a unidade atende a aproximadamente 114 crianças. Dentre elas, oito possuem laudo de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e cinco estão em processo de investigação diagnóstica. O atendimento da Educação Especial é realizado por apenas duas professoras de apoio educacional especializado, responsáveis por se revezarem entre os diferentes grupos. No entanto, devido ao grande número de estudantes que necessitam de suporte e ao funcionamento integral da instituição, não é possível oferecer o acompanhamento individualizado contínuo.

Atuo em colaboração direta com a professora regente do GREI, dividindo-me entre grupos no turno da manhã e da tarde para garantir, dentro

das possibilidades, o suporte às crianças que necessitam de acompanhamento. Conforme Leme e Toledo (2024, p. 3),

> Nesse sentido, defendemos a pedagogia colaborativa, que conjuga negociações e presenças, encarnadas de humildade e coragem, de dois ou mais professores caminhando lado a lado no processo de ensinar, que buscam, nesse percurso, aprender por meio da escuta, do olhar, do afeto e, sobretudo, da disponibilidade ao outro.

Nesse cenário, eu me valho da parceria entre professora regente e professora de apoio educacional especializado para tentar executar um trabalho que ainda apresenta dificuldades devido à alta demanda e ao número reduzido de profissionais especializados.

Apesar de desafios estruturais, territoriais e humanos, seguimos comprometidas em promover práticas inclusivas, acolhedoras e sensíveis às necessidades das crianças, garantindo que cada estudante — com ou sem diagnóstico — tenha acesso a experiências que favoreçam seu desenvolvimento integral.

No ano de 2022, recebi meu primeiro aluno com suspeita de TEA na turma de Educação Infantil. Essa experiência representou um marco em minha prática pedagógica, pois exigiu novas formas de observar, compreender e intervir no processo de aprendizagem e socialização.

A família, após um período de buscas e incertezas, conseguiu o diagnóstico e iniciou algumas terapias especializadas. Contudo, no espaço escolar o estudante não contava com professor de apoio. Nesse contexto, tornou-se fundamental garantir sua inserção plena no grupo, assegurando-lhe o direito de participar das atividades cotidianas e de vivenciar, junto aos colegas, experiências educativas próprias da infância.

Ao longo do tempo, observei avanços significativos: a criança passou a compreender a rotina, reconhecer os combinados, identificar seu nome na rodinha e engajar-se nas propostas de forma cada vez mais consciente. A inclusão, nesse caso, não se restringiu ao aluno em questão, mas envolveu

também as demais crianças do grupo, com idades entre dois e três anos, que tiveram a oportunidade de experimentar, desde cedo, práticas de solidariedade, empatia e cooperação.

Um dos aspectos mais relevantes desse processo foi a construção coletiva do cuidado. Expliquei às crianças que essa criança precisava de atenção especial em alguns momentos, como quando subia em móveis ou se colocava em risco físico. Essa orientação promoveu entre elas a noção de responsabilidade compartilhada, favorecendo não apenas a segurança do aluno como também o desenvolvimento de valores sociais e humanos fundamentais.

No ano de 2023, a partir da apresentação do laudo que confirmou o diagnóstico de TEA, foi possível organizar um horário específico de atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), bem como estabelecer um horário direcionado com a professora de apoio, que dividia sua carga horária entre outras crianças da unidade. Essa disponibilidade permitiu o início de um processo estruturado de ensino colaborativo, mostrando-nos que "a colaboração é um processo que se tece em redes" (Leme; Toledo, 2024, p. 3).

Como professora de apoio, passei a realizar acompanhamentos frequentes na sala de referência, favorecendo a articulação entre os profissionais e a troca contínua de informações sobre o desenvolvimento, as necessidades e as respostas da criança às intervenções pedagógicas. Os atendimentos foram prioritariamente realizados na própria sala de referência, assegurando a manutenção do estudante em seu grupo regular e promovendo sua participação nas atividades cotidianas. Em determinados momentos, outros colegas foram incluídos nas propostas, com o objetivo de fortalecer interações sociais e ampliar oportunidades de aprendizagem compartilhada.

Como parte da organização do atendimento, elaborou-se, de forma conjunta, uma caixa individualizada com o nome da criança, contendo materiais selecionados de acordo com suas necessidades específicas. Esse recurso agilizou o acesso a estratégias de apoio e contribuiu para intervenções pedagógicas mais eficazes, além de favorecer a autonomia e a segurança da criança durante as atividades.

Quando do retorno às atividades em 2025, percebemos que a criança, mesmo com o trabalho realizado nos anos anteriores, apresentava um quadro de estagnação no desenvolvimento. Sua fala permanecia comprometida — pouco desenvolvida, com produção oral, porém limitada compreensão — e ainda fazia uso de fraldas, o que nos causou preocupação. Diante disso, chamamos a família e acionamos a equipe pedagógica, que, em conjunto, reuniu-se com os responsáveis para discutir o caso e encaminhar os próximos passos. Entretanto, a família, mesmo depois de explicitamos a importância da colaboração entre a escola e responsáveis, não demonstrou iniciativa em cooperar com o processo de desfralde da criança.

Mesmo com nosso horário de planejamento reduzido, que, muitas vezes, era realizado no intervalo do almoço, o fato de trabalharmos na mesma escola em período integral nos possibilita dialogar, criar materiais e utilizar recursos de tecnologia assistiva de forma colaborativa.

Nossa turma é bastante comunicativa e observamos que o convívio diário com os colegas têm estimulado as tentativas de fala do aluno. Claro que reconhecemos que esse progresso precisa estar aliado ao acompanhamento multidisciplinar adequado, garantindo um suporte mais amplo e integrado ao seu desenvolvimento.

Já se observa um desenvolvimento significativo na fala, com maior clareza e compreensão das mensagens transmitidas pela criança. Também identificamos avanços no processo de desfralde, especialmente considerando que ele está concluindo o ciclo da Educação Infantil e caminhando para uma etapa que exige mais autonomia. Além disso, o convívio social com os colegas tem se mostrado relevante para seu desenvolvimento global.

Diante dessa situação desafiadora, nós, como professoras, seguimos acreditando no potencial do aluno e, juntas, começamos a elaborar diferentes estratégias para lidar com as dificuldades apresentadas. No decorrer desse processo, tomamos conhecimento do curso de extensão Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas, ministrado por profissionais capacitadas, como as professoras, além de outros convidados.

Ficamos interessadas e bastante satisfeitas com a oportunidade de ampliar nossos conhecimentos e, ao mesmo tempo, compartilhar um pouco da nossa prática pedagógica. Os temas propostos e discutidos durante o curso nos trouxeram muitas reflexões, trocas de experiências, novos olhares, conhecimentos e estratégias significativas. O embasamento teórico, aliado aos relatos de experiências de colegas de profissão, nos provocou a repensar nossa prática, especialmente no que diz respeito ao ensino colaborativo entre os pares, incentivando-nos a realizar um planejamento que contemple todos os estudantes, e não apenas um indivíduo.

Aprender sobre o ensino colaborativo contribuiu para a nossa atuação na criação de um ambiente mais inclusivo e acolhedor. Fortaleceu o vínculo com a professora de apoio especializado, ampliando possibilidades de desenvolvimento e garantindo o direito das crianças à educação de qualidade. Como professoras, é importante pensar a prática de forma colaborativa, considerando as necessidades do grupo e as especificidades de cada criança. Aprendemos, também, que o currículo desenvolvido na Educação Infantil foi orientado pela perspectiva do Desenho Universal para a aprendizagem (DUA), compreendido como uma abordagem que busca planejar as experiências pedagógicas de forma flexível, acessível e inclusiva, considerando a diversidade. A articulação entre o DUA e a Tecnologia Assistiva (TA) fortaleceu o processo educativo, contribuindo para a ampliação de recursos de apoio ao processo educativo e para a ampliação da autonomia, da comunicação e da participação das crianças que apresentam necessidades específicas. Foram utilizados recursos, materiais adaptados, recursos visuais, jogos acessíveis e diferentes instrumentos.

Conforme orienta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o AEE foi organizado de forma complementar e suplementar ao ensino comum. O planejamento e a avaliação do AEE, articulados ao trabalho colaborativo com a sala regular, contribuíram para a efetivação de práticas inclusivas e a garantia do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral das crianças.

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: 9 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: 9 nov. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eládio. 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.

Notas de fim

1 Formação de Professores (IE Carmela Dutra); licenciatura (UNISUAM) e pedagogia (UNIFACVEST); pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva (AVM Cândido Mendes); pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica (Faculdade Líbano); pós-graduação em Supervisão, Orientação Pedagógica e Escolar. E-mail: bombom26estrela@gmail.com.

2 Pedagogia (UFF); pós-graduação em Decodificando as Letras, Ler Brincando: uma análise sobre o Processo de Alfaletramento na Educação Infantil (FAVENE). E-mail: pam.nog21@gmail.com.

3 Professora-tutora; pedagoga (UFF); mestra em Educação (FFP/UERJ); vinculada ao Programa Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGedu); professora de apoio educacional lotada na E.M. Francisco Portugal Neves. E-mail: pamelasalvatt@gmail.com.

4 O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) é um órgão do MEC, reconhecido como referência nacional na área da surdez. Atua na formulação de políticas públicas e atende a estudantes desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, além de atendimentos especializados e formação profissional para pessoas surdas. Disponível em: https://www.gov.br/ines/pt-br/acesso-a-informacao-1/institucional/conheca-o-ines. Acesso em: 18 nov. 2025.

4. O trabalho colaborativo na inclusão bem-sucedida de aluno com neurodivergência

Michelle Philadelpho Coutinho de Lima[1]
Susanna Cerqueira Leite Martire[2]
Vanessa dos Santos Nascimento[3]
DOI: 10.52695/978-65-5456-202-7.4

Michelle (46 anos), Vanessa (35 anos) e Susanna (42 anos), mulheres brancas, mães e professoras amigas, construíram este trabalho, coletivamente, a partir da experiência de dois anos com a adaptação e a inclusão bem-sucedida de João,[4] um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

As três professoras, apesar de possuírem trajetórias distintas, compartilham do mesmo compromisso com a Educação Especial na perspectiva inclusiva. A partir de caminhos pessoais e profissionais, seja pela vivência familiar, pelas experiências em diferentes etapas da Educação Básica ou pela atuação inicial em espaços não escolares, encontraram, no trabalho como professoras de apoio educacional especializado e professora regente, a possibilidade de ampliar o olhar para a inclusão.

Suas histórias se entrelaçam na prática cotidiana ao promoverem um ambiente escolar que respeita e acolhe as diferenças, que derruba barreiras atitudinais e pedagógicas e reconhece o potencial singular de cada estudante, unindo seus olhares, sensibilidades e saberes na construção de

um processo de inclusão que garanta a seus alunos não apenas acesso, mas pertencimento, participação e desenvolvimento integral.

A experiência ora narrada se passou entre os anos de 2024 e 2025, em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) da rede municipal de ensino de Niterói. A escola situa-se no bairro Pé Pequeno e atende a crianças da comunidade local e de bairros adjacentes.

Vivências de ensino inclusivo, colaborativo e intersetorial

O prédio em que funciona a UMEI era um sobrado residencial, que foi municipalizado e remodelado para ser utilizado como escola de Educação Infantil de horário integral, das 8h às 17h, atendendo a crianças de dois a cinco anos. Como estrutura de apoio, há a supervisão da Equipe de Apoio Pedagógico (EAP), a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), estando prevista a alocação de um professor de apoio educacional especializado (PA) em grupos com tal necessidade. Além disso, em 2024, a escola contava com a bidocência (duplas de professoras regentes) para os grupos de quatro e cinco anos, um fator facilitador para o desenvolvimento do trabalho com João à época.

O GREI-4 (Grupo de Referência da Educação Infantil – 4 anos) de 2024 era composto por duas professoras regentes, Maria e Susanna, e 16 crianças, dentre as quais cinco necessitavam de professor de apoio educacional especializado. Nesse grupo estava João, que apresenta Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Altas Habilidades/Superdotação e necessitava de uma professora de apoio educacional especializado de forma constante.

Ele se comunicava por meio de frases curtas e na terceira pessoa e, quando exposto a estímulos diferenciados, manifestava sua frustração e dificuldade em mudar o foco por meio de gritos e recursos físicos. Além disso, mantinha um padrão repetitivo em suas ações e apresentava extrema seletividade alimentar. Realizava terapias diárias, durante o período vespertino, com acompanhamento materno quase exclusivo.

No âmbito familiar, os desafios relacionados à saúde mental e às dificuldades socioeconômicas repercutiam na forma como os pais compreendiam a neurodivergência e suas particularidades. Em razão dessas dinâmicas, as professoras engajaram-se em construir uma comunicação pedagógica sensível, esclarecedora e colaborativa que fosse capaz de orientar e acolher a família, e, assim, fortalecer o vínculo necessário para o desenvolvimento do estudante.

A partir dessas informações, as autoras pretendem analisar como se deu o processo de inserção de João na escola, apontar as diretrizes utilizadas e refletir sobre as ações bem-sucedidas de inclusão do aluno.

A construção do trabalho pedagógico baseou-se nas experiências cotidianas, nos planejamentos em conjunto, nas conversas formais e informais entre pares, na análise do tempo, do espaço, dos materiais utilizados, bem como na promoção de um trabalho intersetorial com os terapeutas da criança.

As conversas entre pares foram essenciais para análise e planejamento de estratégias que desenvolvessem habilidades sociais e aceitação do espaço e do tempo de permanência de João na escola, conhecendo seus gostos e interesses para iniciar o processo de formação de laços afetivos.

Crise e colaboração: o caminho para a inclusão de João

Em 2024, nos primeiros dias de adaptação, João mostrou-se tranquilo, calmo, disposto a interagir e a realizar as atividades propostas, com saída às 10h.

Entretanto, após o recesso de Carnaval, o aluno retornou muito agitado, manifestando frustração por meio de gritos, choro e ações disruptivas (jogar objetos, exigir eletrônicos, bater portas). Recusava-se a brincar e demonstrava agressividade física para com colegas e professoras. O desafio intensificou-se quando seu horário de permanência foi ampliado para as 12h.

Diante desse cenário, é fundamental destacar que a educação é reconhecida pelo ordenamento jurídico como um direito humano essencial a uma vida com dignidade e um instrumento para promover outros direitos.

Além disso, a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) convoca as escolas a adotarem estratégias para a inclusão, independentemente das condições que se apresentem (Nozu; Icasatti; Bruno, 2017). Logo, as professoras e a escola, devido aos desafios que se apresentavam, deveriam planejar ações que mantivessem a frequência da criança e garantissem sua inclusão no processo educativo.

Nesse contexto de dificuldades e diante do papel legal da escola, as professoras conversaram com a EAP e a professora do AEE, a fim de que dialogassem com a família para compreender todo o quadro. Nessa conversa, a mãe afirmou que, por ter tido boas referências, matriculara João naquela UMEI. No entanto, afirmou não suportar mais ouvir reclamações, que na escola anterior eram excessivas; por isso, decidira tirá-lo da creche e deixá-lo em casa o restante do ano, e faria o mesmo novamente, caso houvesse mais críticas.

A mãe ainda relatou que o neuropediatra retirara o medicamento habitual e só introduzira outro um mês após o carnaval; portanto, era necessário aguardar o efeito. Disse também que João estava com esse comportamento "desesperador" em todos os lugares — na escola, em casa e nas terapias — e que o seu tempo na escola estava para acabar. Em consequência de suas falas, receou-se um trágico fim para mãe e filho. Em vista disso, optou-se por poupar a família dos desafios encontrados naquele momento e buscar auxílio da assistência social da FME para tratamento de um possível quadro de depressão da mãe como também realizar um trabalho em conjunto com os terapeutas da criança.

A adoção dessa última medida baseou-se no conceito de intersetorialidade, entendida como a relação entre setores, como educação, assistência social e saúde, que se organizam em torno de um tema em prol de alcançar resultados mais efetivos e sustentáveis mais rapidamente do que um setor trabalhando sozinho (Pletsch; Sá; Mendes, 2021). Assim, buscou-se uma parceria com os terapeutas, mantendo-se contato mensal, relatando desafios, avanços e conquistas, e compartilhando a intenção da escola com relação a soluções conjuntas visando a desafios e ao desenvolvimento do aluno.

Kassar (2022, p. 21) aponta que "todas as pessoas aprendem, independentemente da gravidade da deficiência". Tendo isso em mente, as professoras sabiam que João poderia aprender a gostar e a participar da rotina escolar, visto que estudos indicam que a permanência na escola regular pode proporcionar melhores avanços do que em escola especial (Kassar, 2022).

Para transpor os desafios da adaptação de João, as professoras regentes, Maria e Susanna, e a professora do AEE, apresentaram à EAP uma proposta de trabalho diferenciado, em que a permanência e a participação nas atividades em sala não fossem obrigatórias, realizando apenas, por enquanto, aquelas que atendessem a seus interesses. Com anuência da família e da FME, seu horário foi reduzido, das 8h às 9h, e aumentado gradualmente a cada semana. Nesse contexto, a mãe foi encaminhada para atendimento psicológico por meio da assistência social da FME.

Como naquele momento não havia PA, foi acordado que Susanna assumiria essa função para acompanhar o aluno com exclusividade, enquanto Maria e a estagiária atenderiam ao restante do grupo, mesmo em prejuízo da bidocência.

Com a parceria dos terapeutas, a professora do AEE elaborou um quadro de rotina visual, com velcro e imagens do aluno em atividades na escola. Inicialmente, introduziram-se atividades individuais, passando-se, gradativamente, para as coletivas, respeitando o tempo e o interesse de João.

Utilizando um fichário de figuras, João escolhia e ditava o tempo de permanência nas atividades, o que ampliou sua concentração, até que ele manifestou interesse em retornar à sala de aula, demonstrando curiosidade pelas atividades dos colegas. Paralelamente, a professora Vanessa facilitava sua permanência na escola, frequentemente convidando-o a entrar em sua sala e usando seu hiperfoco (bicicleta de equilíbrio) como aliado para envolvê-lo nas atividades escolares.

Com o passar do tempo (em abril), João dispensou o fichário e passou a seguir a rotina da escola, ampliando significativamente sua participação nas atividades coletivas e individuais.

Ao final do ano de 2024, ele passou a participar, mesmo que por curto período, da contação de histórias — sentando-se no chão em roda com os colegas — e da construção de textos coletivos. Algumas vezes, arriscou-se a experimentar os alimentos com os colegas durante as refeições.

No aspecto social, mostrou-se uma criança alegre, que gosta de dançar, de brincadeiras de corpo e movimento, de músicas e de instrumentos. Sua interação com o grupo nas brincadeiras foi muito positiva.

Apesar de ainda manter resistência, gritando ao ser contrariado, João necessitava de mudança de foco e da saída do ambiente (de forma preventiva, em antecipação às crises) e, ocasionalmente, do apoio do quadro de rotina visual. Contudo, aos poucos, ele aprendeu a gostar de estar na escola e passou a interagir em brincadeiras e atividades coletivas.

A família parecia estar feliz e mais aliviada com o desenvolvimento da criança e com o prazer que ela demonstra em ir à escola. Relatou, inclusive, ter percebido mudanças no comportamento em casa, que, segundo a mãe, foram certamente aprendidas no ambiente escolar.

Percebendo que João estava se interessando pelas atividades coletivas, as professoras passaram a pensar em atividades que despertassem seu interesse e dos demais alunos da mesma forma.

Nesse sentido, Nunes e Madureira (2015) afirmam que estratégias de atividades baseadas no DUA promovem a aprendizagem por assegurarem a motivação dos alunos a aprenderem com facilidade os conteúdos, vivenciando experiências de acordo com as suas necessidades. Assim, as professoras regentes começaram a planejar atividades baseadas no DUA, obtendo êxito com as novas estratégias, que incluíram atividades sensoriais, com descobertas e experimentos científicos, envolvendo física e química básicas para a Educação Infantil.

No ano seguinte, 2025, no GREI-5, João retornou ao ambiente escolar em fevereiro, agora com uma professora de apoio, Michelle. Inicialmente, ele se mostrou animado com a nova sala de aula e com outras professoras, permanecendo na escola das 8h às 11h. Contudo, passou a apresentar momentos de choro e gritos, utilizando-se de recursos físicos em desfavor das

professoras, como arrastar mesas e cadeiras na direção delas. É importante ressaltar que, apesar da agitação, nunca agrediu as crianças de seu grupo de referência, que permaneceram as mesmas do ano anterior. Diante desse quadro, a equipe considerou a necessidade de uma readaptação com as professoras de referência e o ambiente da sala de aula do ano anterior, dispondo-se a um trabalho colaborativo entre as turmas e os profissionais da escola.

O trabalho colaborativo, segundo Wulhynek, Braun e Marin (2025), é a atuação conjunta entre os professores do ensino regular e da Educação Especial, que compartilham tanto o planejamento como a responsabilidade para promover a aprendizagem de todos, garantindo: o atendimento às especificidades de estudantes com deficiência de acordo com o currículo, a inclusão e a qualidade do trabalho docente.

Dessa forma, estabeleceu-se uma parceria estratégica entre a professora de apoio, a professora do AEE e as professoras regentes do ano atual e do ano anterior, as quais João ainda tinha como referência, para que o discente recuperasse as sensações de pertencimento e prazer no ambiente escolar.

Assim, o ponto de partida foi direcionar o aluno à sua antiga sala de aula, participando das propostas pedagógicas junto com as professoras regentes do grupo de referência anterior e a PA, dentre elas o uso de quadro de rotina, músicas, caixas de som JBL (hiperfoco do aluno), instrumentos musicais e da bicicleta de equilíbrio.

Diante da necessidade de readaptação, a equipe reduziu o tempo de permanência de João na escola (de 8h às 10h), alternando o tempo entre salas para garantir uma transição harmoniosa. No final de abril, o horário foi gradualmente ampliado, atingindo 8h30 às 12h, enquanto no período vespertino ele participava das terapias. Simultaneamente, manteve-se o estímulo à transição para a sala do GREI-5, auxiliando João a perceber seu pertencimento àquele novo espaço, onde encontrou apoio de professoras empenhadas e interação com outros grupos da UMEI.

Aos poucos, João demonstrava satisfação e entusiasmo ao realizar as atividades. O êxito do processo é comprovado por uma atividade que visa-

va a estimular a comunicação oral das crianças. Essa atividade iniciou com a contação de história e culminou com a construção de um texto coletivo em que todas as crianças participaram. Inicialmente, João atuou de forma mais observadora, auxiliando a professora a virar as páginas do livro. Posteriormente, o aluno, que lê e escreve, foi convidado a ler as frases para as outras crianças e a auxiliar na organização das sentenças correspondentes às cenas.

João demonstra muito gosto por participar de atividades em outras salas de aula. Com curiosidade e entusiasmo, visita constantemente a sala da professora Vanessa, onde atua como ajudante, escrevendo no quadro palavras que fazem parte da rotina dessa turma e até se envolveu nos ensaios de uma peça de teatro, na qual interpretou com muita animação o papel de todos os personagens.

Em suma, João já não se destaca por ser "o diferente", mas sim por sua plena participação na turma. Quem observa a dinâmica do grupo, percebe que ele está verdadeiramente incluído e engajado.

Considerações finais

Transcendendo as barreiras temporais, Paulo Freire (1987, p. 68) afirma que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". Nessa ideia, identifica-se a essência da educação inclusiva, que pressupõe a interação e a colaboração como mediadores centrais para a construção do conhecimento e a valorização do diálogo na diversidade.

A inclusão de pessoas com deficiência na educação promove, portanto, o desenvolvimento de todos nos valores éticos da cidadania. Nesse contexto, a escola é um articulador essencial de ações integradas para impulsionar práticas inclusivas. Contudo, para que isso se concretize, os educadores devem estar em constante processo formativo para se apropriarem dos aprendizados que promovam a compreensão e a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Depreende-se que é necessário um olhar sensível à pessoa e ao seu histórico familiar, mobilizando profissionais interessados na promoção do

desenvolvimento integral. Além disso, mesmo sem políticas públicas adequadas, é crucial fomentar o trabalho colaborativo e a relação intersetorial.

Portanto, considera-se que os professores que se depararem com desafios na Educação Especial, em uma perspectiva inclusiva, devem procurar expandir o olhar para a diversidade e buscar soluções que atendam às necessidades de seus alunos. Ademais, devem ter em mente que o aluno, para ser incluído, precisa ter seu tempo respeitado, ser (re)conhecido e que os professores, de forma colaborativa, planejem atividades que alcancem o interesse e a compreensão de todos os seus alunos.

Referências

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

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. O que tem de especial a Educação Especial? *In*: ORLANDO, Rosimeire Maria; BENGTSON, Clarissa. **(Des)mitos da Educação Especial**. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022. p. 15. Disponível em: https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/livros/desmitos-da-educacao-especial.pdf. Acesso em: 20 nov. 2025.

NOZU, Washington César Shoiti; ICASATTI, Albert Vinicius; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Educação inclusiva enquanto um direito humano. **Revista Inclusão Social**, Brasília, DF, v. 11, n. 1, p. 21-34, jul./dez. 2017. Disponível em: https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4076. Acesso em: 20 nov. 2025.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas:** Estudos de Natureza Educacional, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015. Disponível em: https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/84. Acesso em: 21 nov. 2025.

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: 21 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.

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. Acesso em: 21 nov. 2025.

Notas de fim

1 Professora de apoio educacional especializado na Educação Infantil (FME-Niterói). Email: michelle_fcl@hotmail.com.
2 Professora regente na Educação Infantil (FME-Niterói). E-mail: susanna_clm@yahoo.com.br.
3 Professora de apoio educacional especializado na Educação Infantil (FME-Niterói). Email: vanessanascimentosantos02@gmail.com.
4 Os nomes das crianças e das professoras, que não as autoras, foram alterados para respeitar a privacidade dos envolvidos.

5. Escridocência: desafios e propostas para a inclusão no ensino regular em uma unidade municipal de ensino de Niterói

Ana Inês Coube Gerk[1]
Andrea Carvalho Nogueira[2]
Erica Pipas Morgado[3]
Ingrid Lemos Costa[4]
Sabrina Gomes Rangel Aguiar[5]
Sulamita Cavalcanti Pereira Moreira[6]
DOI: 10.52695/978-65-5456-202-7.5

Introdução

O presente texto reflete múltiplos olhares sobre a realidade do espaço escolar que permeia a vida dos alunos do Ensino Fundamental de uma escola municipal localizada na Região Oceânica de Niterói (RJ), marcada por vulnerabilidades sociais e desigualdades econômicas. Somos professoras e mulheres que compartilham os dilemas e desafios que emergem da escola. A singularidade desses olhares torna esse processo ainda mais enriquecedor. As diferenças entre os estudantes não são obstáculos, mas vantagens pedagógicas (Candau, 2020). Assim, entende-se que as diferenças dos docentes são também vantagens para o trabalho pedagógico. Segundo Candau (2020), o ensino se enriquece e a aprendizagem se torna mais significativa quando a diversidade é valorizada.

Entendemos que estudar é um ato de resistência, principalmente em contextos nos quais as condições materiais e sociais dificultam o acesso e a permanência na escola. Nesse sentido, a escola regular,[7] apesar de todo o contexto, reflete essa resistência. Mesmo em condições adversas, ela se mantém como espaço de transformação por meio de profissionais comprometidos e famílias engajadas em oferecer o melhor possível a seus filhos. Como nos diz Paulo Freire (2000, p. 31), "se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tão pouco a sociedade muda". Assim, inspirados na pedagogia freireana, a educação é considerada como um ato político e libertador. Nesse cenário, a escola reafirma-se como espaço de resistência frente às desigualdades e um caminho para a construção da cidadania.

A escola em questão atende a 26 estudantes da Educação Especial, enfrentando desafios humanos e estruturais significativos para garantir sua educação plena. Entre eles, destacam-se: carência de professores regentes/especializados; ausência de recursos tecnológicos/materiais acessíveis; barreiras arquitetônicas (como falta de rampa, pisos irregulares e mobília inapropriada). Conforme a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), a deficiência reside nas barreiras do meio —- sejam físicas, comunicacionais, atitudinais —- que impedem a participação plena da pessoa. Assim, é crucial avançar na construção de um ambiente que acolha as necessidades da criança, e não o contrário.

Os estudantes da unidade escolar apresentada, público da Educação Especial, são atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE)[8] na sala de recursos multifuncionais. Consideramos que, de fato, a interseccionalidade na inclusão é a abordagem que reconhece o entrelaçamento de identidade (como gênero, raça e classe) que gera experiências individuais de exclusão no caso dos estudantes. Fonseca (2024) aponta que é importante olhar para o marcador social da deficiência e reconhecer que há inúmeras interseções que atravessam essa condição. É nesse entrecruzamento de marcadores que se constroem as experiências singulares das crianças com deficiência que estão inseridas nessa escola. É essencial reconhecer a pluralidade dos educandos e, como afirmam Collins e Bilge (2021, p. 17), "a interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas".

Nesse contexto, a escola precisa ser um lugar de acesso acolhedor, seguro e de afeto para ensinar e aprender. Isso só é possível com um trabalho compartilhado por todos os envolvidos com um olhar sensível e interessado. Não é caridade, mas um compromisso de construir uma relação que envolve preparo e responsabilidade. Como diz Mingus (2011, p. 2),[9] "pessoas que eu não conheço, ou que nunca sequer conversaram comigo sobre deficiência, esperam casualmente ser minha 'pessoa de acesso', sem perceber que é preciso construir confiança e competência".

Por essa razão, o objetivo com este caso de ensino é promover uma reflexão sobre a prática cotidiana no interior de uma escola pública e propor melhorias com base nos estudos do curso de extensão Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas, à luz dos teóricos estudados, apresentar propostas para que a escola fortaleça a construção de práticas com uma abordagem mais universalista, diminuindo, assim, as barreiras existentes. Nosso propósito é compartilhar com a equipe escolar nossas considerações e construir juntos um ambiente onde todos reflitam e ressignifiquem suas práticas com os alunos.

É necessário compreender que o aluno é da escola, para que juntos possamos buscar estratégias que ampliem o entendimento sobre alteridade: "reconhecer o outro em sua diferença, respeitar sua individualidade e compreendê-lo como sujeito de direitos" (Prado, 2026).[10] Para tal, as profissionais envolvidas, todas da mesma unidade escolar, refletem que têm força para oferecer uma formação para todos os profissionais da escola, de modo que seus conhecimentos sobre inclusão reverberem e possam diminuir de alguma forma as barreiras atitudinais ainda existentes.

Caminhos trilhados

O estudo institucional em questão baseou-se na observação de registros escritos, vídeos e reuniões com a família e analisados pelo grupo que teceu as considerações de forma colaborativa.

Embora o direito à educação regular para estudantes com deficiência tenha sido ampliado, ainda persistem diversas barreiras que dificultam a

equalização das aprendizagens e sua plena participação na escola. O fato de essas crianças estarem dentro da escola não garante, por si só, sua inclusão efetiva. É necessário compreender como a instituição se organiza, de que forma os professores olham para os estudantes e quais estratégias são adotadas para garantir seu acolhimento e participação ativa em todas as atividades. Leme e Toledo (2024, p. 3) defendem a pedagogia colaborativa como fundamental para a prática docente e afirmam 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".

Nesse contexto, o processo de inclusão de uma escola municipal em Niterói é evidenciado também pelo dilema vivido pelas famílias em conseguir profissionais especializados e o acesso limitado às terapias via Sistema Único de Saúde (SUS). Relatos de responsáveis tais como: — Estou na fila de espera há um ano para conseguir consulta com neurologista e encaminhamento para as terapias (informação verbal) — são frequentes.

A esse respeito, Leme (2011, p. 134) enfatiza a necessidade de parceria entre a família e a escola, que deve ir além da mera comunicação esporádica, constituindo-se em uma ação dialógica e recíproca que reconhece as condições de vida e o contexto social da família como elementos indissociáveis do desenvolvimento do estudante: "[...] o apoio da família é crucial para o desenvolvimento da formação de seus filhos".

Um exemplo da realidade vivenciada é o caso da estudante Patrícia,[11] que, em outra escola, manifestava comportamentos como correr e gritar, enquanto a mãe priorizava seu tempo para afazeres domésticos. Diante desse cenário, tanto a escola, que demonstrava fragilidade em acessibilidade curricular e estratégias de inclusão, quanto a família, que legitimava essa postura, revelavam descrença nas capacidades da estudante. Nesse caso, na nossa escola, a escuta sensível e a observação atenta foram cruciais para a construção de estratégias inclusivas com Patrícia.

Essa prática está ancorada na teoria de Vigotski (2007, p. 100), que concebe a aprendizagem como um processo mediado e social, ocorrendo na relação com o outro e com a cultura. Conforme o autor, "o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através

do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam". Diante disso, os docentes estabelecem laços de confiança e organizam intencionalmente a interação, visando a potencializar a capacidade dos estudantes para que avancem para níveis mais complexos de aprendizagem.

Em relação à escola, refletimos sobre a importância de investimento na formação dos professores, sujeitos ativos, embora não exclusivos, desse processo:

> [...] faz-se necessário garantir na formação inicial dos nossos discentes (futuros professores) e continuada de professores (daqueles que já atuam no magistério) fundamentos teóricos articulados com ações práticas a fim de que tenham condições de impulsionar processos de ensino e aprendizagem criativos e significativos aos alunos com deficiências e aos demais. [...] Essas e outras medidas relacionadas às condições de trabalho dos docentes e à infraestrutura das instituições escolares certamente colaborarão para a melhoria das práticas educativas e dos indicadores de aprendizagem em nosso país (Pletsch, 2014, p. 16).

Apesar dos esforços das professoras, o currículo formal uniformizado ainda se distancia da realidade da maioria dos educandos. Embora esses estudantes da Educação Especial tenham um Plano de Ensino Individualizado (PEI),[12] a ausência de participação integrada na elaboração limita a flexibilização curricular e o trabalho colaborativo. Isso confirma o que Sebastián-Heredero (2020, p. 740) aponta: "Frequentemente, os currículos não são organizados, projetados ou validados para serem usados com a diversidade de estudantes que povoam nossas salas de aulas". Para superar esses currículos rígidos e padronizados, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) surge como solução, pois, segundo esse autor, com ele busca-se eliminar barreiras e flexibilizar o currículo. Sob essa perspectiva, o DUA proporciona a todos os alunos "[...] o acesso e a garantia da aprendizagem, a partir do oferecimento de múltiplas e variadas formas de organizar e disponibilizar os conhecimentos científicos" (Pletsch; Souza; Orleans, 2017, p. 274).

As ideias apresentadas pelo DUA tornam-se mais evidentes nas disciplinas de Arte e Educação Física, pois o planejamento é realizado buscando inserir todos os alunos, independentemente de suas diferenças. A Educação Física, situada na área de linguagens por trabalhar com a linguagem corporal e interação por meio do movimento (Niterói, 2022), promove a inclusão ao permitir a participação de todos, usando a diversidade como vantagem pedagógica para trabalhar questões atitudinais como respeito e cooperação. Assim, estudantes com deficiência participam de diversas atividades (psicomotoras, jogos populares, danças e esportes paralímpicos como bocha e voleibol sentado). Já nas aulas de Arte, usam-se o lúdico e os recursos multimodais para contextualizar e captar a atenção de todos; como essa disciplina permite múltiplas formas de comunicação (visuais, táteis, simbólicas), favorece a construção de pontes entre diferentes modos de aprender e estar no mundo.

A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é entendida como um espaço privilegiado, que, com o uso de Tecnologia Assistiva (TA), torna-se um ambiente de desenvolvimento de potencialidades e práticas individualizadas, conforme preconiza Bersch (2009). O professor de AEE elabora estratégias e recursos que promovem a acessibilidade, considerando interesses específicos para potencializar a aprendizagem, pois, como afirma Vigotski (2007, p. 118): "O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer". Além disso, a SRM fortalece a comunicação família-escola. Segundo Leme e Toledo (2024), a escola tem o papel crucial de acolher a família, não apenas como depositária de informações sobre o aluno, mas como agente ativo no planejamento e na implementação das estratégias pedagógicas.

Contudo, a escola ainda enfrenta barreiras atitudinais, manifestadas na visão equivocada de que a professora do AEE deve, sozinha, resolver os desafios da inclusão e assumir o processo de ensino-aprendizagem de estudantes público da Educação Especial, o que impede um trabalho colaborativo efetivo. Frases como: "— Eu tenho 27 estudantes e você quer que eu me desdobre para um só?" ou "— Será que aprendem alguma coisa?" (informação verbal), embora proferidas por uma minoria, refletem

essa visão, que se soma à falta de formação continuada e à carência de professor de apoio, o que interfere no trabalho docente e exige avanço nas discussões sobre a inclusão plena e a colaboração.

Nesse sentido, Leme e Toledo (2024, p. 5) afirmam que "o trabalho da Educação Especial na escola regular precisa acontecer para além da sala de recursos, de maneira colaborativa com os professores de referência da turma". Segundo as autoras, é possível repensar ensinar-aprender por meio de uma concepção colaborativa que "fomenta espaços/tempos de construções e respostas coletivas aos desafios do trabalho docente" (Leme; Toledo, 2024, p. 6).

Partimos do pressuposto que Paulo Freire nos ensina sobre o "inédito viável", pois ele se refere como um futuro desejado, mas que ainda não existe, sendo porém realizável por meio de ação coletiva e consciente. Somos professoras de uma escola de Niterói com nossas inquietações frente à realidade escolar, principalmente diante de barreiras atitudinais, que consideramos como "situações-limites" enfrentadas em nosso cotidiano, para as quais buscamos mudanças. Sem combinar ou marcar, houve o encontro das professoras no curso voltado para a inclusão. Desejamos nos mover para o "inédito viável" por meio de um espaço formativo para trocas com os professores de nossa unidade e, dessa forma, contribuir para mudanças da realidade escolar vigente, de modo que seja iniciado um trabalho colaborativo visando a uma inclusão efetiva, pois, assim como Freire (2016, p. 14), acreditamos que "estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las".

Considerações finais

O relato descreve a reflexão de professoras sobre o papel da escola como agente garantidor de direitos. Ao sair da formação, temos educadoras com o olhar ampliado e renovado para as questões que abarcam a educação inclusiva na escola.

Entendemos que os desafios relacionados à inclusão não acabam com a inserção da criança na escola. Acreditamos que a escola tem uma função social (Dainez; Smolka, 2019) que não se resume à socialização e à

convivência; relaciona-se, sim, ao trabalho de ensino e à apropriação do conhecimento. Nesse sentido, entendemos que o estudante é da escola e ele tem direito à educação, à aprendizagem e não apenas à socialização.

É preciso destacar a importância de superar as barreiras atitudinais pautadas no preconceito e na discriminação e planejar ações para acolher e desenvolver estratégias em que todos estejam incluídos. O ensino colaborativo permite que docentes dialoguem, construam estratégias e troquem experiências em seu cotidiano junto às famílias e à equipe de gestão pedagógica. É imprescindível reinventar a escola em prol de uma educação mais inclusiva, construindo, em um movimento dialético e contínuo, caminhos que todos tenham o direito de percorrer plenamente, sem serem impedidos por barreiras, tendo suas necessidades e particularidades respeitadas.

Referências

BRASIL. **Lei n. 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. **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: 10 nov. 2025.

CANDAU, Vera Maria. 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: 10 nov. 2025.

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.

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 indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: EDUNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

LEME, Erika Souza. **Inclusão em educação**: das políticas públicas ao cotidiano escolar. 2011. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

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: 13 nov. 2025.

NITERÓI (RJ). Fundação Municipal de Educação. **Referenciais curriculares da rede pública municipal de educação de Niterói**: ensino fundamental. Niterói, RJ: SME/FME, 2022.

PLETSCH, Márcia Denise. Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Revista Poíesis Pedagógica**, Catalão, v. 12, n.1, p. 7-26, jan./jun. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/31204. Acesso em: 9 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.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eládio. 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.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Notas de fim

1 Pós-graduação em Educação Física Escolar (UFF); graduação (UFRRJ); professora de Educação Física da Educação Básica (FME/Niterói). E-mail: anaicgerk@gmail.com.

2 Pós-graduação em Alfabetização e Letramento (UNINTER); pós-graduação lato sensu em Administração, Supervisão e Orientação Educacional (UNIPLI); licenciada em Pedagogia (LA SALLE); professora dos anos iniciais e professora de atendimento educacional especializado (FME/Niterói); E-mail: deianogue@gmail.com.

3 Mestranda em Ensino de Ciências (PPECN-UFF); pós-graduação lato sensu em Psicossomática e Cuidados Transdisciplinares com o Corpo (UFF); bacharel em Fisioterapia (Universo/RJ); pedagoga e licenciada em Ciências Biológicas (Cruzeiro do Sul/SP); professora regente na Educação Infantil, professora dos anos iniciais (FME/Niterói); professora-tutora. E-mail: epipas@id.uff.br.

4 Mestranda em Ciência da Arte (UFF); pós-graduação lato sensu em Jornalismo Científico (Unicamp); bacharelado e licenciatura em Artes Plásticas (Unicamp); arte-educadora da Educação Básica (FME/Niterói); desenvolve projetos sobre educação e cultura junto a povos indígenas. E-mail:, ingridlemos@gmail.com.

5 Pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia (UCAM); pós-graduação lato sensu em Alfabetização para Crianças e Jovens das Camadas Populares (UFF); graduação em Pedagogia (UFF); professora de atendimento educacional especializado e professora de apoio especializado da Educação Básica (FME/Niterói). E-mail: sabrina.catavento@gmail.com.

6 Pós-graduação em Orientação Educacional e Psicopedagogia Institucional e Clínica; pedagoga (UNESA); licenciada em Artes Visuais (UNIFAVENI); professora dos anos iniciais na FME/Niterói e na SME/Saquarema. E-mail: profsulamitacavalcanti@gmail.com.

7 O art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil,1996), define: "Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação".

8 O Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem a função de complementar e suplementar a escolarização por meio de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade.

9 MINGUS, Mia. Intimidade de acesso: o link perdido. Documento eletrônico. 2011. Disponível em: https://leavingevidence.wordpress.com/2011/05/05/accessintimacy-the--missing-link/.

10 PRADO, Ana Cristina Teixeira. Cartas pedagógicas: entre vivências e perspectivas para a educação inclusiva. [2026?]. No prelo.

11 Trata-se de um nome fictício, para preservar a privacidade da estudante.

12 O PEI, em resumo, é um documento que organiza o trabalho pedagógico para atender às necessidades específicas de cada estudante com deficiência e sua elaboração envolve uma equipe multidisciplinar, que pode incluir professores, coordenadores, familiares e profissionais de saúde.

6. Comunicar é pertencer: relato de experiência de um coletivo docente sobre os usos da comunicação aumentativa e alternativa como ponte para a inclusão escolar

Maria Paula Gonzaga Magalhães[1]
Raisa Barcelos Terra Oliveira[2]
Karla Marques dos Santos Pinheiro[3]
Fernanda Gomes Ribeiro Silveira[4]
Simone Mello Rangel[5]
DOI: 10.52695/978-65-5456-202-7.6

Somos um coletivo de professoras da rede municipal de educação de Niterói, atuantes no Ensino Fundamental I. Compomos um grupo diverso de profissionais da educação, com formações que incluem graduação, especializações e mestrado na área educacional. Ocupamos diferentes funções como professoras: regentes, apoio educacional especializado e Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), o que nos permite uma escuta e uma atuação ampliada diante das múltiplas demandas comunicacionais e pedagógicas dos estudantes. Nossa escola atende a alunos de diferentes localidades do município, de áreas periféricas e também de cidades vizinhas. Contempla turmas do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental com um grande número de estudantes público da Educação Especial.

Temos como eixo a compreensão da comunicação como própria da condição humana e instrumento de pertencimento, destacando a Comu-

nicação Aumentativa e Alternativa (CAA)[6] como um recurso fundamental de acessibilidade comunicacional no contexto escolar. A CAA compreende um conjunto de estratégias, recursos e tecnologias que visam a ampliar ou substituir as formas tradicionais de expressão, garantindo que toda pessoa se comunique de maneira efetiva. A proposta não nasceu de uma ação pontual ou projeto específico, mas de um conjunto de experiências construídas ao longo de anos de prática docente em diferentes contextos e situações, reconhecendo a CAA como forma de ampliar possibilidades de expressão, participação e interação. Ao mesmo tempo, evidencia os desafios enfrentados quando a escola não dispõe de recursos comunicacionais adequados ou quando esbarramos em barreiras atitudinais que impactam diretamente o aprendizado e a inclusão.

Temos como objetivo produzir narrativas a partir das experiências acumuladas ao longo da nossa prática docente, que evidenciam a importância da CAA como ferramenta de acessibilidade comunicacional no contexto escolar. Refletindo sobre os desafios das barreiras comunicacionais, destacamos práticas, estratégias e lacunas observadas ao longo dos anos. Visa-se, também, a articular fundamentos teóricos e experiências práticas para contribuir com a ampliação do debate sobre comunicação como direito e instrumento de pertencimento no espaço escolar.

Percursos e encontros

A comunicação é uma dimensão constitutiva da existência humana. Por meio dela, os sujeitos estabelecem vínculos, expressam sentimentos e constroem sentidos sobre o mundo que habitam. Mais do que um instrumento de transmissão de mensagens, comunicar-se é um ato de encontro, de reconhecimento e de produção de humanidade. Na perspectiva freireana,

> os homens não podem ser verdadeiramente humanos sem a comunicação, pois são criaturas essencialmente comunicativas. Impedir a comunicação equivale a reduzir o homem à condição de "coisa"... Somente através da comunicação é que a vida humana pode adquirir significado (Freire, 1975 *apud* Lima, 1981, p. 63).

Assim, negar a alguém o direito de comunicar-se é limitar sua possibilidade de ser e de participar do mundo. No espaço escolar, a comunicação é o eixo sobre o qual se sustentam as relações pedagógicas. É por meio dela que professores e estudantes compartilham experiências, constroem conhecimentos e atribuem significados ao que vivem. Contudo, quando a escola restringe as formas de expressão ao uso exclusivo da fala ou da escrita, acaba por silenciar outras linguagens igualmente legítimas. A comunicação, entendida de modo ampliado, requer o reconhecimento das múltiplas formas de dizer e é nesse ponto que a prática cotidiana da SRM tem nos ensinado que silêncios, gestos e olhares também pedem mediação.

No atendimento do AEE, observamos estudantes que se comunicam por expressões faciais, sinais manuais, sons; outros nem apresentam formas de comunicação estabelecidas. Quando essas linguagens não encontram parceiros, recursos e tempos de escuta, multiplicam-se comportamentos que traduzem frustração, necessidades não atendidas e distanciamento dos pares. Ao mesmo tempo, reconhecemos que parte do corpo docente ainda se sente despreparada para incorporar tais recursos no cotidiano da sala. Em resposta, temos convidado os professores a experimentar caminhos que eliminem barreiras comunicacionais. Também temos ampliado o diálogo com as famílias, porque a comunicação precisa de parceiros em todos os ambientes, buscando a generalização do que é construído na escola.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) compreende a acessibilidade como condição essencial para o exercício pleno da cidadania e o direito à comunicação como elemento constitutivo desse processo. O artigo 3º da LBI amplia o entendimento de acessibilidade ao incluir, entre seus desdobramentos, as barreiras nas comunicações e na informação.[7] Além disso, com a inclusão do inciso XV pela Lei nº 15.249 (Brasil, 2025), a legislação passa a reconhecer explicitamente a pessoa com necessidades complexas de comunicação (NCC),[8] reforçando que todos, com ou sem deficiência, têm direito a recursos e estratégias alternativas ou aumentativas de comunicação que viabilizem sua interação social, sua expressão e sua participação.

A LBI (Brasil, 2025) reafirma esse princípio ao reconhecer a comunicação como elemento essencial da acessibilidade. Nesse sentido, com-

preender a comunicação como direito humano é também assumir um compromisso ético-político com a inclusão. Quando a escola reconhece a diversidade de modos de comunicar-se, ela amplia as possibilidades de participação, pertencimento e aprendizagem de todos os estudantes. A comunicação, portanto, não é apenas meio, mas fundamento do ato educativo, o que faz da sala de aula um território de encontros, de escuta e de construção coletiva do conhecimento.

Essa compreensão se concretiza em vivências que revelam o poder do encontro e da escuta sensível. T.,[9] estudante do quinto ano com paralisia cerebral, utiliza uma prancha de CAA instalada em seu *tablet* (recurso pessoal), desenvolvido com a equipe multidisciplinar que o acompanha e que faz parte de sua rotina familiar. No início, parecia usar o aplicativo sem intenção comunicativa — tocava ícones aleatoriamente. Era difícil saber se queria dizer algo ou se estava apenas brincando. Mas, à medida que o vínculo e a escuta foram se fortalecendo, a intencionalidade comunicativa foi surgindo. Ele passou a acionar a prancha quando realmente queria se fazer entender, revelando que o desejo de se comunicar nasce do reconhecimento mútuo entre sujeitos. Com o tempo, os colegas, antes espectadores curiosos, tornaram-se interlocutores ativos, aprenderam a compreender sua fala e a compartilhar significados, demonstrando que comunicar-se é sempre um ato coletivo, um encontro que humaniza e transforma as relações no espaço escolar.

Essa experiência mostra que o diálogo nasce do reconhecimento mútuo, no qual professores e alunos constroem sentidos juntos. O direito de comunicar-se não depende apenas do recurso, mas da disposição humana de compreendê-lo, ampliando os territórios da palavra e da escuta. No contexto educacional, a CAA não se destina apenas a estudantes não verbais, mas a todos que enfrentam barreiras comunicacionais, sejam elas decorrentes de deficiências, condições temporárias ou fatores socioculturais que limitam o acesso à linguagem. Vigotski (1997) destaca a compreensão da linguagem como mediadora do pensamento e da aprendizagem. A fala, o gesto, o desenho e o símbolo são instrumentos de mediação cultural que possibilitam ao sujeito participar do mundo social e construir conhecimento. Assim, quando a escola se apropria desses recursos, não

apenas favorece o acesso à linguagem como também potencializa o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social de seus estudantes, assegurando-lhes o direito de participar e de aprender.

Desse modo, mais importante do que a ferramenta em si é a intencionalidade pedagógica que a orienta. A CAA é eficaz quando se torna parte das práticas cotidianas, quando o professor a reconhece como um instrumento de diálogo e não apenas de substituição da fala. Utilizá-la na escola é, portanto, reconhecer que comunicar é um ato coletivo e partilhado, atravessado pela escuta e pela disponibilidade para compreender o outro.

Em nossas experiências, o caso de J.[10] evidenciou o quanto a ausência dessa rede pode limitar a comunicação. Ele não é oralizado e se expressa por gestos, sons e expressões faciais. Diante da inexistência de recursos formais de CAA em seu cotidiano, a professora de apoio buscou alternativas acessíveis: criou cartões de comunicação com fotos da rotina escolar e confeccionou uma prancha de rotina personalizada, utilizando objetos concretos e suas representações com estímulos de ações sequenciadas.[11] Apesar do uso intensivo dessas estratégias e dos avanços na interação social, não foram observados progressos significativos de comunicação intencional. Estes permaneceram restritos ao ambiente escolar, não sendo incorporados pela família nem pelas terapias externas.

O caso de J. mostra que a CAA não se resume à oferta de um dispositivo, mas requer continuidade, corresponsabilidade e diálogo entre todos os envolvidos. Quando a comunicação é fragmentada ou isolada, as intenções do sujeito se perdem entre os espaços que deveriam acolhê-lo, e a escola acaba reproduzindo, ainda que involuntariamente, barreiras atitudinais e comunicacionais.

Dessa forma, continuamos a encontrar obstáculos que se repetem e se reinventam em formas sutis: a palavra não dita, o olhar que não é compreendido, o gesto que não encontra resposta. São “situações-limites”, nos termos freireanos, nas quais se evidenciam as barreiras que ainda impedem que todos possam se comunicar plenamente e participar de modo equitativo do processo educativo.

Ainda percebemos o quanto as barreiras comunicacionais e atitudinais, definidas pela LBI (Brasil, 2015) no art. 3º, parágrafo IV, continuam a se manifestar na prática pedagógica, não necessariamente atreladas à falta de tecnologia ou de recursos, mas a uma cultura escolar que, muitas vezes, privilegia o dizer oral e rápido em detrimento do tempo da escuta e da diversidade das linguagens. Essa desvalorização do tempo da palavra do outro constitui uma das formas mais persistentes de capacitismo[12] na escola contemporânea. É preciso ter em mente que é pela possibilidade de se expressar e ser compreendido que o estudante se reconhece como sujeito do aprender. Comunicar, portanto, é pertencer.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) oferece um caminho ético-pedagógico para enfrentar essas barreiras ao propor que a comunicação e a expressão sejam pensadas desde o início como múltiplas, garantindo representações, ações e engajamentos diversos. Com o DUA, desloca-se o foco do "aluno que não aprende" para o ambiente que ainda não está pronto para acolher suas formas de aprender e se expressar. A partir do conceito de compensação de Vigotski (1997, p. 114), temos base para entender processos de aprendizagem que nos direcionam para a prática pedagógica efetiva:

> O conflito que geralmente acontece por causa da deficiência, trazendo dificuldades para a vida do sujeito, também pode criar possibilidades e estímulos de compensação. O defeito torna-se, portanto, o ponto de partida e principal força motriz por trás do desenvolvimento psíquico da personalidade.

É por meio das estratégias de mediação que o professor identifica os melhores caminhos para atender às especificidades de cada estudante, reconhecendo que todo ser humano deseja expressar angústias, fazer pedidos e que tem, primordialmente, o direito de aprender. Assim, trabalhar com a linguagem torna-se imprescindível, entendendo a expressão e a comunicação como direitos garantidos por lei e buscando caminhos que assegurem o acesso à informação, ao conhecimento e às interações sociais. Como destacam Pletsch, Rocha e Oliveira (2020), no caso de alunos não oralizados, com deficiência múltipla mais severa, é

fundamental oferecer outras propostas de comunicação para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento.

Essa perspectiva se concretiza em experiências como a de L., menina de nove anos com atraso global do desenvolvimento associado à paralisia cerebral e Síndrome Congênita do Zika Vírus. Ela utiliza cadeira de rodas e se comunica por sons, gestos e expressões faciais. Sua presença em sala tornou-se um convite à sensibilidade: o sorriso, o olhar atento e os gestos afirmativos ou de recusa passaram a ser reconhecidos pela turma como formas legítimas de expressão. Rapidamente, conquistou o afeto dos colegas, que carinhosamente a apelidaram de "Rainha L." e se revezam para acompanhá-la durante o dia escolar.

A professora de apoio, em diálogo com a família, identificou a necessidade de materiais adaptados, como suportes para punho, plano inclinado e atividades de CAA mediadas por docentes e colegas. A família participou ativamente, providenciando adaptações e demonstrando satisfação com o acolhimento e o envolvimento da escola. A comunicação, nesse contexto, não se restringe à transmissão de mensagens, mas se torna afeto, presença e aprendizado compartilhado.

A vivência com L. evidencia o sentido profundo da mediação: o professor como aquele que lê os sinais, escuta o silêncio e transforma cada gesto em possibilidade de linguagem. Ela nos ensina que a CAA é também um exercício de empatia, em que o afeto se converte em condição de aprendizagem e a escuta se torna instrumento de inclusão.

Ao longo das formações, discutimos sobre os desafios da inclusão escolar no Brasil e constatou-se que, apesar dos avanços legais, práticas educacionais ainda não asseguram a qualidade do ensino e o acesso a recursos adequados. A formação de professores, o uso de TA e de CAA ainda são limitados, especialmente diante da carência de preparo e conhecimento sobre essas ferramentas. A inclusão exige diálogo entre educação e saúde, bem como formação continuada para todos os profissionais envolvidos. Defendemos uma prática que integre ensino, pesquisa e extensão, capaz de ampliar o olhar sobre a inclusão e torná-la mais efetiva no cotidiano escolar.

Considerações finais

Durante o curso Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas, realizado na UFF no período de agosto a dezembro de 2025, fomos inspiradas pelas palavras da professora Ana Prado que nos convidou a olhar a inclusão para além dos discursos, como um exercício ético de reconhecer o outro em sua diferença. Entendemos que pertencer é direito, e que a dignidade se constrói quando nos dispomos a ouvir, rever e refazer. Que agir com equidade constrói justiça. Que a fragilidade das estruturas não justifica a omissão, e que reinventar a prática é o gesto mais potente de resistência. Entre "situações-limites" e "inéditos viáveis", percorremos o caminho da ação-reflexão-ação, abrindo-nos ao novo e ao desconforto.

Fomos nos fortalecendo como coletivo, compreendendo que a formação continuada é também um ato de coragem e esperança, em um movimento que nos ensina a fazer acontecer o que parecia impossível. Saímos transformadas, mais conscientes de que a luta anticapacitista começa em nossas atitudes, e que a escola que sonhamos se constrói, todos os dias, na dignidade de cada encontro.

Acreditamos que toda transformação nasce de uma inquietação. No movimento de repensar a comunicação na escola, fomos atravessadas por questões que nos tiraram do lugar comum e nos convocaram a agir de outro modo. O conceito de "inédito viável" ajuda-nos a compreender esse processo como a capacidade de imaginar e construir o novo a partir das contradições vividas. Não se trata de uma solução pronta, mas de uma possibilidade que emerge quando a realidade nos desafia e nos mobiliza para a mudança.

As "situações-limites" vivenciadas no cotidiano, os silêncios, as barreiras, os gestos não compreendidos despertaram em nós a necessidade de (re)criar. A ausência de respostas prontas abre espaço para invenções pedagógicas construídas coletivamente. Nesses momentos, continuamos buscando caminhos acessíveis à comunicação e à transformação em prática de experimentação e partilha. Nesse processo, a participação da família e o diálogo com a equipe multidisciplinar revelam-se fundamentais, pois ampliam as possibilidades de continuidade e coerência entre

os diferentes contextos de vida do estudante. E a formação continuada também tem papel fundamental, pois é no compartilhamento coletivo de conhecimento e troca de experiência que o novo se faz possível.

Referências

BEUKELMAN, David; MIRENDA, Patrícia. **Augmentative and alternative communication**: supporting children and adults with complex communication needs**.** 4. ed. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 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: 10 nov. 2025.

BRASIL. **Lei n. 15.249, de 3 de novembro de 2025**. Altera a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (Lei da Acessibilidade), e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), para dispor sobre a instalação de sistemas de comunicação aumentativa e alternativa de baixa tecnologia em espaços públicos e abertos ao público, com vistas à promoção da acessibilidade da pessoa com necessidades complexas de comunicação. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 14 nov. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/L15249.htm. Acesso em: 10 nov. 2025.

LIMA, Venício Artur de. **Comunicação e cultura**: as ideias de Paulo Freire. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

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, 2020.

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

Notas de fim

1 Mestra em Educação (UFF); licenciada em Pedagogia (UFF); professora de apoio educacional especializado (FME/Niterói). E-mail: mpgmagalhaes@id.uff.br.

2 Especialista em Educação Especial e Inovação Tecnológica (UFRRJ); licenciada em Pedagogia (UFF); professora de apoio educacional especializado (FME/Niterói); professora de Educação Infantil (SME/RJ). E-mail: raisabarc@gmail.com.

3 Especialista em Psicomotricidade (UCAM); licenciada em Pedagogia das Séries Iniciais (UERJ); professora de apoio educacional especializado (FME/Niterói). E-mail: karlamsp79@gmail.com.

4 Licenciada em Pedagogia (UFF); professora regente (FME/Niterói). E-mail: nandaestudos710@gmail.com.

5 Especialista em Filosofia, Ética e Cidadania (Faculdade Metropolitana de São Paulo); licenciada em Pedagogia das Séries Iniciais e História (UERJ); professora regente (FME/Niterói); professora de Filosofia, Sociologia e História (SEEDUC RJ). E-mail: smellorangel@gmail.com.

6 A CAA engloba métodos, símbolos, gestos, pranchas, pictogramas e dispositivos tecnológicos que permitem ao sujeito expressar ideias, sentimentos e necessidades, quando a fala ou a escrita se apresentam limitadas ou insuficientes (Beukelman; Mirenda, 2013).

7 Definida como: "Qualquer entrave, obstáculo ou atitude que dificulte a expressão e o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação".

8 Aquela que, por qualquer motivo, tem dificuldades significativas para compreender ou expressar mensagens de forma oral, escrita, gestual ou por meio de outras formas convencionais de comunicação, necessitando de recursos e estratégias alternativas ou aumentativas para viabilizar a interação social, o acesso à informação e a participação em atividades da vida cotidiana.

9 Usou-se somente a inicial do nome das crianças citadas neste trabalho para preservar suas identidades.

10 Estudante do quarto ano com diagnóstico de esclerose tuberosa, autismo, epilepsia e transtorno do desenvolvimento intelectual.

11 Brinquedos simbólicos que representam cada ação que acontecerá no dia, articulada a cantigas ou comandos simples para cada momento.

12 Lógica social que valoriza certos corpos e modos de ser como padrão de normalidade, transformando a diferença em deficiência e o sujeito em limite. Combater o capacitismo é reconhecer que as barreiras estão no ambiente, não nas pessoas.

7. Vivência para a experiência: uma semente e diversas possibilidades para a inclusão real na escola

Alana Rodrigues de Melo[1]
Ana Caroline Salgueiro Nascimento Tanimoto[2]
Ana Flávia de Oliveira Albuquerque[3]
Erica Pipas Morgado[4]
DOI: 10.52695/978-65-5456-202-7.7

Somos docentes da rede municipal de Niterói que atuam em diferentes níveis de ensino, o que amplia a possibilidade colaborativa na condição de eternas aprendizes. As inquietações acerca da educação pública inclusiva despertaram uma busca por aprimoramentos e experiências que conectam a realidade vivida na escola de hoje ao que se deseja para o amanhã. Assim, em diálogo com a prática pedagógica cotidiana, será tecida uma reflexão sobre a construção do pertencimento escolar por meio de um caso de ensino sob a ótica da educação inclusiva.

Interseccionalidade: uma visão holística para a inclusão

A rede municipal de Niterói, em seu aspecto educacional inclusivo, realizou em 2016 o primeiro concurso para professores de apoio educacional especializado, com o objetivo de preencher lacunas frente à diversidade humana que todos os dias chega às escolas públicas. Desde então, mesmo que ainda em construção e distante do ideal, a realidade desse município ampliou as possibilidades da efetiva inclusão, aquela nomeada por Mantoan (2022) como *uma escola hospitaleira*.

Assim, concordamos com Collins e Bilge (2020, p. 16), quando afirmam que:

> Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera 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).

Dessa forma, com os professores designados a olhar para além do conteúdo de sala de aula, considerar a heterogeneidade presente no âmbito escolar e a subjetividade dos estudantes presentes, novos projetos foram iniciados na rede.

Nessa perspectiva, torna-se necessário o destaque para inclusões reais, aquelas que deram certo e precisam de espaço para serem vistas e replicadas, como o caso de Jhony,[5] estudante do quinto ano do ensino fundamental com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível de suporte 3, não verbal e residente na região rural, matriculado na rede de ensino regular em uma escola situada na entrada de uma comunidade periférica da região central, composta majoritariamente por estudantes moradores do território.

A professora de apoio educacional especializado Anne, munida de uma *lente dialética inclusiva*, como retrata Fonseca (2024), recebe Jhony com sensibilidade e intencionalidade pedagógica. Quando inicia sua prática, permite-lhe explorar o ambiente livremente, reconhecer os espaços e construir gradualmente sua relação com o novo contexto escolar. Leme *et al.* (2021) caracterizam esse processo como parte significativa da acessibilidade efetiva, pois se afeta nas percepções (estético) e sensações (estética).

Embora Jhony não utilizasse linguagem oral, sua comunicação por meio de gestos era percebida e compreendida pelos pares e docentes; ao apontar para um espaço ou objeto, por exemplo, explicitava seu desejo. Por realizar duas vezes na semana acompanhamento junto à equipe de fonoaudióloga, psicóloga e psicopedagoga, externas à escola, a docente

Anne observava que não havia dificuldades para compreender comandos mais simples como, por exemplo: “vamos”, ”hora de guardar”, “precisamos levantar” entre outros.

Na escola, Jhony frequentava regularmente a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) no turno inverso, onde recebia atendimento educacional especializado (AEE), com foco na ampliação de suas formas de comunicação e participação. Foi nesse espaço que a professora do AEE, junto com a regente e a professora Anne, buscaram realizar um portfólio com registros da trajetória de Jhony nesse novo ambiente educacional como forma de analisar seu desenvolvimento com o passar do tempo e mostrar ao estudante sua evolução, pela observação de si com os pares.

À medida que os dias avançavam, tornou-se evidente que a questão central não era a “adaptação” do estudante ao espaço escolar, mas a necessidade de reorganizar tal espaço a partir das especificidades de Jhony. O estudante permanecia na porta da sala, observando o ambiente interno, porém sem adentrar o espaço coletivo. A sala de aula regular, marcada por ruídos, circulação intensa de estudantes e estímulos sensoriais diversos, configurava-se como um ambiente desafiador para ele, desencadeando episódios de desregulação sensorial e comportamental mesmo que pontualmente, pois o estudante fazia uso de medicamentos para controle emocional antes de entrar na escola; os episódios de desregulação causavam em Jhony gritos, choros e agressividade contra si mesmo.

Nesse cenário, a professora Anne buscou, com os recursos disponíveis e de forma gradual, desenvolver estratégias que possibilitassem a aproximação do estudante com a escola, pois não havia recursos humanos constantes ou protocolos estruturados para situações como a descrita. Ou seja, as ações pedagógicas emergem do cotidiano, orientadas pela observação atenta, pela tentativa e pela reflexão sobre os limites institucionais presentes. O desafio consistia em construir condições de segurança emocional e acolhimento, para que o estudante pudesse, progressivamente, reconhecer aquele espaço como um lugar de pertencimento.

Assim, a experiência vivida na escola revela que práticas inclusivas não se produzem apenas por normativas ou protocolos, mas pelo reconhecimento

das singularidades atravessadas por múltiplas dimensões sociais, culturais e subjetivas. É nesse ponto que a perspectiva interseccional se torna fundamental para compreender o processo vivido por Jhony e pela professora Anne. Ao considerar a interseccionalidade, as relações na escola tornam-se humanizadoras, baseadas na escuta e no reconhecimento das diferenças como potência, e não como déficit.

Segundo Vigotski (1997a), a deficiência não é uma limitação biológica fixa, mas um fenômeno social e cultural, por isso não se trata de uma tragédia pessoal e sim de fonte de desenvolvimento. A esse respeito, o autor afirma que "a criança cujo desenvolvimento é complicado por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coletâneos normais, mas uma criança desenvolvida de outro modo" (Vigotski, 2021, p. 148).

Assim, a escola deve ser um espaço de convivência democrática, onde as diferenças sejam mediadas culturalmente e convertidas em aprendizagem mútua. Morgado (2025) afirma que a escola é pilar fundamental para inclusão e equidade, onde o convívio social é a chave para um futuro mais justo. Nessa mesma direção, Vigotski (1997a) considera a escola o lócus privilegiado para aprendizagem e desenvolvimento. Ao tratar a escola especial, o autor reflete que esta 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. É por meio da vivência que esse processo se desenrola. A criança e o meio, sendo partes indissociáveis, tornam-se a chave para se entender o processo de desenvolvimento que foge ao determinismo biológico.

O caminho trilhado

Com esse caso de ensino tem-se como objetivo analisar a proposta à luz da teoria de Vigotski e dos conceitos de inclusão e interseccionalidade, refletindo o processo de construção do pertencimento escolar de um estudante (Jhony), como também nossas experiências e reflexões ao longo do curso, com destaque para a compreensão do ensino colaborativo, a educação inclusiva e a valorização da escuta para reconhecimento das diferenças como potencialidades.

Vigotski (1997b, p. 331) afirma que "o ambiente é o mesmo para todas as crianças, mas a maneira como cada criança o vivencia (*perejivanie*) é o fator decisivo no desenvolvimento". Logo, reconhecer as singularidades do estudante implicava compreendê-lo não a partir de déficits, mas de potencialidades ainda não plenamente visíveis, mediadas por sua forma própria de experienciar o mundo. A atuação docente, portanto, deslocava-se de uma lógica prescritiva para uma perspectiva investigativa, na qual a escola precisava se reorganizar estrutural, simbólica e pedagogicamente para assegurar o direito à escolarização e à participação.

É importante destacar que tal processo exigia a desconstrução de uma lógica binária de participação escolar, comumente reduzida à presença física imediata em sala de aula. No caso de Jhony, a participação emergia inicialmente fora desse ambiente, a partir de aproximações graduais, sinalizações não verbais e expressões corporais sutis. Sua trajetória desafiava concepções cristalizadas sobre o que significa "estar na escola saudável" e sobre quais formas de presença são reconhecidas como legítimas.

A partir da observação e resistência em reconhecer a escola como parte de seu cotidiano e permanecer na sala de aula regular, Anne desenvolveu para Jhony, junto com a equipe pedagógica e a professora regente da turma, o Plano Educacional Individualizado (PEI), onde poderia ressaltar as potencialidades de Jhony, como, por exemplo, os saberes relativos ao ambiente rural, e valorizar seu vínculo afetivo com dois colegas em especial, que, frequentemente, o convidavam para participar de jogos simples ou sentar-se ao lado deles. Tal proposta objetivou integrar toda a turma ao ambiente que Jhony reconhecia e dominava.

O fazer pedagógico inclusivo entregou-se a um caminho de construção que abraçou a incompletude presente, superando a dicotomia simplista que reduz o ambiente como algo acabado no sentido de ser acolhedor ou não acolhedor. Esse fazer permitiu-se sentir a complexidade de teias não predeterminadas e não unidimensionais que o processo de inclusão comportava. Nesse sentido, Morin (2015) enfatiza que complexidade é diferente de completude e que é necessário passar pelas contradições para atingir uma camada mais profunda da realidade complexa e multidimensional.

Por meio do conceito explicitado, com o intuito de promover a inclusão real de Jhony na escola, foram utilizados diversos recursos que envolveram a equipe pedagógica, a comunidade escolar e os espaços que a escola já ofertava. Como havia um projeto de horta pouco desenvolvido, com canteiros e algumas plantas que ali cresceram por força do tempo, visualizou-se nele o gancho necessário para o PEI, elaborado na perspectiva de uma plantação de tomates (Figura 7).

Figura 7: PEI do discente Jhony

PEI - PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

Nome do Estudante: Jhony C. S. XXXXXXXXXX
Idade: 10 anos **Grupo de Referência**: 5º ano **Trimestre**: 1º

Componentes	Descrição
Histórico e Contextualização	Jhony é um estudante do 5º ano com Transtorno do Espectro Autista, nível 3, apoio muito substancial, não verbal. Apresenta preferência por aprendizagem visual e cinestésica. Tem grande interesse por temas ligados à natureza, como animais, insetos, plantas e plantações, e demonstra melhor engajamento em ambientes externos, especialmente na horta da escola, onde se sente mais confortável e estimulado. Enfrenta dificuldades para permanecer no ambiente escolar tradicional, apresentando resistência e não se envolvendo espontaneamente com os colegas ou atividades convencionais.
Linha de Base (desempenho atual)	**- Linguagem:** Não verbal; utiliza gestos e expressões corporais para comunicar necessidades básicas; dificuldades na comunicação funcional e interação social. **- Habilidades sociais:** Baixa interação com colegas; resistência ao convívio em grupo; resposta limitada a tentativas de aproximação; porém, apresenta interesse em atividades relacionadas à natureza quando mediadas. **- Matemática:** Reconhece noções básicas de quantidade e sequências visuais quando contextualizadas em atividades práticas, especialmente na horta; apresenta dificuldade em atividades abstratas e em sala tradicional.
Conceitos Base e Objetivos	**Linguagem** **Objetivo geral:** Desenvolver formas alternativas de comunicação funcional que ampliem a interação de Jhony com o ambiente escolar. 1. Utilizar sistemas de comunicação alternativa (ex.: PECS, imagens) para expressar necessidades básicas - **Atividade**: Uso de cartões visuais para pedir materiais durante as atividades na horta.
	Habilidades Sociais - Objetivo geral: Favorecer a interação social e o sentimento de pertencimento no ambiente escolar. 1. Participar de atividades em pequenos grupos com mediação, focadas em interesses pessoais - Atividade: Colaboração na plantação de tomate com colegas. **Matemática** - Objetivo geral: Desenvolver conceitos matemáticos básicos a partir de atividades práticas e contextualizadas. 1. Reconhecer e contar objetos relacionados à horta (ex.: sementes, vasos) até 10/2024 - **Atividade**: Contagem de sementes para plantio e sequenciar imagens do processo de cultivo do tomate.
Estratégias e Recursos diferenciados	Uso de recursos visuais e táteis para facilitar a compreensão e participação. Atividades ao ar livre, preferencialmente na horta, valorizando o interesse do aluno. Ensino estruturado com rotinas previsíveis e uso de agendas visuais para organização do dia. Mediação constante da docente de apoio para promover a interação e comunicação. Vídeos curtos e imagens sobre o ciclo das plantas e o ambiente natural. Áudio com sons da natureza para relaxamento.
Estratégias de Avaliação	Observações sistemáticas registradas em diário de classe e checklists de comportamento e participação. Portfólio com registros fotográficos e vídeos das atividades realizadas na horta. Avaliações práticas, como demonstração das etapas do plantio e reconhecimento de objetos. Relatórios trimestrais elaborados pela equipe pedagógica com base em evidências coletadas.

Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Descrição da Figura 7: Print de tabela intitulada "PEI - Planejamento Educacional Individualizado", do estudante Jhony C. S., com idade de 10 anos, do grupo de referência 5º ano, 1º trimestre. A tabela é dividida em duas colunas. A primeira apresenta os componentes e, a segunda, a descrição. No componente "Histórico e contextualização", a descrição é: Jhony é um estudante do 5º ano com Transtorno do Espectro Autista, nível 3, apoio muito substancial, não verbal. Apresenta preferência por aprendizagem visual e sinestésica. Tem grande interesse por temas ligados à natureza, como animais, insetos, plantas e plantações, e demonstra melhor engajamento em ambientes externos, especialmente na horta da escola, onde se sente mais confortável e estimulado. Enfrenta dificuldades para permanecer no ambiente escolar tradicional, apresentando resistência e não se envolvendo espontaneamente com os colegas ou atividades convencionais. No componente "Linha de base (desempenho atual)", a descrição é: Linguagem: Não verbal; utiliza gestos e expressões corporais para comunicar necessidades básicas; dificuldades na comunicação funcional e interação social. Habilidades sociais: Baixa interação com colegas; resistência ao convívio em grupo; resposta limitada a tentativas de aproximação; porém, apresenta interesse em atividades relacionadas à natureza quando mediadas. Matemática: Reconhece noções básicas de quantidade e sequências visuais quando contextualizadas em atividades práticas, especialmente na horta; apresenta dificuldade em atividades abstratas e em sala tradicional. No componente "Conceitos Base e Objetivos", a descrição é: Linguagem: Objetivo geral: Desenvolver formas alternativas de comunicação funcional que ampliem a interação de Jhony com o ambiente escolar. Utilizar sistemas de comunicação alternativa (ex.: PECS, imagens) para expressar necessidades básicas - Atividade: Uso de cartões visuais para pedir materiais durante as atividades na horta. Habilidades Sociais: Objetivo geral: Favorecer a interação social e o sentimento de pertencimento no ambiente escolar. Participar de atividades em pequenos grupos com mediação, focadas em interesses pessoais - Atividade: Colaboração na plantação de tomate com colegas. Matemática: Objetivo geral: Desenvolver conceitos matemáticos básicos a partir de atividades práticas e contextualizadas. Reconhecer e contar objetos relacionados à horta (ex.: sementes, vasos) até 10/2024 - Atividade: Contagem de sementes para plantio e sequenciar imagens do processo de cultivo do tomate. No componente "Estratégias e Recursos diferenciados", a descrição é: Uso de recursos visuais e táteis para facilitar a compreensão e participação. Atividades ao ar livre, preferencialmente na horta, valorizando o interesse do aluno. Ensino estruturado com rotinas previsíveis e uso de agendas visuais para organização do dia. Mediação constante da docente de apoio para promover a interação e comunicação. Vídeos curtos e imagens sobre o ciclo das plantas e o ambiente natural. Áudio com sons da natureza para relaxamento. No componente "Estratégias de Avaliação", a descrição é: Observações sistemáticas registradas em diário de classe e *checklists* de comportamento e participação. Portfólio com registros fotográficos e vídeos das atividades realizadas na horta. Avaliações práticas, como demonstração das etapas do plantio e reconhecimento de objetos. Relatórios trimestrais elaborados pela equipe pedagógica com base em evidências coletadas. No topo da tabela, há um pictograma preto representando um alvo com flecha no centro, junto ao título "PEI - Planejamento Educacional Individualizado", na cor vermelho escuro. As linhas de componentes e suas descrições possuem cores alternadas entre branco e vermelho escuro. Nas linhas brancas o texto é na cor preta. Nas linhas vermelho escuro, o texto é na cor branca. Fim da descrição.

No cotidiano escolar, essa compreensão se materializou na execução integral da rotina do PEI, que guiou práticas flexíveis e intencionais para atender às necessidades específicas dos estudantes da turma de referên-

cia. Isso reafirmou a inclusão como um processo contínuo e coletivo, pois ela não se limita a educandos com deficiência, mas também se refere ao acolhimento de todos, visto 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 um grupo-alvo de alunos" (Stainback, Stainback,1999, p. 69).

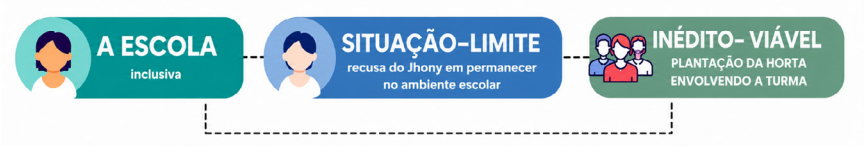
"Situações-limites" e o "inédito viável"

Na condição de educadoras, defrontamo-nos, diariamente, com situações que parecem barreiras insuperáveis e que trazem, segundo Freire (1987), desesperança. Cabe a nós, entretanto, procurar alternativas que nos tirem desse lugar de sujeito adaptado a uma realidade imutável.

As "situações-limites", as contradições da realidade objetiva, representam um convite à busca de possibilidades. Entretanto, essa busca demanda uma postura investigativa em torno da questão que se quer superar. De início, havia uma situação concreta, que se apresentava como algo sem respostas, como algo codificado, que cabia à educadora "decodificar" (Freire, 1987) da maneira menos simplista, menos reducionista.

A docente, ao invés de exigir a permanência do estudante na sala, percebeu que essa imposição reforçaria a exclusão e a opressão, decidindo, então, adotar um olhar crítico e acolhedor para as singularidades, necessidades e potencialidades do aluno, bem como para o ambiente e seu próprio fazer pedagógico. Essa reflexão abriu caminhos para o que o que Freire denomina "inédito viável", transformando uma situação inicialmente insolúvel (o cuidado com a horta é citado como um gesto coletivo de acolhimento). Desse modo, um elemento da "visão de mundo" trazida pelo estudante (Freire, 1987) ganhou espaço na escola, tornando-se uma via de conexão com os colegas e fazendo com que a sala de aula se tornasse um lugar genuinamente ocupado e experienciado por ele, o que deu lugar a uma possibilidade antes não vislumbrada (Figura 8).

Figura 8: Organograma do caso de Jhony



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Descrição da Figura 8: Imagem de um organograma na horizontal composto por três retângulos arredondados. À esquerda, há um retângulo verde-azulado com o ícone de uma pessoa parda de cabelos azul-marinho, acompanhado do título "A ESCOLA" em letras maiúsculas brancas, seguido da palavra "inclusiva" em letras menores. O retângulo central é na cor azul com o ícone de uma pessoa branca de cabelos azul, acompanhado do título "SITUAÇÃO-LIMITE" em letras maiúsculas brancas, seguido do texto "recusa do Jhony em permanecer no ambiente escolar". À direita, há um retângulo verde com um ícone de um grupo de pessoas, dentre elas um homem branco de blusa e cabelo azul, uma mulher branca de blusa e cabelos vermelhos e curtos e uma mulher branca de blusa branca e cabelos vermelhos e curtos, acompanhados do título "INÉDITO – VIÁVEL", em letras maiúsculas brancas, seguido do texto "PLANTAÇÃO DA HORTA ENVOLVENDO A TURMA". Os três retângulos são conectados horizontalmente por uma linha pontilhada, e uma segunda linha pontilhada inferior liga diretamente o primeiro retângulo ao terceiro. Fim da descrição.

Para Freire (1992), o "inédito viável" é algo que pode ser construído coletivamente a partir da realidade concreta, ou seja, mesmo com as limitações estruturais da escola, é possível criar caminhos novos, dentro do possível, transformando a prática educativa. Freire defende que os seres humanos são inconclusos e, assim, vivem em um permanente movimento em busca do "ser mais". O inacabamento do ser, próprio da natureza humana, quando consciente, gera a necessidade de uma educação compreendida como um "que fazer" permanente. Assim, não haveria educação se homens e mulheres fossem acabados. São seres na busca constante de "ser mais" e descobrem seu inacabamento porque são capazes de fazer uma autorreflexão. Para Freire, essa é a raiz da educação, pois consiste em uma busca realizada por um sujeito, que é o sujeito de sua própria educação.

Perceber as estruturas de um corpo diferente sem a dicotomia inerente ao pensamento de muitos na escola, Jhony era um menino brilhante, cheio de potencialidades e habilidades escondidas dentro de suas expectativas e de suas vivências de mundo.

Considerações finais

A experiência de Jhony demonstrou que, após a conquista do espaço coletivo, ele obteve autonomia e aprendizagem significativa, validando a flexibilização curricular e o direito de estar na escola regular. Essa vivência reforça que a mudança de paradigma e a formação docente são cruciais, transformando a prática e impactando todos os estudantes para que a escola promova realmente a inclusão, indo além do simples ato de ensinar.

Referências

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

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 do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LEME, Erika Souza; HOLMES BRAZIL, Christina; ANDRADE, Lusimar; SOUZA DE CERQUEIRA, Paula Joana. A experiência de si: o sentir/pensar no contexto da pandemia. **Museologia & Interdisciplinaridade**, Brasília, v. 10, n. 20, p. 129-143, 2021. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/37342. Acesso em: 4 nov. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Uma escola hospitaleira. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 7, n. 13, 2022. DOI: https://doi.org/10.13037/rea-e.vol7n13.8589.

MORGADO, Erica Pipas. **Com viver**: valorização do convívio equânime no ambiente escolar. Rio de Janeiro: Cerceau, 2025. Disponível em: https://cerceau.com.br/index.php/editora/catalog/book/com-viver-valorizacao-convivio-escolar-erica-morgado. Acesso em: 17 nov. 2025.

MORIN, Edgar: **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

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

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

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

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

Notas de fim

1 Especialista em atendimento educacional especializado; licenciada em Pedagogia e em Economia Doméstica; professora de apoio especializado (FME/Niterói). E-mail: alanarodrigues1708@gmail.com.

2 Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional; pedagoga (UFF); professora (FME/Niterói). E-mail: caroline3rios@gmail.com.

3 Mestra em Novas Tecnologias Digitais na Educação; pedagoga e especialista em Gestão Escolar; professora de apoio especializado (FME/Niterói). E-mail: profalbuquerqueflavia@gmail.com.

4 Mtd. na pós-graduação no Ensino de Ciências (PPECN UFF); pós-graduação lato sensu em Psicossomática e Cuidados Transdisciplinares com o Corpo (UFF); bacharel em Fisioterapia (Universo/RJ); pedagoga e licenciada em Ciências Biológicas (Cruzeiro do Sul/SP); professora regente na Educação Infantil (SME/RJ); professora dos anos iniciais (FME/Niterói); professora-tutora. E-mail: epipas@id.uff.br.

5 Trata-se de um nome fictício, para preservar a privacidade do estudante.

8. Abordagens colaborativas na formação de professores: diálogo, reflexão e práticas pedagógicas

Lailla Santos Carvalho Barbosa[1]
Tamiris Lopes da Silva Splitter[2]
Tatiane Cristina de Oliveira[3]
Luciene da Silva Dias[4]
Alice Piza Reis Elizêu[5]
Aline Silva de Almeida Silveira[6]
Danielle Moraes Góis Diniz[7]
DOI: 10.52695/978-65-5456-202-7.8

As autoras deste caso de ensino são profissionais da área de educação, com ampla formação acadêmica e experiência prática na gestão escolar e na docência, especialmente na modalidade da educação inclusiva. Entre suas formações, destacam-se graduações em Geografia e em Pedagogia por diversas instituições. Complementam sua formação diversas especializações em áreas voltadas à educação em tempo integral, gestão escolar, psicopedagogia, neuropsicopedagogia e transtorno do espectro autista (TEA), realizadas em instituições renomadas. Essa diversidade de formação, aliada à atuação profissional em contextos escolares do Rio de Janeiro, confere às autoras uma perspectiva multidisciplinar e integrada das práticas pedagógicas colaborativas e inclusivas. As professoras em pauta têm, também, envolvimento acadêmico, com pesquisas no campo da Educação Especial e da formação docente, o que lhes permite uma análise embasada e crítica dos processos educativos.

Ao refletir sobre as práticas e os processos que se desenvolvem cotidianamente nas unidades escolares da rede pública de ensino regular, observa-se uma insuficiente mobilização da sociedade para efetivação da perspectiva inclusiva. Essa perspectiva tem como premissa, segundo o Marco Referencial de Equidade na Educação (Brasil, 2008), a reafirmação de que o acesso, a permanência, a participação coletiva e o pleno desenvolvimento do potencial de aprendizagem, no âmbito de uma educação de qualidade, constituem direitos subjetivos de todo cidadão. Contudo, tais direitos necessitam ser concretamente assegurados, especialmente quando se constata que o que está previsto na legislação precisa transcender o plano normativo e materializar-se na realidade das salas de aula regulares.

Torna-se relevante recorrer à alegoria proposta por Leme e Toledo (2024) para explicitar a dualidade postural na construção do ambiente escolar. Imagina-se o sistema escolar como um território marítimo em que coexistem dois modos de organização: a ilha e o arquipélago. Segundo essa metáfora, a ilha representa a escola tradicional, marcada pela pedagogia solitária, em que cada professor atua isoladamente e a Educação Especial é relegada a um espaço à parte, tornando a inclusão dependente de esforços individuais, muitas vezes frágeis diante de barreiras complexas à aprendizagem e participação. Em contraste, o arquipélago simboliza a escola inclusiva sustentada pelo ensino colaborativo, onde as "ilhas" — professores e turmas — mantêm suas singularidades, porém se articulam por meio de pontes visíveis e invisíveis, como planejamento compartilhado, corresponsabilidade pedagógica, comunicação contínua e redes de apoio. Nesse modelo, a Educação Especial é um eixo transversal que percorre toda a vida escolar, possibilitando enfrentar coletivamente as dificuldades.

De um lado, a equipe técnico-pedagógica pode escolher a pedagogia e/ou o ensino colaborativo, conforme defendem Leme e Toledo (2024, p. 12), isto é, a opção por se assemelhar ao "arquipélago":

> [...] 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.

Por outro lado, permanece a prática institucional marcada pela solidão profissional docente, aproximando-se da figura da "ilha". Diniz-Pereira (2015, p. 10) observa que:

> A construção da profissão docente, ao longo do tempo, revela traços marcantes de individualismo, traços estes historicamente reforçados por projetos educacionais, como os difundidos na década de 1980, cuja própria organização física da escola se estruturava em espaços fragmentados e estanques, concebidos como "celas" que funcionam de modo isolado (grifo do autor).

Assim, a opção entre permanecer como "ilha" ou constituir-se em "arquipélago" vai além de uma decisão metodológica: é uma escolha ética, política e social, que determina se a escola funcionará como um conjunto de territórios solitários que apenas coexistem ou como uma comunidade educativa organizada coletivamente para promover práticas colaborativas nas quais todos aprendem e participam em comum. Essa postura institucional tem impacto direto no sucesso ou fracasso escolar dos educandos.

A alegoria do arquipélago, portanto, auxilia na representação de um modelo educativo baseado em redes de colaboração e corresponsabilidade, que permite compreender situações inicialmente problemáticas como "situações-limites" — conceito de Freire (2011) — que provocam novos entendimentos e mobilizam a transformação da realidade em "inéditos viáveis", ou seja, soluções possíveis de serem construídas coletivamente.

Com o presente estudo, tem-se como objetivo descrever criticamente a trajetória educacional de um aluno de sete anos com Transtorno Opositivo Desafiador (TOD), matriculado inicialmente no primeiro ano do Ensino Fundamental e atualmente frequentando o quinto ano. A análise abrange

suas especificidades de aprendizagem e comportamento, assim como a interseccionalidade da turma e da escola, reconhecendo que relações humanas, condições sociais, repertórios culturais e modos de aprender estão entrelaçados e influenciam sua experiência escolar.

O Transtorno Opositivo Desafiador (TOD), conforme definido no DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014), caracteriza-se por um padrão persistente de comportamento negativista, hostil e desafiador voltado principalmente para figuras de autoridade, como pais, professores e outros adultos. Esse transtorno manifesta-se por meio de sintomas que incluem humor raivoso e irritável, atitudes argumentativas e desafiadoras, bem como comportamentos vingativos. É comum sua associação com outras comorbidades, como o Transtorno de Conduta e o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), o que pode agravar os desafios no contexto escolar e social. Segundo Burke, Loeber e Birmaher (2002), o TOD impacta significativamente o funcionamento interpessoal e acadêmico, requerendo intervenções que considerem aspectos comportamentais, afetivos e contextuais para promover a inclusão e o desenvolvimento do aluno. Dessa forma, a compreensão desses sintomas e suas implicações é fundamental para a elaboração de estratégias pedagógicas eficazes e para o suporte necessário no ambiente educacional.

Assim, busca-se compreender como esses múltiplos elementos moldam a participação do aluno e as práticas pedagógicas da equipe escolar, fundamentadas no referencial teórico discutido durante o curso de extensão Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas. Nesse cenário, investigam-se as causas do deslocamento entre anos escolares e as suas implicações para o desenvolvimento do aluno. Ao se comparar o esperado para sua etapa oficial com o observado em sala de aula, identificam-se lacunas, potencialidades e os apoios necessários.

Nesse percurso, são analisadas criticamente as práticas docentes, suas interlocuções com as necessidades socioemocionais e comportamentais do aluno como também as estratégias pedagógicas que favorecem sua participação, seu aprendizado e sua integração ao grupo.

Estudo de caso

O estudo de caso ora apresentado, centrado na trajetória educacional de um aluno com TOD no Ensino Fundamental, pode ser fundamentado teoricamente pela perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979, 1999). Segundo esse autor, o desenvolvimento é influenciado pela interação entre o indivíduo e os múltiplos ambientes que o circundam, como a escola, a família e a comunidade. A desregulação emocional e a resistência do aluno em aceitar sua série de referência indicam as tensões entre seu desenvolvimento individual e o ambiente escolar tradicional, que exigiram uma reorganização do espaço educativo para melhor acolhê-lo e apoiá-lo (Bronfenbrenner, 2011).

Para contornar essa situação, a equipe escolar rompeu com práticas rígidas e tradicionalistas, adotando uma postura acolhedora e voltada para o desenvolvimento integral do aluno, visto não apenas por seu diagnóstico (TOD), mas por sua individualidade e necessidades específicas. O estudo utilizou uma metodologia qualitativa e multidimensional, combinando observação direta das interações em sala, análise de documentos institucionais, anotações de planejamento docente e análises qualitativas de materiais pedagógicos. A escuta da equipe escolar e da família foi fundamental para compreender as percepções e necessidades do aluno.

A flexibilização curricular e a inclusão escolar são conceitos interligados que buscam promover a educação equitativa e o direito à aprendizagem para todos os alunos, respeitando suas singularidades. A flexibilização curricular consiste na adaptação e organização de conteúdos, métodos, tempos e espaços de ensino para atender às necessidades específicas dos estudantes, sem perder de vista os objetivos educacionais gerais (Brasil, 2015). Já a inclusão escolar implica garantir a participação plena de todos os alunos no ambiente escolar comum, valorizando a diversidade e promovendo acesso, permanência, sucesso e desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência, transtornos ou outras necessidades especiais (Sassaki; Morais, 2021).

Estudos indicam que a flexibilização curricular é uma das principais estratégias para concretizar a inclusão, pois permite que as práticas pedagó-

gicas sejam ajustadas à realidade de cada aluno, contemplando diferentes ritmos, estilos de aprendizagem e contextos socioculturais (Mantoan, 2017). Essa adaptação contribui para a construção de ambientes mais acolhedores e responsivos, facilitando o processo de aprendizagem e a socialização dos alunos, além de favorecer sua autonomia e seu protagonismo.

Tavares e Mello (2016) destacam que a flexibilização curricular deve ocorrer em um processo coletivo e sistemático, envolvendo a equipe escolar, os estudantes e suas famílias, para que as soluções educacionais sejam democraticamente construídas e eficazes. No âmbito da inclusão, a flexibilização também se relaciona à consideração das múltiplas dimensões da diversidade humana, segundo enfoques socioculturais e interculturais, ampliando a compreensão sobre as necessidades dos alunos (Zanette, 2017).

Em síntese, a integração entre flexibilização curricular e inclusão escolar configura-se como um caminho fundamental para transformar as práticas educativas, superando modelos homogêneos e rigidamente padronizados, e promovendo uma educação democrática, participativa e de qualidade para todos.

Zanette (2017) destaca que a pesquisa qualitativa no contexto educacional brasileiro oferece ferramentas fundamentais para integrar teoria e prática, ampliando a compreensão das dinâmicas escolares, especialmente quando articulada a diferentes procedimentos de investigação, o que se aproxima da lógica de triangulação de métodos.

O “inédito viável”

As “situações-limites” e o “inédito viável”, conceitos oriundos da pedagogia crítica de Paulo Freire (2002b), guiam a análise e a transformação da realidade educacional. O “inédito viável” representa uma possibilidade emergente, ainda pouco concreta, que orienta a construção de projetos de mudança a partir das contradições percebidas no cotidiano escolar e social. Trata-se de uma força mobilizadora para repensar práticas e criar condições para uma educação inclusiva que respeite e valorize as diferenças.

No contexto da formação em educação inclusiva, é fundamental identificar as inquietações que provocam deslocamentos para novos caminhos, desafios sem respostas prontas, que surgem da vivência prática e da reflexão crítica. Essas situações mobilizadoras instigam a busca por soluções inovadoras que rompam com padrões excludentes e promovam a inclusão real.

Assim, o "inédito viável" articula a tensão entre o que existe e o que se deseja construir, funcionando como horizonte para a transformação educacional, inspirado na educação dialógica, ética e libertadora defendida por Freire (2002a). Essa concepção requer uma postura reflexiva e crítica dos educadores, que questionam o *status quo* e se engajam em práticas pedagógicas que promovam justiça social, equidade e reconhecimento das múltiplas identidades no espaço escolar.

Essas considerações são essenciais para a elaboração de projetos que não apenas respondam às demandas atuais como também abram caminhos para uma escola verdadeiramente inclusiva e transformadora.

Considerações finais

Este estudo evidencia a importância da pedagogia colaborativa como elemento transformador no ambiente escolar, especialmente no contexto da educação inclusiva. Romper com práticas isoladas e tradicionalistas, assumindo a corresponsabilidade coletiva na formação e atuação docente, revela-se um caminho fundamental para garantir a inclusão real e efetiva.

A par disso, os conceitos de "situações-limites" e "inédito viável" indicam que desafios e contradições enfrentados pela escola podem ser convertidos em oportunidades para repensar e transformar práticas educativas, promovendo uma educação democrática e acolhedora.

Nesse contexto, a flexibilização curricular, combinada com o ensino colaborativo, emerge como estratégia essencial para o desenvolvimento integral dos alunos, respeitando suas singularidades e potencializando suas aprendizagens.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

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: 3 jan. 2026.

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: 10 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.

BRONFENBRENNER, Urie. **Ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, Urie. Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. *In*: FRIEDMAN, S.L.; WACHS, T.D. (org.). **Measuring environment across the life span**. Washington, DC: American Psychological Association, 1999. p. 3-28.

BRONFENBRENNER, Urie. **The ecology of human development**: experiments by nature and design. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

BURKE, Jeffrey; LOEBER, Rolf; BIRMAHER, Boris. Oppositional defiant disorder and conduct disorder: a review of the past 10 years, part II. **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**, Washington, D.C., v. 41, n. 11, p. 1275-1293, 2002. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12410070/. Acesso em: 9 nov. 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. DOI: https://doi.org/10.24220/2318-0870v20n2a2993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Maria Regina Lemos; MALAVASI, Maria Márcia Sigrist; FREITAS, Herlene Costa Lopes. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

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.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2017.

SASSAKI, Romeu; MORAIS, Silvelene Barros. Inclusão social e educação: construindo pontes para a diversidade. **Museologia e Interdisciplinaridade**, Brasília, DF, v. 10, n. 20, 2021. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/museologia/issue/view/2205. Acesso em: 9 nov. 2025.

TAVARES, Maria Tereza; MELLO, Suely Amaral. **Flexibilização curricular e práticas inclusivas na escola**. São Paulo: Cortez, 2016.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/9GBmR7D7z6DDv7zKkrndSDs/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 23 nov. 2025.

Notas de fim

1 Graduação em Geografia (UERJ) e Pedagogia (FACVEST); especialização em Educação em Tempo Integral (Faculdade de Educação São Luís) e Educação Básica, na modalidade Gestão Escolar (UERJ). E-mail: laillauerjffp@gmail.com.

2 Graduação em Pedagogia e especialização em Gestão Escolar (Universidade Estácio de Sá). E-mail: tammyssplitter@gmail.com.

3 Graduação em Geografia (Faculdade da Região dos Lagos); graduanda em Pedagogia (UniBF); pós-graduação em Psicopedagogia (Universo) e em Neuropsicopedagogia (Estácio de Sá). E-mail: tatianetoledo1979@gmail.com.

4 Graduação em Pedagogia e especialização em Gestão Escolar (Unopar Itaboraí); pós-graduação em TEA (FAVENI). E-mail: lucienedias2674@gmail.com.

5 Graduação em Letras: Português-Espanhol (Univercidade); especialização em Práticas Docentes em Língua Espanhola (Veiga de Almeida) e em Inovações Tecnológicas na Perspectiva Inclusiva (UFRRJ); mestranda em Educação (Must University). E-mail: alicequality@hotmail.com.

6 Graduação em Pedagogia (UFF); pós-graduação em Orientação Educacional (FAVENI); capacitação em Educação Inclusiva e Especial (FAVENI). E-mail: aline2311.sas@gmail.com.

7 Tutora e doutoranda em Tecnologia, Ciências e Inclusão (UFF); pós-graduada em Educação Especial Inovações e Tecnologia; Pedagogia. E-mail: -dmgdiniz@id.uff.br.

9. Educação Inclusiva e Transtorno do Espectro Autista: desafios, práticas pedagógicas e formação de educadores no contexto da escola pública

Luciana Barreto de Paula[1]
Karla Eirim Sabino[2]
Kilza do Nascimento Santiago[3]
Carla Manoela Nunes Moreno[4]
Danielle Moraes Góis Diniz[5]
DOI: 10.52695/978-65-5456-202-7.9

Destacam-se, neste trabalho, as trajetórias que compõem o mosaico biográfico das educadoras, que, ao longo dos anos, vêm tecendo suas identidades profissionais na confluência entre a docência, o apoio educacional especializado e o compromisso com a escola pública inclusiva. Em diferentes momentos e funções, essas profissionais transitam entre a regência de turmas, o atendimento educacional especializado, o trabalho em salas de recursos e a orientação pedagógica, construindo um olhar sensível para as singularidades dos estudantes e para as complexas demandas do cotidiano escolar. Nesse percurso, a experiência prática se entrelaça com a participação em redes, projetos e políticas de formação, buscando, assim, fortalecer o conhecimento sobre a educação inclusiva e a valorização da diversidade.

No plano formativo, essas educadoras partem, em sua maioria, de uma formação inicial em Pedagogia e em licenciaturas afins com a Língua Portuguesa, que lhes oferecem o domínio dos fundamentos da Educação Básica,

da linguagem e da gestão de processos educativos. Ao longo da carreira, vão ampliando esse repertório com especializações em Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, gestão educacional, morfossintaxe da língua, psicopedagogia, neuropsicopedagogia, serviço social na educação, direitos humanos e educação inclusiva, compondo um projeto formativo pautado pela compreensão ampla dos processos de ensinar e aprender em contextos marcados pela diversidade. Cursos de aperfeiçoamento em alfabetização, educação antirracista, Educação Especial e Inclusiva, Libras, neuroeducação, práticas de AEE e abordagens voltadas ao autismo se somam a esse caminho, evidenciando um investimento constante na qualificação profissional e na atualização teórico-prática.

O exercício da profissão se concentra, sobretudo, na escola pública municipal, em redes que gradualmente têm ampliado políticas de educação inclusiva, criando salas de recursos, núcleos de acompanhamento e espaços de apoio às crianças com deficiência, transtornos de aprendizagem e altas habilidades. Nesse cenário, as educadoras assumem diferentes papéis: ora como professoras regentes responsáveis pelo planejamento e condução das atividades em sala de aula; ora como profissionais de apoio especializado, mediando o acesso ao currículo; ora como orientadoras pedagógicas, articulando ações formativas e acompanhando o trabalho docente. Esse movimento entre funções favorece a construção de uma visão integrada da escola e permite articular práticas pedagógicas, acompanhamento individualizado e ações de formação continuada.

As histórias também se aproximam pelo vínculo com processos de formação em serviço, participação em grupos de pesquisa e inserção em núcleos dedicados a estudos étnico-raciais, diversidade e inclusão. Ao integrarem espaços coletivos de estudo, reflexão e militância, essas profissionais consolidam uma leitura crítica das relações de poder no ambiente escolar e fortalecem práticas pedagógicas antirracistas, inclusivas e socialmente comprometidas. Nessa dinâmica, algumas assumem o papel de formadoras em programas de leitura e escrita na Educação Infantil e em propostas de formação para a educação inclusiva, tornando-se referências para outras docentes da rede, que passam a se inspirar em suas experiências e percursos.

Dessa forma, as trajetórias biográficas aqui entrelaçadas revelam um perfil de educadoras que fazem da própria formação um movimento contínuo, articulando estudo, prática e compromisso político com o direito à educação. Suas histórias mostram que a docência, quando construída em diálogo com a pesquisa, a formação coletiva e a defesa da inclusão, ultrapassa a dimensão técnica e se firma como prática ética e emancipatória. Ao investir em múltiplas frentes de atuação e qualificação, essas profissionais contribuem para consolidar uma escola que reconhece as diferenças como parte constitutiva do processo educativo e se orienta pela garantia de participação, aprendizagem e dignidade para todas as crianças.

O estudo ora apresentado resulta do trabalho final do curso de extensão Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas, integrante do Programa Nacional de Afirmação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, coordenado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da SECADI e CAPES.

Por meio desse trabalho, tem-se como objetivo observar, mapear e analisar as intervenções das professoras no processo de ensino-aprendizagem de uma aluna com Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculada no segundo ano do Ensino Fundamental I. O recorte temporal do estudo abrange o primeiro bimestre de 2025. As atividades realizadas em sala de aula foram identificadas, organizadas por temáticas e analisadas a partir do retorno da aluna sobre seu aprendizado.

Com isso, busca-se responder à seguinte questão: Considerando as diferentes configurações do espectro do autismo, quais atividades realizadas em sala de aula se mostraram mais eficazes para o desenvolvimento e aprendizagem da aluna com TEA?

A pesquisa se fundamenta em uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, tendo como objeto de análise as atividades pedagógicas desenvolvidas para a aluna autista e o processo educacional desse sujeito no contexto escolar. O referencial teórico inclui autores como Silva e Nadal (2021), Stainback e Stainback (1999), Vigotski (2007), Yin (2001), entre

outros, que subsidiam a análise das práticas inclusivas e das dinâmicas educacionais observadas.

Este estudo contribui para o aprofundamento da compreensão sobre a efetividade das práticas pedagógicas dirigidas a alunos com TEA, destacando a importância da adaptação das atividades e do acompanhamento sensível às necessidades individuais no ambiente escolar.

A formação dos professores de apoio especializado nas escolas públicas brasileiras exige, cada vez mais, processos colaborativos pautados no diálogo e na reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas inclusivas, comprometidas com a inclusão e a transformação social. Quando essas práticas se fundamentam em teorias, como as contribuições de Vigotski (2007) para a educação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a pedagogia da esperança de Paulo Freire, o processo formativo se configura como um espaço coletivo de construção de sentidos e reinvenção das práticas educativas.

Vigotski (2007) enfatiza a importância das interações sociais no desenvolvimento e na aprendizagem, destacando a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), em que o professor atua como mediador. A aprendizagem ocorre na relação entre os sujeitos, e o trabalho colaborativo potencializa esse princípio, pois professores aprendem uns com os outros, compartilham experiências reais e ampliam suas capacidades pedagógicas por meio da troca e da reflexão conjunta.

Essa colaboração está alinhada com a PNEEPEI (Brasil, 2008), que defende que a escola pública deve promover a participação dos pares no atendimento educacional especializado (AEE) e eliminar barreiras à aprendizagem. O trabalho coletivo envolvendo toda a comunidade escolar e seu entorno fortalece as ações inclusivas, configurando uma rede educativa igualitária que reconhece a diversidade como elemento essencial da escola. O DUA complementa essa concepção ao propor um planejamento antecipado e acessível a todos os alunos que valorize as múltiplas formas de engajamento, representação e expressão, tornando a acessibilidade e as práticas inclusivas partes do cotidiano escolar e não meras ações isoladas.

Por fim, Paulo Freire (2011) reafirma em sua pedagogia que o diálogo é fundamental para a construção de uma educação libertadora. A formação colaborativa se baseia nesse princípio, promovendo espaços democráticos onde todos os docentes se sintam acolhidos para compartilhar inquietações, saberes, planejamentos e estratégias de ensino, fortalecendo sua autonomia pedagógica e possibilitando uma ressignificação constante de suas práticas educativas inclusivas. Essa perspectiva colaborativa enriquece a atuação dos professores de apoio especializado e fortalece uma educação pública comprometida com a inclusão e a equidade.

Educação de pessoas com deficiência e transtorno do espectro autista

O acesso das pessoas com deficiência à educação no Brasil é marcado por uma trajetória histórica complexa, influenciada por múltiplos fatores ligados à compreensão social e histórica da deficiência e aos paradigmas educacionais vigentes em cada contexto. As primeiras experiências de atendimento educacional a esse público datam do período imperial, com a criação de instituições como o Instituto dos Meninos Cegos, fundado em 1854, atualmente conhecido como Instituto Benjamin Constant (IBC), voltado para a educação de pessoas cegas, e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), fundado em 1856.

No entanto, como destaca Fonseca (1961), as formações inicialmente oferecidas eram predominantemente técnicas e voltadas para ofícios, sem incluir uma preparação escolar mais ampla ou propedêutica. Posteriormente, associações como as APAEs surgiram para atender às pessoas com deficiência, adotando um modelo educacional baseado em escolas especiais, exclusivas para cada tipo de deficiência, o que reforçava a segregação educacional.

Esse percurso histórico revela uma evolução do atendimento, inicialmente segregado e especializado, para um cenário atual que busca superar a exclusão e promover a inclusão escolar, ainda que os desafios persistam. As mudanças nas políticas públicas e as transformações nas concepções sobre deficiência e educação refletem uma busca crescente pela garantia

do direito à educação para todas as pessoas, em contextos que respeitem suas singularidades e promovam a participação nas escolas regulares.

Esse processo histórico é fundamental para compreendermos os avanços e as resistências presentes na Educação Especial brasileira e para fundamentar a construção de práticas pedagógicas inclusivas que ampliem o acesso, a permanência e o aprendizado das pessoas com deficiência.

O movimento social das pessoas com deficiência, sobretudo o de origem no Reino Unido na década de 1960, contribuiu historicamente para a compreensão da deficiência enquanto uma categoria social. A deficiência, que era lida pelo modelo biomédico como um impedimento da pessoa com deficiência — limitante, portanto — passa a ser interpretada como um impedimento do meio ou da sociedade à acessibilidade dos indivíduos, em suas diferentes formas, de usufruírem de seus direitos.

É nesse bojo que o paradigma educacional inclusivo se insere. Se, em determinado tempo histórico, o paradigma era a exclusão, e, em outro momento, o acesso era mediado por espaços segregados, passa-se a afirmar, na década de 1990, a partir de convenções internacionais, que a educação é um direito de todos, inclusive das pessoas com deficiência.

Em que pese à crítica ao momento histórico e ao caráter das políticas públicas focalizadas, bem como à atuação de organismos multinacionais na implementação dessas políticas em países como o Brasil, é fato que a compreensão do acesso à educação como um direito humano possibilitou um aumento significativo do número de matrículas de pessoas com deficiência, sobretudo na Educação Básica.

Contudo, a inclusão enquanto paradigma educacional não diz apenas sobre o acesso ao direito como também a uma compreensão de mundo que concebe o ser humano em sua diversidade, suas formas de ser e possibilidades. Essa concepção é política e exige, para sua concretização, uma mudança na cultura escolar. Um dos desafios se expressa na mudança de percepção sobre esses estudantes:

> Os alunos com deficiência eram encarados como obstáculos para o funcionamento tranquilo das

> escolas e das salas de aula, pois careciam de habilidades para enfrentar as exigências acadêmicas e disciplinares. Achava-se que sua presença prejudicaria a aprendizagem dos outros alunos ou que até mesmo teriam uma influência moral subversiva (Stainback; Stainback, 1999, p. 28).

No Brasil, a conquista dos direitos das pessoas com deficiência evidencia uma trajetória marcada pela luta social, especialmente durante o processo de redemocratização do país. Izabel Maior (2005) ressalta que esse movimento possibilitou a inclusão dos direitos das pessoas com deficiência em diversos capítulos da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), refletindo avanços significativos na garantia da cidadania e da inclusão. No mesmo contexto, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) assegura o direito ao atendimento educacional preferencialmente na rede regular de ensino para crianças com deficiência, além de garantir trabalho protegido para adolescentes com deficiência e prioridade no acesso a políticas públicas de prevenção e proteção para as famílias dessas crianças e adolescentes.

É fundamental compreender que a inclusão não é um conceito estático, mas um processo dinâmico e singular, que deve ser adaptado às especificidades de cada caso. Nesse sentido, o DSM-V-TR (American Psychiatric Association, 2014) oferece uma nova perspectiva sobre o transtorno do espectro autista. As versões anteriores do manual classificavam o TEA em diferentes diagnósticos, como síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtorno invasivo do desenvolvimento. Já o DSM V-TR entende que essas manifestações correspondem a uma única condição com variações em dois grupos principais de sintomas: déficit na comunicação e na interação social, e padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades.

Essa redefinição diagnóstica orienta práticas educacionais e clínicas mais amplas e inclusivas, alinhadas à complexidade e à diversidade dos sujeitos com TEA, reconhecendo que o processo educacional deve ser sensível às diferentes manifestações do espectro para promover desenvolvimento e aprendizagem efetivos.

Assim, as conquistas legais brasileiras, aliadas às atualizações nas classificações clínicas, evidenciam a necessidade de uma educação que respeite as singularidades, adaptando-se constantemente para incluir e promover os direitos das pessoas com deficiência em todos os espaços sociais.

A partir do DSM-V-TR, todos os termos anteriormente usados para caracterizar condições relacionadas ao autismo foram integrados em um único conceito, denominado Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa classificação organiza o TEA em diferentes níveis de suporte, considerando principalmente os aspectos da comunicação e dos comportamentos repetitivos e restritivos, categorizando-os conforme a gravidade: leve, moderado e grave. O DSM-V-TR define os níveis da seguinte forma:

- Nível 1: Indivíduos que necessitam de apoio mínimo. Apresentam dificuldades notáveis na comunicação e interação social, mas conseguem se comunicar com certo esforço e exibem comportamentos repetitivos que podem gerar desconforto diante de pequenas mudanças.
- Nível 2: Indivíduos que precisam de apoio substancial. Demonstram desafios mais evidentes na comunicação verbal e não verbal, além de uma reação marcante contra mudanças na rotina e um forte apego a padrões fixos de comportamento.
- Nível 3: Indivíduos que requerem apoio muito substancial. Experimentam dificuldades severas na comunicação e interação social, com respostas mínimas nas interações, e comportamentos repetitivos intensos, além de grande dificuldade para lidar com mudanças e adaptação.

Essa tipificação orienta intervenções e suportes pedagógicos e clínicos adaptados ao nível de necessidade de cada pessoa, reconhecendo a diversidade e complexidade do espectro autista para promover um acompanhamento adequado e individualizado.

A esse respeito, Reis e Souza (2020, p. 66-67) declaram que:

> O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é compreendido pela Associação Psiquiátrica Americana (APA) como um distúrbio do neurodesenvolvimento que não apresenta vantagens diagnósticas ou terapêuticas quando subdividido em categorias, uma vez que tais tentativas de subclassificação podem gerar confusão clínica e dificultar o estabelecimento de um diagnóstico adequado; caracteriza-se por prejuízos na interação social e na comunicação, com sinais frequentemente observáveis ainda nos primeiros meses de vida, como contato visual reduzido, ausência de resposta ao nome, maior interesse por objetos do que por pessoas, pouca participação em brincadeiras sociais, ausência do gesto de apontar a partir de 12 meses, além de possíveis alterações na atenção, coordenação motora, sensorialidade — incluindo hipersensibilidade ao toque — e, em alguns casos, comportamentos agressivos ou variações de humor; o diagnóstico é eminentemente clínico, baseado na observação direta do comportamento e em entrevistas com pais ou responsáveis, geralmente realizado por neuropediatras e psiquiatras, considerando que os sintomas se manifestam antes dos três anos de idade e que, embora o quadro se consolide nos primeiros cinco anos, já é possível um diagnóstico confiável por volta dos 18 meses.

Nesse sentido, Santos (2014, p. 2) ressalta que:

> A origem do autismo ainda é desconhecida, embora os estudos realizados apontem para um forte componente genético. Não há um padrão de herança característico, o que sugere que o autismo seja condicionado por um mecanismo multifatorial, no qual diferentes combinações de alterações genéticas associadas à presença de fatores ambientais predisponentes podem desencadear o aparecimento do distúrbio.

O diagnóstico do autismo é realizado por meio de uma avaliação cuidadosa, que inclui aspectos físicos e psiconeurológicos da criança, pois

não há um fator único que determine quem desenvolverá o transtorno. O autismo pode ser compreendido como um padrão de comportamento caracterizado por um conjunto específico de sintomas que impactam o desenvolvimento motor, cognitivo e social da criança.

Rutter (1993 *apud* Gauderer, 1993) destaca que crianças com autismo costumam apresentar rosto inexpressivo, o que dificulta a percepção de suas emoções. A principal característica observada é a ausência de variação na expressão emocional em resposta às emoções alheias. Essas crianças têm dificuldades para participar de brincadeiras em grupo e/ou formar vínculos de amizade, demonstram falta de empatia e apresentam limitações na capacidade de compreender sentimentos e reações sociais dos outros.

Essas particularidades comportamentais refletem nas interações sociais frágeis e na dificuldade de expressar e captar sinais emocionais, tornando o acompanhamento especializado essencial para promover intervenções que respeitem suas necessidades específicas e favoreçam seu desenvolvimento integral.

De acordo com Gauderer (1993), o desvio no desenvolvimento social das crianças autistas manifesta-se pela ausência de reciprocidade e respostas emocionais, acompanhadas de uma dificuldade significativa em estabelecer vínculos específicos. Entre as características mais marcantes estão os comportamentos estereotipados e a adesão rígida a rotinas. As brincadeiras dessas crianças tendem a ser repetitivas, com pouca imaginação e diversidade, e, no ambiente escolar, demonstram pouco interesse em interagir ou brincar com outras crianças. No que se refere a jogos e atividades em grupo, a criança autista geralmente apresenta desinteresse, como também pelos brinquedos em geral ou apenas por alguns.

É comum observar movimentos estereotipados e rápidos, como cheirar e lamber objetos, além de movimentos repetitivos da cabeça e do tronco. O brincar de faz-de-conta, ou com bonecas, bichos de pelúcia ou outros brinquedos, ocorre com pouca frequência, e a participação espontânea em brincadeiras simples, como bater palmas ou dar adeus, também é rara. Em alguns casos, a criança pode apresentar comportamentos autolesivos, como beliscar-se, arranhar-se ou bater a cabeça contra a parede, exigindo aten-

ção para evitar ferimentos. Quanto à comunicação, esta pode variar desde graus leves até severos; crianças com dificuldades mais leves conseguem manter diálogos, embora tenham dificuldade em compreender expressões figuradas, mas geralmente possuem grande capacidade de se expressar quando estimuladas adequadamente.

Essas particularidades enfatizam a importância de um acompanhamento cuidadoso e individualizado, capaz de respeitar as especificidades do desenvolvimento autista e contribuir para o desenvolvimento social, emocional e comunicativo dessas crianças.

A criança com autismo geralmente não reage bem a mudanças em sua rotina, podendo apresentar reações intensas, como ataques de raiva quando há tentativas de alterar seu dia a dia. Esse comportamento reflete a típica resistência a aprender ou praticar novas atividades (Gauderer, 1993).

O diagnóstico do autismo, especialmente quando realizado antes dos cinco anos, é caracterizado, principalmente, por dificuldades na interação social, comportamentos repetitivos e atraso no desenvolvimento da linguagem. Durante o primeiro ano de vida, o bebê com TEA pode demonstrar ausência de posturas antecipatórias comuns aos bebês típicos, como não estender os braços para ser levantado, não seguir os pais pela casa ou correr para encontrá-los, e não buscar consolação quando se machuca. Além disso, esses bebês raramente desenvolvem rituais de afeto e carinho na hora de dormir, indicando diferenças precoces no contato emocional e no vínculo afetivo.

Esses sinais são fundamentais para a identificação precoce do transtorno e para a implementação de intervenções que visem ao desenvolvimento integral da criança.

É fundamental que o docente conheça esse quadro clínico, pois a criança com autismo necessita que seu professor compreenda a importância da autorregulação em relação ao ambiente novo onde se encontra antes de ser exposta a qualquer tipo de estímulo. O planejamento das atividades pedagógicas para crianças com TEA deve ser personalizado, levando em conta o modo como elas aprendem, seu ritmo, suas potencialidades e seus interesses específicos.

A entrada de crianças com TEA na escola representa um grande desafio para elas mesmas, para a educação e para os professores, que precisam desenvolver uma compreensão clara sobre como incluí-las adequadamente na turma. É essencial que esses alunos recebam o suporte pedagógico e educacional necessário que lhes permita permanecer na escola e acessar o conhecimento de forma plena.

O ambiente escolar deve ser estruturado para favorecer a autorregulação, promovendo espaços previsíveis e organizados, com rotinas claras, que reduzam a ansiedade e estimulem a autonomia desses alunos. Além disso, a colaboração entre professores, famílias e profissionais é imprescindível para criar um espaço acolhedor, que respeite a diversidade e potencialize o desenvolvimento integral das crianças autistas. Essas práticas garantem a inclusão real e significativa no espaço escolar, atendendo às necessidades individuais de cada criança.

> A avaliação muitas vezes assume o papel de "dever cumprido". No entanto, a questão é mais abrangente. A avaliação da aprendizagem aparece associada às intenções educacionais que norteiam o ensino, mas estas devem ser claramente explicitadas. Os critérios que serão adotados deverão coincidir com um projeto, ou programa de ensino e que, no caso da educação inclusiva deve ser coerente com essa proposta. Não se pode confundir avaliação com medida. Podem ser utilizados alguns critérios como sendo indicadores da produção dos alunos, mas esta não pode adquirir uma dimensão comparativa, nem deve excluir os alunos com necessidades educativas especiais. Em educação inclusiva, um dos princípios que deve nortear a avaliação é a adaptação, sempre visualizando a interação social como marco de referência (Freitas, 2008, p. 330).

Na perspectiva da educação inclusiva, a avaliação da aprendizagem não se restringe a um único instrumento ou método. O foco do professor ou mediador deve estar no acompanhamento do processo de aprendizagem, buscando ir além da simples verificação do nível em que o aluno se

encontra. Ao avaliar o estudante, o educador também reflete sobre suas práticas pedagógicas e metodologias aplicadas, utilizando essa análise para aprimorar seu plano de ação.

Assim, a avaliação tem como principal objetivo identificar o que o aluno está efetivamente aprendendo, contribuindo para que ele continue a se desenvolver por meio das experiências com os conteúdos pedagógicos. Esse processo não visa a apontar erros e acertos, mas apoiar o crescimento contínuo do aluno, respeitando suas particularidades e promovendo um ensino que responda às suas necessidades e potencialidades. Dessa forma, a avaliação desempenha um papel formativo e integrador essencial para uma educação verdadeiramente inclusiva e significativa para todos.

Segundo Cunha (2010, p. 54), as atividades com a criança autista devem possuir caráter:

> Afetivo: criar vínculo com o processo de aprendizagem, com o professor e com o espaço escolar, pela mediação do interesse e do desejo, em atividades lúdicas e educativas.
>
> Social: propiciar experiências em grupo ao autista, por meio de momentos de aprendizagem em sala de aula comum e no convívio diário com os demais alunos, trabalhando a interação e a comunicação.
>
> Pedagógico: estabelecer atividades que observem a sua história pessoal, contemplando sua individualidade para o desenvolvimento de habilidades como aprendiz no espaço escolar.

É primordial reconhecer a importância das ações pedagógicas no processo de aprendizagem do aluno autista, rompendo com preconceitos que afirmam que esses alunos não aprendem ou que não deveriam estar na escola regular. Ao contrário, a inserção precoce dessas crianças no ambiente escolar é essencial para o seu desenvolvimento integral.

Quanto antes forem incluídas e estimuladas no espaço escolar, maiores serão suas chances de progresso em diferentes áreas do conhecimento e do convívio social. Portanto, práticas pedagógicas que respeitem

as especificidades do aluno autista, promovam seu engajamento e incentivem a participação nas atividades regulares são indispensáveis para garantir uma educação inclusiva verdadeira e eficaz.

Essas abordagens devem contemplar estratégias diversificadas, como jogos, brincadeiras, comunicação mediada, uso de recursos visuais e tecnológicos, além de fomentar a interação entre todos os alunos, promovendo um ambiente acolhedor e colaborativo. Assim, a escola se torna um espaço de aprendizagem e desenvolvimento para a criança com TEA, proporcionando-lhe oportunidades equitativas para crescer e aprender ao lado dos colegas.

O caso de ensino de Cláudia

Apresenta-se o caso de ensino de uma criança com TEA, incluída em uma escola pública regular. Para preservar sua identidade e evitar prejuízos, utilizou-se um nome fictício. Cláudia, menina de sete anos, é aluna do segundo ano do Ensino Fundamental, no turno vespertino, e pertence a uma família de origem humilde, composta por seus pais e um irmão mais novo. Diagnosticada com TEA aos quatro anos, apresenta dificuldades na linguagem verbal, na interação social, comportamentos repetitivos e interesses restritos, além de ecolalia e movimentos estereotipados.

Sua coordenação motora ampla e fina também é prejudicada. De porte físico avantajado, alguns de seus movimentos podem parecer bruscos, o que, por vezes, é interpretado, equivocadamente, como agressividade por outras pessoas. A complexidade de suas características demanda um olhar cuidadoso e um suporte pedagógico especializado que respeite suas necessidades e particularidades no contexto escolar.

Durante o lanche, Cláudia tinha o hábito de comer rapidamente seus alimentos e, em seguida, pegar os dos colegas ou recolher migalhas do chão, revelando grande interesse por comida e rara demonstração de saciedade. Após o lanche, seu comportamento, frequentemente, tornava-se mais agitado. A mãe de Cláudia, Maria, relatou dificuldades para adaptar a rotina alimentar da filha, que, inicialmente, aceitava apenas biscoitos recheados,

refrigerantes e doces. A rotina intensa ainda fazia com que Cláudia tivesse de se alimentar durante o trajeto para as terapias.

Conforme destaca Cunha (2019), faz-se necessária uma dieta específica para lidar com anormalidades metabólicas que podem provocar tremores musculares, irritabilidade, nervosismo, insônia, dores de cabeça, problemas visuais, hostilidade, diminuição da coordenação motora, perda de memória e agressividade. Alimentos ricos em gordura, açúcar, corantes e sódio podem influenciar negativamente o comportamento e a aprendizagem das crianças, contribuindo para a hiperatividade e o comprometimento do funcionamento intestinal. Dessa forma, a alimentação desempenha papel significativo nas dificuldades enfrentadas por Cláudia em seu desenvolvimento, tornando essencial uma abordagem nutricional cuidadosa e adaptada às suas necessidades.

Ao ingressar na nova escola, Maria relatou que, na instituição anterior, Cláudia passava a maior parte do tempo na sala da direção devido a ser considerada agressiva, demonstrar pouco interesse nas atividades e ter dificuldade para se adaptar à rotina da sala de aula. Os colegas de classe reagiam com estranhamento e evitavam interagir com ela. A professora, por sua vez, sentia-se sobrecarregada diante das demandas coletivas e individuais, enfrentando dificuldades para lidar tanto com o comportamento de Cláudia quanto com a reação da turma.

Para ampliar a compreensão do caso, foram entrevistados todos os profissionais que atendiam Cláudia há mais de dois anos. Os relatos apontaram que ela encontrava prazer em atividades como pintura, desenho, jogos, recorte e colagem. Cláudia apreciava realizar as mesmas produções que os colegas, alternando momentos em que recebia mediação da professora e outros em que era auxiliada pelos colegas da turma. Depois de certo tempo e a partir de estímulos sociais, ela passou a demonstrar maior interesse por ouvir e folhear livros de histórias. Entretanto, ainda necessitava de intervenções específicas para desenvolvimento da coordenação motora ampla e fina.

Esses aspectos reforçam a importância de estratégias pedagógicas que valorizem os interesses e potencialidades das crianças com TEA, promovam

a mediação adequada e incentivem a interação social, criando um ambiente escolar acolhedor e propício ao seu desenvolvimento pleno.

De acordo com Cunha (2019, p. 13), "o psicopedagogo intervém na situação e não no indivíduo, já que este último é o gestor do seu aprendizado". Essa perspectiva reforça a importância de considerar os contextos escolar, familiar e terapêutico como elementos fundamentais para favorecer o desenvolvimento da criança, respeitando seu tempo, suas possibilidades e formas singulares de aprender.

Ao iniciar uma conversa com os colegas de Cláudia sobre seu comportamento alimentar, especialmente o hábito de pegar lanches dos amigos sem permissão ou recolher alimentos do chão, foi fundamental conscientizar as crianças sobre a importância de agir com acolhimento e responsabilidade nessas situações. Com isso, estabelecemos um compromisso coletivo para que todos auxiliassem Cláudia quando necessário, colaborando para sua adaptação e segurança no ambiente escolar.

Além disso, combinamos com a turma uma fala comum para ser usada sempre que Cláudia tentasse comer algo sujo: "— Cláudia, este está sujo! Não pode comer. Quando você quiser um, é só pedir" (informação oral). Como estratégia positiva, as crianças seriam incentivadas a oferecer alimentos limpos como alternativa. Paralelamente, mantivemos diálogo constante com a família para alinhar as intervenções da escola com o ambiente familiar, favorecendo a continuidade do processo educativo. Para ampliar o repertório alimentar de Cláudia, registramos na agenda escolar os alimentos que ela aceitava dos colegas, com o objetivo de aumentar gradualmente suas preferências alimentares.

Essa abordagem integrada entre escola, família e colegas promove um ambiente acolhedor e colaborativo, essencial para o desenvolvimento social e a adaptação da criança com TEA no cotidiano escolar. Diversas intervenções e estratégias consistentes foram necessárias para promover mudanças no comportamento alimentar de Cláudia. Com paciência e persistência, aproximadamente um mês após o início das ações começaram a surgir mudanças significativas, embora alguns dias permanecessem desafiadores. O apoio coletivo da turma foi fundamental para esses avanços progressivos.

Nesse cenário, identificamos a necessidade de desenvolver com a turma — incluindo Cláudia — um projeto voltado para uma alimentação saudável. Essa iniciativa englobou toda a Educação Infantil e teve como objetivo estimular o pensamento crítico das crianças acerca dos cuidados com o corpo e a importância do consumo de alimentos nutritivos. Baseando-se na perspectiva de Hoffmann (2000), o processo educativo configurou-se como uma parceria entre professor e alunos, fundada na reflexão docente sobre o cotidiano e no replanejamento constante.

Durante o projeto, que partiu da observação, interesses e necessidades das próprias crianças, a turma teve contato com alimentos até então pouco conhecidos. Em um dos momentos, cada criança trouxe uma fruta para produzir coletivamente uma salada; em outro, legumes foram utilizados para preparar uma sopa, processo em que foram destacadas características como nome, cheiro, sabor, cor e quantidade. Cláudia mostrou grande interesse e disposição para experimentar novos alimentos, ampliando seu repertório alimentar. A família acompanhou com entusiasmo cada avanço, mantendo a continuidade das ações em casa. Atualmente, Cláudia consome frutas, legumes e verduras que antes rejeitava, além de adotar novos hábitos de higiene e autonomia.

A par disso, como Cláudia apresentasse dificuldades na coordenação motora ampla e fina, decorrentes das estereotipias motoras associadas ao TEA e de seu quadro de sobrepeso, em parceria com a psicomotricista e outros profissionais especialistas da escola, intensificamos atividades voltadas para o desenvolvimento dessas áreas, especialmente no que tange à autonomia pessoal, como vestir-se, calçar sapatos e ir ao banheiro. Todas as intervenções foram planejadas e aplicadas de forma lúdica e prazerosa, respeitando o ritmo da criança e proporcionando uma experiência educativa positiva.

Para compreender a complexidade do processo vivido por Cláudia, adotamos a abordagem metodológica do estudo de caso. Segundo Yin (2001), essa metodologia tem como finalidade aprofundar a compreensão de fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos em sua totalidade e contexto real. Conforme o autor, o estudo de caso permite

preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real, sejam eles ciclos de vida individuais, processos organizacionais, mudanças urbanas, relações internacionais ou maturação de setores.

Essa metodologia mostrou-se especialmente adequada para analisar o desenvolvimento de Cláudia, suas interações sociais, suas dificuldades e os efeitos das intervenções pedagógicas, considerando a complexidade e as múltiplas dimensões de seu cotidiano escolar. Assim, o estudo de caso oportunizou uma investigação detalhada e contextualizada, que respeita a singularidade da experiência da criança e a dinâmica do ambiente em que está inserida.

Considerações finais

Por meio deste estudo, ressalta-se a importância de se reconhecer a complexidade e a singularidade do processo educativo de crianças com TEA no contexto da escola pública inclusiva. A trajetória da aluna analisada evidencia como a adaptação das práticas pedagógicas, aliada a um acompanhamento individualizado e sensível, contribui significativamente para o desenvolvimento integral do estudante, promovendo avanços no aprendizado, na interação social e em sua autonomia.

Destaca-se, também, o papel fundamental da formação continuada e da ação colaborativa de professores e profissionais de apoio, que, fundamentados em teorias sólidas e na reflexão crítica de suas práticas, fortalecem o compromisso com uma educação que valoriza a diversidade humana e desafia paradigmas excludentes. A articulação entre escola, família e comunidade revela-se essencial para a construção de um ambiente acolhedor, que favoreça a autorregulação da criança e valorize seus potenciais.

Por fim, reafirma-se que a educação inclusiva transcende o acesso físico à escola, configurando-se como um projeto ético-político de transformação social. A efetividade das práticas pedagógicas observadas reforça a necessidade de se continuar investindo em pesquisa, formação e políticas públicas que promovam a dignidade, a participação e o aprendizado de todas as crianças, independentemente de suas condições ou diferenças.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

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: 3 jan. 2026.

BRASIL. **Lei n. 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/leis/l8069.htm. Acesso em: 26 out. 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: 9 nov. 2025.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 8. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2019.

CUNHA, Nylse. **Brinquedoteca**: um mergulho no brincar. 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2010.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: ETN, 1961. v. 1.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Neli Klix. Inclusão socioeducativa na escola: avaliação do processo e dos alunos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 323-336, jul./set. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/GzzYHHPnSZwxGy9CQVqSVQH/. Acesso em: 30 jan. 2026.

GAUDERER, Ernst Christian. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento**: uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais. Brasília, DF: Ministério do Bem-Estar Social; Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1993.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola**: um olhar reflexivo sobre a criança. (Cadernos Educação Infantil). Porto Alegre: Mediação, 2000.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. **O movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005.

REIS, Michelly de Jesus; SOUZA, Rita de Cácia Santos. Representações das cuidadoras sobre os alunos com transtorno do espectro autista. *In*: SOUZA, Rita de Cácia Santos *et al*. (org.). **Ressignificando espaços, teorias e práticas inclusivas**. Aracaju: Criação, 2020. E-book. p. 66-67.

SANTOS, Ana Paula dos. Autismo: aspectos genéticos, ambientais e neurobiológicos. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 31, n. 94, p. 1-7, 2014.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; NADAL, Beatriz Gomes. **Educação inclusiva**: políticas, práticas e desafios contemporâneos. Curitiba: Appris, 2021.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Estruturando a sala de aula para evitar comportamentos inadaptados. *In*: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 387.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Notas de fim

1 Graduação em Letras: Português-Literatura (Anhanguera Educacional) e em Pedagogia (UFF); pós-graduação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental I-AVM e em Português: Morfossintaxe (FACEMINAS); formadora PROLEEI/SG; membra do NEABI/SG; cursos de extensão em Educação Especial Inclusiva. E-mail: depaulaluciana16@gmail.com.

2 Formação em Pedagogia (Anhanguera); pós-graduanda em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia; professora concursada da rede municipal de São Gonçalo, atuando como professora de apoio. E-mail: profkarlaeirim@gmail.com.

3 Graduação em Pedagogia (Faculdade Estácio do Amazonas); professora regente em unidade municipal de São Gonçalo. E-mail: Kilzansantiago@gmail.com.

4 Formação em Pedagogia (UFF); pós-graduação em Gestão Educacional (UNIVERSO); professora concursada da rede municipal de São Gonçalo, atuando como orientadora pedagógica. E-mail: Carlamano.email@gmail.com.

5 Tutora e doutoranda em Tecnologia, Ciências e Inclusão (UFF); pós-graduação em Educação Especial, Inovações e tecnologia; Pedagogia. E-mail: dmgdiniz@id.uff.br.

10. Aprender juntos: caminhos colaborativos para a educação inclusiva

Aline Antonio da Silva[1]
Ana Paula Soares da Silva Rangel[2]
Erica da Costa Barros[3]
Ludmilla da Silva Carvalho[4]
Patrícia Loiola e Silva Ribeiro[5]
Renata de Souza Moura[6]
Sônia do Couto Marins Camarino[7]
DOI: 10.52695/978-65-5456-202-7.10

Este trabalho é escrito por um coletivo de mulheres, professoras das redes públicas de ensino de Niterói e São Gonçalo, atuantes na Educação Básica há mais de uma década. Trata-se de um grupo de especialistas que buscou no curso Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas maior aprofundamento na temática da Educação Especial, tendo em vista suas angústias diante de situações desafiadoras no cotidiano escolar no que tange à construção de uma escola inclusiva para estudantes com deficiência, tais como acessibilidade curricular, necessidades complexas de comunicação, documentação pedagógica, comportamentos oscilantes e parceria dentro ou fora da escola, seja com equipes intersetoriais ou com colegas de profissão.

Os casos apresentados ambientam-se em turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental em duas redes públicas de ensino distintas — Niterói e São Gonçalo —, demonstrando que os desafios e conquistas no cotidiano

escolar ultrapassam a divisão territorial geográfica e são componentes inerentes ao fazer pedagógico, às relações que permeiam o processo ensino-aprendizagem e à diversidade humana.

O objetivo deste coletivo é comparar criticamente duas situações, aparentemente distintas, aprofundando a reflexão com base nos conceitos apresentados no curso (DUA; "inédito viável"; ensino colaborativo; deficiência e compensação social; zona de desenvolvimento proximal), traçando um diálogo entre teoria e prática.

A exposição das situações baseou-se na observação diária das educadoras envolvidas diretamente com as crianças citadas, relatos de experiência durante as rodas de conversa proporcionadas a cada encontro formativo, após as palestras, além da análise de registros fotográficos e produções escritas.

Neste "inédito viável" apresenta-se a experiência de uma professora do primeiro ano do Ensino Fundamental, em uma turma com 21 crianças, no turno da manhã, que, no início do ano letivo, observou um estudante com comportamento oscilante. Aparentemente, o aluno não compreendia as informações emitidas em sala de aula nem apreendia os conteúdos ministrados. Ao interagir durante as atividades, seus comentários eram incompatíveis com os assuntos tratados, demonstrando dificuldade em manter a atenção durante as propostas, frequentemente não terminando as tarefas.

Em diálogo com a professora de Educação Infantil, que estivera com a criança no ano anterior, compreendemos que a parceria intersetorial saúde e educação fortaleceria as mediações realizadas. Outra estratégia adotada foi a oferta de orientação familiar.

Entretanto, a professora havia observado que a criança tinha uma amiga inseparável — protetora, inclusive. Por considerar que essa aproximação poderia gerar dependência emocional no estudante e sobrecarga na parceira, como também para garantir a efetiva participação da criança durante as aulas, a docente acreditou ser mais produtivo separá-los. No entanto, as crianças não cederam às interpelações da professora, seguindo juntos a caminhada escolar.

A professora narra que, ao longo do ano, o estudante superou suas expectativas, estando alfabetizado, realizando a leitura de pequenos textos, compreendendo o que lia, demonstrando avanço. Em relação ao comportamento, apresentou melhora quanto à oscilação; no entanto, ainda necessita de auxílio.

Vigotski (1994) afirma que as funções psicológicas superiores — como o pensamento, a linguagem, a memória voluntária e a atenção — não surgem primeiro dentro da criança, mas entre as pessoas nas relações sociais. Ou seja, o desenvolvimento não é um processo natural e isolado, mas social, cultural e mediado. O outro tem um papel fundamental na formação da consciência e das capacidades mentais da criança, o que tem implicações importantes na educação, pois reforça a ideia de que o ensino, a interação e a mediação pedagógica são motores do desenvolvimento e não apenas consequências dele. Em síntese, Vigotski nos mostra que o sujeito se constitui nas relações sociais: o que é vivido primeiro como experiência compartilhada transforma-se, depois, em funcionamento psicológico individual.

> Todas as funções no desenvolvimento cultural da criança aparecem em cena duas vezes, em dois planos; primeiramente no plano social, depois no plano psicológico; primeiramente entre as pessoas, como uma categoria interpsíquica; depois no interior da própria criança, como uma categoria intrapsíquica (Vigotski, 1994, p. 57).

A docente destaca que seus livros e cadernos não refletem o desenvolvimento descrito, mas, por meio de estratégias diferenciadas, o estudante demonstra compreender o sistema de escrita alfabética. Emocionada, ela encerra seu relato afirmando que, diante da ignorância de uma professora em aprendizado, duas crianças ensinaram o que é o verdadeiro ensino colaborativo dentro de uma escola com problemas estruturais, localizada em uma área de extrema carência, onde recursos materiais e humanos são precários, em construção no que tange à colaboração entre os docentes e equipe pedagógica.

O “inédito viável” a seguir refere-se à experiência de duas professoras e uma estudante de sete anos do primeiro ano do Ensino Fundamental, com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Deficiência Intelectual (DI), transferida do turno da tarde para o turno da manhã, para uma turma com 23 alunos.

Inicialmente, a criança apresentou comportamento agitado, chorando, gritando e falando aleatoriamente palavras pouco agradáveis para as professoras e colegas da sala, resistindo a todas as propostas apresentadas. Adotando-se o critério da observação diária, percebeu-se que o hiperfoco da aluna era colorir desenhos. Assim, esse foi o ponto de partida escolhido pelas educadoras. Aos poucos, ela foi se adaptando à nova rotina e ao ambiente escolar, sendo bem acolhida pelo grupo de referência.

A professora regente da turma utiliza como metodologia o trabalho em pares, o que facilitou a aproximação da aluna com uma colega em específico. Essa aluna tornou-se sua auxiliar nas atividades e na socialização, criando um vínculo de amizade e interação também com outros alunos da sala (Figura 9).

Figura 9: Registro de interação em sala de aula

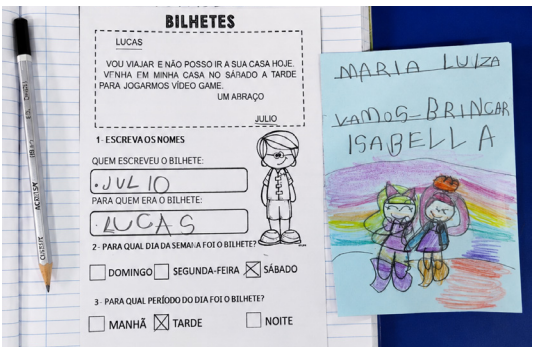


Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Descrição da Figura 9: Fotografia em ângulo lateral de dois alunos sentados à carteira escolar, lado a lado, inclinados sobre o papel. Uma menina negra de cabelos pretos, longos e cacheados, enfeitados com um grande laço rosa na lateral, e um menino negro com os cabelos pretos e curtos. Os alunos vestem o uniforme escolar composto por camiseta azul-claro com mangas em azul mais escuro e seguram um lápis azul enquanto escrevem em uma folha branca. Sobre a carteira há papéis, e material escolar, incluindo uma folha amarela ao lado da menina. Ao redor, aparecem partes de outras carteiras escolares. Ao fundo, observa-se uma parede azul. Fim da descrição.

Seguindo a perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), são oferecidas atividades em que a aluna possa expressar de formas diferenciadas suas habilidades, valorizando suas potencialidades. Em uma delas, sobre gêneros textuais, em que trabalhou a escrita de bilhetes, a professora propôs uma troca de bilhetes entre as crianças. A estudante demonstrou ter compreendido a proposta, executando-a por meio de um desenho, pois ainda não escreve de forma convencional (Figura 10).

Figura 10: Registro de atividades



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Descrição da Figura 10: Fotografia em ângulo superior de um caderno escolar aberto sobre uma mesa azul, acompanhado de um lápis à esquerda. Sobre a página do caderno, há uma folha impressa de atividade com o título "BILHETES". Abaixo há um quadro pontilhado, com o seguinte texto: "LUCAS, VOU VIAJAR E NÃO POSSO IR A SUA CASA HOJE. VENHA EM MINHA CASA NO SÁBADO A TARDE PARA JOGARMOS VÍDEO *GAME*. UM ABRAÇO, JULIO". Logo abaixo, há perguntas respondidas a lápis: "QUEM ESCREVEU O BILHETE:", a resposta preenchida é "JULIO"; "PARA QUEM ERA O BILHETE:", a resposta preenchida é "LUCAS". Na parte inferior da atividade há duas questões de múltipla escolha: "PARA QUAL DIA DA SEMANA FOI O BILHETE?", a opção marcada foi "SÁBADO"; "PARA QUAL PERÍODO DO DIA FOI O BILHETE", a opção marcada foi "TARDE". À direita da atividade, há a ilustração em preto e branco de um menino sorrindo de óculos. Ao lado direito da página do caderno, há um bilhete manuscrito em papel azul-claro, com a mensagem: "MARIA LUIZA, VAMOS BRINCAR. ISABELLA", seguido de um desenho colorido feito com lápis de cor de duas meninas de mãos dadas em um fundo colorido, nas cores: roxo laranja, amarelo, verde, azul e vermelho. Fim da descrição.

Sebastián-Heredero (2020) destaca um princípio fundamental da educação inclusiva: os estudantes não aprendem da mesma forma nem partem do mesmo ponto. Ignorar essa diversidade tende a ampliar desigualdades, favorecendo apenas aqueles que já se adaptam facilmente aos

modelos tradicionais de ensino. Isso implica reconhecer que dificuldades de aprendizagem, muitas vezes, não estão no estudante, mas na forma como o conteúdo é estruturado e apresentado. Assim, cabe ao educador pensar em estratégias diversificadas, recursos acessíveis e abordagens flexíveis, tais como diferentes linguagens, exemplos contextualizados e uso de tecnologia. Trata-se de promover equidade no processo educativo, criando condições para que cada aluno possa aprender, participar e se desenvolver de acordo com suas necessidades e potencialidades.

> As pessoas diferem muito em suas habilidades de processamento de informações e no acesso a conhecimentos prévios pelos quais novas informações podem ser adquiridas. O planejamento e a apresentação adequada das informações são responsabilidade de qualquer currículo ou metodologia educacional, podendo fornecer os auxílios necessários para garantir que todos os estudantes tenham acesso às informações (Sebástian-Heredero, 2020, p. 750).

As professoras relatam que trabalham de forma colaborativa, planejando juntas as aulas, vislumbrando as necessidades e especificidades dos alunos, procurando a melhor maneira de ajudá-los em seu desenvolvimento. Por meio de conversas e pesquisas, trocam ideias e propostas para desenvolver um trabalho com qualidade para e com os alunos. Destacam que a escola na qual trabalham não tem sala de recursos, o que dificulta o diálogo entre os diferentes profissionais que atuam na unidade escolar.

O coletivo, ao ouvir os relatos das três professoras, observou que elas, ao se depararem com o desafio da inclusão escolar de um estudante com deficiência, optaram pela ação diante do "inédito viável", utilizando as potencialidades das crianças como força geradora para transformação da realidade.

Freire (1987) destaca a ideia de "inédito viável", um conceito profundamente ligado à transformação social consciente e coletiva. Ao afirmar que ele não pertence ao campo das certezas, mas ao das possibilidades, Freire rompe com uma visão determinista da realidade: o futuro não está

dado, mas pode ser construído. O "inédito viável" nasce da vivência crítica do sonho, ou seja, de um desejo de mudança que não se limita à utopia abstrata. É um sonho refletido, confrontado com as condições reais da sociedade e com os limites históricos existentes. Assim, nenhuma transformação significativa se constrói de forma individual ou isolada. O "inédito viável" emerge do diálogo, da partilha de experiências e da ação conjunta, reconhecendo que a realidade social é complexa e exige respostas construídas em comunidade.

> O "inédito viável" representa uma alternativa que não se situa no campo das certezas, mas sim no das possibilidades. Trata-se de uma alternativa construída coletivamente, com base na vivência crítica do sonho almejado, e, portanto, não ocorre ao acaso e nem se constrói individualmente (Freire, 1987, p. 22; grifo do autor).

O ensino colaborativo, na primeira situação, acontece entre professora e grupo de alunos. Quando foi solicitado auxílio aos demais profissionais da unidade, houve resistência com a alegação de que o estudante não tinha diagnóstico emitido por profissional da saúde. Na segunda, no entanto, o caminho colaborativo deu-se por meio de duas parcerias diferentes, mas convergentes: professoras regentes — apoio especializado — e crianças com e sem deficiência.

Leme e Toledo (2024) destacam uma mudança paradigmática importante na prática docente ao contraporem o individualismo à pedagogia colaborativa. Enquanto o trabalho do professor, historicamente, tende a ser marcado pelo isolamento — cada docente responsável por sua turma, seu planejamento e suas estratégias —, a pedagogia colaborativa propõe a construção coletiva do fazer pedagógico, reconhecendo que os desafios da educação são complexos demais para serem enfrentados de forma solitária. Ela exige intencionalidade institucional e formativa: é necessário criar espaços e tempos específicos para a escuta, a troca de experiências e o diálogo entre os docentes. Esse processo envolve aprender a ouvir o outro, reconhecer diferentes saberes profissionais e ampliar percepções tanto sobre o ensino quanto sobre os educandos, compreendidos em sua

diversidade. Dessa forma, a pedagogia colaborativa não se limita a uma estratégia metodológica, mas configura-se como uma cultura profissional a ser construída. Ao se fomentar práticas coletivas, fortalece-se o desenvolvimento profissional docente, promove-se a reflexão crítica sobre a prática e amplia-se a possibilidade de respostas pedagógicas mais contextualizadas, inclusivas e significativas para os estudantes.

> 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. 5).

A educação contemporânea enfrenta o desafio de responder à diversidade presente nas salas de aula, considerando diferenças cognitivas, culturais, sociais e emocionais dos estudantes. Nesse contexto, o DUA, o ensino colaborativo e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) proposto por Vigotski (1994), configuram-se como referenciais teóricos e práticos fundamentais para |construção de uma educação inclusiva. A articulação entre esses conceitos permite compreender o ensino como um processo flexível, mediado socialmente e comprometido com a equidade.

Em uma perspectiva dialógica, vislumbramos um amadurecimento teórico ao final do curso de extensão como um processo contínuo, desafiador, que exige colaboração, mudança de paradigmas e aprofundamento das reflexões sobre a diversidade humana.

A educação, por si só, configura um campo político de disputa ideológica, situações desafiadoras, construção e reconstrução de concepções históricas e culturais, enfrentamento do paradoxo sujeito x sociedade, eu x nós. Há um longo e árduo caminho a ser percorrido pelos educadores na edificação de uma escola que inclua verdadeiramente a diversidade. No entanto, cursos de formação com o arcabouço teórico-prático de qualidade, como este que realizamos, são ferramentas eficazes de provocação à reflexão e mudança

de postura dos profissionais que atuam nas unidades escolares e, por consequência, disseminação de informações diminuidoras de condutas sociais segregadoras e preconceituosas.

Como um coletivo de mulheres — educadoras, profissionais, estudantes — fica o desejo de que da gestação teórica ocorrida durante o curso nasçam práticas mais inclusivas, que respeitem as diferenças, apliquem os princípios da equidade e construam espaços de debates e pensamento crítico.

Referências

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

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.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eládio. 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.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Notas de fim

1 Especialista em Administração, Supervisão e Orientação Educacional; atua na E.M. Maestro Heitor Villa-Lobos (Niterói). E-mail: alineasg1979@gmail.com.
2 Especialista em Psicopedagogia Institucional; atua na E.E.M. Barão de São Gonçalo (São Gonçalo) e na E.M. Vera Lúcia Machado (Niterói). E-mail: ap.rangel030@gmail.com.
3 Mestra em Diversidade e Inclusão; atua na E.M. Mestra Fininha (Niterói). E-mail: ericacbarros2010@hotmail.com.
4 Especialista em Deficiências Múltiplas e Sensoriais; atua na UMEI Governador Eduardo Campos (Niterói). E-mail:ludmillacarvalho@educacao.niteroi.rj.gov.br.
5 Graduação em Pedagogia; atua na E.E.M. Barão de São Gonçalo (São Gonçalo). E-mail: pattyloiola2008@gmail.com.
6 Especialista em Gestão Escolar; atua na E.M. José de Anchieta (Niterói). E-mail: rsmoura.1@gmail.com.
7 Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional; atua na E.M. Mestra Fininha (Niterói). E-mail: soniadocouto@ymail.com.

11. Derrubando muros entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: diálogos na perspectiva da pedagogia colaborativa

Bárbara Nielsen Brum[1]
Cristina dos Santos[2]
Deise de Azevedo Parreiras Brito[3]
Milena de Melo Silva[4]
Vanessa de Figueiredo Nogueira[5]
DOI: 10.52695/978-65-5456-202-7.11

O caso de ensino ora relatado surge das pesquisas realizadas no curso Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas, por meio do qual se analisa a possibilidade de diálogo entre duas escolas adjacentes — uma de Educação Infantil e outra de Ensino Fundamental —, investigando-se como a separação física representada por um muro influencia a continuidade de práticas pedagógicas inclusivas. Assim, nossa pergunta mobilizadora é: A partir de uma pedagogia colaborativa, como essas discussões ajudarão na derrubada desse muro constituído por barreiras físicas e atitudinais?

O caminho trilhado foi baseado na pesquisa-ação (Tripp, 2005). A opção por essa abordagem deveu-se à sua natureza cíclica e colaborativa, que permite a estruturação do trabalho na prática reflexiva, visando à reorientação contínua das estratégias e da trajetória do fazer pedagógico, garantindo, assim, que a intervenção seja informada e ajustada pela reflexão

sobre a própria ação. Para compor nosso estudo, recorremos a conversas com profissionais das escolas e à análise de fotografias do dia da visita à escola de Ensino Fundamental.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica (Brasil, 2009). Nela, são abordadas importantes vivências para o processo de desenvolvimento da criança como direitos de aprendizagens: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e se conhecer.

Sob essa perspectiva, a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental se apresenta como um momento importante na vida das crianças, marcado por mudanças significativas no ambiente escolar, nos métodos pedagógicos e nas expectativas de aprendizado. Desse modo, no Ensino Fundamental é primordial respeitar o que foi construído na Educação Infantil, pois a criança de seis anos ainda está em fase de desenvolvimento motor, social, cognitivo e de afetos, principalmente no que diz espeito a estudantes público da Educação Especial. Reconhecemos, nesse sentido, que a curiosidade, a brincadeira, o experimento, o construir ainda fazem parte de seu processo de aprendizagem.

Com esse caso de ensino, defendemos a importância de se evitarem rupturas imediatas nos métodos de aprendizagem. Dessa forma, propomos a construção de redes pedagógicas em que docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental dialoguem sobre seus respectivos referenciais curriculares. Esse esforço conjunto permite a elaboração de estratégias de ensino e avaliação que respeitem tanto a bagagem cultural das crianças quanto o Plano de Ensino Individualizado (PEI).

Ao priorizar as necessidades específicas dos estudantes em processo de inclusão, viabiliza-se uma progressão natural das aprendizagens, mitigando a insegurança que mudanças bruscas de rotina e exigências podem causar no comportamento e na convivência do aluno nesse novo espaço.

Nesse cenário, assumindo-se o diálogo estruturado entre os profissionais envolvidos do GREI-5 e do primeiro ano do Ensino Fundamental, atrelado à compreensão de dinamização das práticas pedagógicas e, consequentemente, à oferta de uma transição entre as etapas que garanta às

crianças serem bem recebidas e com o apoio necessário, respeitando e valorizando as suas vivências, ancoramos nossas discussões. Concordamos com Leme e Toledo (2024, p. 3) quando afirmam:

> Defendemos a pedagogia colaborativa, que conjuga negociações e presenças, encarnadas de humildade e coragem, de dois ou mais professores caminhando lado a lado no processo de ensinar, que buscam, nesse percurso, aprender por meio da escuta, do olhar, do afeto e, sobretudo, da disponibilidade ao outro.

Portanto, atrelamos nosso trabalho à construção de uma escola inclusiva que busca parcerias, que reorganiza sua prática mediada pelo encontro de docentes que investigam, refletem e narram seus saberes e fazeres cotidianos.

Dialogamos, portanto, com a organização de uma comunidade docente que tece redes para que barreiras sejam quebradas e que as crianças em processo de inclusão não precisem começar do zero ao fazerem a transição de ciclo, diminuindo-se impactos negativos e possíveis crises de ansiedade, principalmente para alunos com TEA.

Desse modo, a elaboração de um plano de ação em conjunto é uma das propostas centrais para atender não só às necessidades das crianças como também às dos professores que estão diretamente envolvidos nesse processo, com o intuito de tornar o ambiente de aprendizado mais amplo, complexo, rico, humano e colaborativo.

O ensino colaborativo, para Leme e Toledo (2024), ancora-se em uma abordagem pedagógica dialógica, que é tecida em rede e que busca romper barreiras entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, utilizando o trabalho em equipe que oportunize um ambiente de aprendizado mais rico e diversificado, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais e afetivas das crianças.

Nesse cenário, Malaguzzi (1993) defende que a criança deve ser reconhecida como sujeito ativo em seu próprio processo de desenvolvimento, e não como um receptor passivo de informações. Portanto, o Ensino Fun-

damental precisa dar continuidade a esse protagonismo infantil, evitando tornar-se um espaço apenas de transmissão de conteúdo. Ou seja, a transição deve promover uma abordagem integrada que valorize o conhecimento já construído pela criança e não focando apenas em resultados e formalidades como na escola tradicional.

É importante esse processo colaborativo com a intenção de minimizar os impactos nas mudanças de rotina e de ambiente das crianças que apresentam algum tipo de especificidade cognitiva ou social. Como justificativa, a presente proposta estimula as unidades estruturais para que rompam com as barreiras física e atitudinal, possibilitando a apropriação do território por crianças e docentes, fortalecendo o direito ao acesso, à permanência e às trocas de saberes e fazeres cotidianos.

"Situações-limites" e o "inédito viável"

Romper o muro entre as duas escolas, que estão localizadas no mesmo espaço físico, requer uma abordagem estratégica e colaborativa. Nóvoa (2009, p. 50) adverte: "Numa palavra, como aprender a pensar, sabendo que nunca o poderemos fazer sozinhos. É para isso que precisamos dos professores, para comporem uma pedagogia do encontro".

Portanto, a gestação e a legitimação de um dia simbólico da quebra dos muros das duas instituições, ancoradas na partilha, na produção de espaços-tempos de aprendizagem centrados nas experiências vividas com outrem, colocam-se como um itinerário a ser concretizado.

Para tanto, conversamos com profissionais que acompanharam a trajetória histórica das unidades em foco — UMEI Paulo Cesar Pimentel e Escola Municipal Marcos Waldemar de Freitas Rei**s** —, sendo constante na narrativa deles que a relação entre as duas escolas fora atravessada por uma história espacial compartilhada, o que nos ajuda a compreender o sentido de "romper os muros" discutido neste trabalho.

> No passado, o terreno onde hoje se encontra a escola de Ensino Fundamental correspondia ao quintal da escola de Educação Infantil, que foi construída primeiro. Quando a escola de Ensino Fundamental

> foi implantada, sua edificação foi projetada de modo a permanecer integrada arquitetonicamente à UMEI, uma vez que a ideia original era que a entrada da escola de Ensino Fundamental se desse pela unidade de Educação Infantil. Durante anos, essa integração se expressou na existência de um portão de livre acesso, localizado onde hoje há um muro, permitindo que as crianças circulassem entre as duas escolas e construíssem, desde cedo, a percepção de que a passagem para o Ensino Fundamental constituía uma continuidade natural de sua trajetória. Eventos como festas juninas eram realizados na quadra da escola de Ensino Fundamental, reforçando essa vivência estendida do território. Entretanto, em um período de recesso escolar, ao retorno da comunidade, o portão havia sido substituído por um muro erguido sem aviso prévio, instaurando uma barreira arquitetônica que afetou sobretudo a relação de pertencimento das crianças, que passaram a vivenciar a ida para o Ensino Fundamental não mais como continuidade, mas como ruptura de um território antes compreendido como único (Relato de profissionais da escola).

Nesse contexto, esse relato nos mostra a intenção primária de instituições entrelaçadas em seus saberes-fazeres. Dessa maneira, a organização de um dia de encontro e de tessitura entre professores e alunos do GREI-5 e do primeiro ano do Ensino Fundamental reacende essa ligação, essa costura da equação aprendizagem-ensino ancorada no encontro, que é partilhado e nutrido de esperança. Concordamos com Leme e Toledo (2024, p. 31), quando afirmam:

> Portanto, 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. Encontros que rogam pela reinvenção do modo de se conceber a inclusão para muito além dos scripts de condições preestabelecidas, implementados no lugar das relações humanas.

Os resultados evidenciados foram o estabelecimento de uma parceria entre as instituições de ensino, que, colaborativa e respeitosamente, criaram estratégias de trabalho. Nesse sentido, organizou-se um momento simbólico dessa transição de etapas — a visita dos alunos do GREI-5 às instalações do prédio em que funciona o Ensino Fundamental, para conhecer o ambiente e as docentes que os receberão no próximo ano (Figuras 11, 12).

Figura 11: Visita das crianças da UMEI à escola de Ensino Fundamental



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Descrição da Figura 11: Fotografia em perspectiva ampla do ambiente interno de um grande ginásio coberto. O espaço possui piso poliesportivo, nas cores laranja, azul e verde com linhas brancas, sob um teto alto com estrutura de metal aparente. No centro do ginásio, há várias fileiras de cadeiras plásticas brancas ocupadas por crianças, a maioria vestindo camisetas brancas do uniforme, sentadas e voltadas para a frente. À frente do grupo, uma mulher em pé, usando um vestido longo com estampa de folhas em preto e branco, está observando as crianças. Próximos a ela, há equipamentos de som incluindo microfones em pedestais, cabos e uma caixa de som. Ao fundo e nas laterais, há outras pessoas em pé acompanhando o evento. Fim da descrição.

Figura 12: Plateia formada por alunos do GREI-5
e do primeiro ano do Ensino Fundamental



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Descrição da Figura 12: Fotografia do ambiente interno de uma quadra poliesportiva escolar. Em primeiro plano, há uma plateia composta por crianças com os rostos encobertos digitalmente para preservar suas identidades. Elas estão sentadas em cadeiras plásticas brancas organizadas em fileiras para assistir a uma apresentação. A maioria das crianças veste o uniforme escolar com camisetas brancas e detalhes na cor laranja, shorts ou calças e tênis. Ao fundo e nas laterais, há outras pessoas em pé acompanhando o evento. Fim da descrição.

Considerações finais

Destacamos o "inédito viável" que mobilizou a construção dessa visita, ou seja, uma experiência emocionante e transformadora da derrubada de um muro atitudinal que separava as instituições.

Sob essa perspectiva, mais do que uma "derrubada", essa ação simbólica nos permitiu vivenciar, de forma inédita e palpável, a pedagogia dialógica de Paulo Freire (2004) em sua essência mais libertadora. Ao permitirmos que as crianças da Educação Infantil ultrapassassem as barreiras físicas e atitudinais para visitar e interagir com o espaço e o cotidiano da escola de Ensino Fundamental, testemunhamos o "inédito viável" freireano se materializar.

Assim, a experiência da abertura e do encontro revelou que a verdadeira transformação educacional reside na capacidade de dialogar e de coexistir, pois a integração não se limitou ao espaço: ela se deu nas relações, nas descobertas e na construção de um currículo vivo que reconhece a trajetória dos espaços de ensino e na corporeidade viva das práticas cotidianas alicerçadas no diálogo, na escuta e no encontro com o outro.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez. 2009. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2009. Acesso em: 9 nov. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

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.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

NÓVOA, Antônio. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2009.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 9 nov. 2025.

Notas de fim

1 Mestra em Diversidade e Inclusão (CMPDI/UFF); especialista em Educação de Surdos; professora de apoio educacional especializado da SME/Niterói. E-mail: barbarabrum@id.uff.br.

2 Graduação em Pedagogia; pós-graduação em Psicopedagogia; professora da FME/Niterói. E-mail: carina.cris39@gmail.com.

3 Mestranda do PPGEDU/UERJ; professora da Sala de Recursos Multifuncionais da SME/Niterói. E-mail: deiseparreirasbrito@gmail.com.
4 Doutoranda (PPGE-UFF); professora da Sala de Recursos Multifuncionais da SME/Niterói. E-mail: melomliena@id.uff.br.
5 Graduação em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia; professora na SME/Niterói. E-mail: vanessafinog@gmail.com.

12. Comunicação por meio do olhar: uma diferenciação pedagógica

Deise Serafim Biênio da Silva[1]
Elizabeth Serafim Freire[2]
Leomar Rodrigues de Avellar Baptista[3]
DOI: 10.52695/978-65-5456-202-7.12

Este caso de ensino refere-se ao processo de inclusão de um estudante não verbal, cadeirante e com paralisia motora severa, matriculado no sexto ano do Ensino Fundamental, destacando-se os desafios enfrentados pela professora de apoio e as estratégias desenvolvidas para garantir sua participação nas atividades escolares.

O caminho trilhado

A produção dos dados que fundamentam esse caso de ensino baseou-se em observação direta do cotidiano escolar, registros produzidos durante o acompanhamento pedagógico, anotações efetuadas ao longo das intervenções e análise do material desenvolvido para o estudante.

Falar sobre deficiência significa refletir acerca da diversidade humana em sua expressão mais autêntica. Cada indivíduo carrega modos singulares de sentir, perceber e experienciar o mundo, e a deficiência integra essa pluralidade de formas de existir. Mais do que indicar limitações, a deficiência evidencia desafios sociais que somente podem ser superados quando a sociedade ressignifica seu olhar.

Como professora de apoio de um estudante do sexto ano do Ensino Fundamental, público da Educação Especial, não verbal, que utilizava cadeira de rodas por apresentar comprometimento nos membros superiores e inferiores, senti-me inicialmente desorientada diante dos desafios impostos pelo grau de comprometimento do estudante, especialmente pela ausência de suporte adequado para sua inclusão efetiva no grupo de referência ao qual pertencia. A falta de acolhimento por parte dos professores regentes tornava-se evidente, pois estes entravam e saíam da sala sem estabelecer qualquer interação com o aluno, como se ele fosse invisível naquele espaço. Logo percebi que se nenhuma ação fosse tomada, ambos permaneceríamos excluídos.

Nos primeiros momentos, limitei-me à observação, sem saber como estabelecer comunicação com o estudante. Com o tempo, percebi que ele acompanhava atentamente as aulas dos professores regentes e, ocasionalmente, direcionava o olhar para mim. Passei a retribuir esses olhares com sorrisos, os quais eram prontamente correspondidos, marcando o início de uma interação possível.

Sem intervenções pedagógicas direcionadas ao aluno, algumas semanas foram marcadas apenas por nossa entrada e saída da sala, sem realização de atividades. Em certo momento, notei seu interesse pelo meu aparelho celular. Apontei-o em sua direção e perguntei se desejava utilizá-lo. Seu olhar brilhou e seu esforço em vocalizar algo demonstrava clara intenção comunicativa. Ao apresentar um vídeo sobre o alfabeto, sua expressão de descontentamento, franzindo a testa como um emoji, sinalizou que aquele material não atendia às suas necessidades.

Perguntei-lhe, então, se conhecia as letras, e ele me respondeu com movimentos sutis de cabeça e expressões que revelavam impaciência diante da obviedade da pergunta. Em seguida, direcionou o olhar para o alfabeto fixado acima do quadro, confirmando sua familiaridade com o conteúdo. Ao questioná-lo se compreendia as explicações dos professores, recebi novamente um olhar irônico acompanhado de um sinal afirmativo. Percebi que o estudante compreendia mais do que aparentava.

Diante disso, passei a levar meu *notebook* para as aulas, buscando vídeos que complementassem os conteúdos. Ao ler os *slides*, observei sua inquietação e irritação. Imaginei, inicialmente, que se tratasse de dificuldade de compreensão, mas ele sinalizou que entendia perfeitamente. Perguntei sobre a razão do incômodo, e ele indicou que não desejava que eu lesse. Parei a leitura, supondo que preferisse ouvir apenas o vídeo; porém, mesmo o avanço dos *slides* lhe causava incômodo.

Essa inquietação permaneceu por semanas, até que, durante uma aula de História, trabalhamos o incêndio sofrido pelo Museu Nacional em 2018 no Rio de Janeiro. Ao apresentar vídeos sobre o assunto, seu entusiasmo aumentou, sobretudo quando foi exibido o crânio de "Luzia".[4] Ao ler uma matéria sobre sua origem e importância científica, o estudante voltou a demonstrar impaciência. Ele olhava ora para mim, ora para a tela, sugerindo que estava acompanhando o texto. Perguntei se estava lendo e recebi uma resposta indignada em sua expressão. Para confirmar, inventei uma frase enquanto apontava para outra no texto. Ele imediatamente franziu a testa, emitiu sons e me corrigiu com o olhar. Ao ler corretamente, ele confirmou com um aceno. Sua reação sarcástica deixou evidente sua capacidade de leitura. A partir dessa descoberta, os professores passaram a integrar o aluno em suas aulas, dirigindo-se a ele e entregando-lhe atividades e materiais didáticos.

Passei, então, a levar meu *tablet*, para o qual confeccionei uma caneta *touch* adaptada com algodão e papel laminado para facilitar o manuseio. As atividades propostas pelos professores eram transferidas para o dispositivo, sempre com alternativas objetivas. Ele lia os enunciados e, com grande esforço, selecionava as respostas corretas. Em alguns casos, digitava ou utilizava atividades ampliadas impressas. Por meio dessas ações, o estudante deixou de ocupar apenas um espaço físico na turma para vivenciar, de fato, experiências de aprendizagem, como afirma Mantoan (2006, p. 45), ao destacar que "incluir vai além de matricular o aluno na escola; implica garantir que ele aprenda e participe de maneira significativa no cotidiano escolar".

Paralelamente, participei de uma formação continuada destinada a professores de apoio e docentes do segundo segmento. Nessa formação,

foram apresentadas diversas estratégias para o trabalho na Educação Especial, além da produção de materiais pedagógicos acessíveis. Acreditei que essa formação fortaleceria a parceria com os professores regentes, mas, na prática, a rotina permaneceu inalterada. O estudante continuava a receber atividades padronizadas, cabendo a mim realizar as adaptações necessárias para garantir sua aprendizagem. Apesar de estar fisicamente integrado à turma, sua inclusão pedagógica dependia quase exclusivamente da minha intervenção.

Atualmente, ao participar do curso Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas, percebo com mais clareza que, muitas vezes, nós, professores regentes, negligenciamos, ainda que involuntariamente, os estudantes público da Educação Especial. Reconheço que poderia desenvolver práticas mais inclusivas, não por falta de vontade, mas porque o cotidiano escolar frequentemente engessa e limita nossas ações pedagógicas, o que, na verdade, não deveria ocorrer, uma vez que, conforme Freire (1996) e Vigotski (1991), o ensino precisa organizar-se de modo a criar condições reais de aprendizagem, considerando o desenvolvimento e as potencialidades de cada estudante. Nesse sentido, reafirma-se a relevância da formação continuada como elemento indispensável para a ampliação do olhar docente, a revisão crítica das práticas e a construção de estratégias que assegurem uma educação verdadeiramente inclusiva.

A experiência vivenciada com esse caso de ensino dialoga diretamente com os pressupostos da educação inclusão defendidos por Mantoan (2006), que afirma que a escolarização de estudantes público da Educação Especial não pode se restringir à matrícula ou à presença física em sala de aula, mas deve assegurar condições reais de participação e aprendizagem. Do mesmo modo, a perspectiva histórico-cultural de Vigotski (1991) contribui para nos fazer compreender que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem por meio das interações sociais e das mediações culturais, o que reforça a centralidade do papel do professor como mediador e da escola como espaço de produção de sentidos. Nessa direção, a comunicação alternativa e o uso de recursos acessíveis

assumem função mediadora essencial, permitindo que o estudante amplie suas formas de expressão, interação e acesso ao conhecimento.

"Situações-limites" e o "inédito viável"

Aprofundando a análise, identificam-se como "situações-limites" as barreiras estruturais e pedagógicas que comprometeram a participação plena do estudante, tais como a invisibilidade nas interações docentes, a ausência de planejamento colaborativo entre os profissionais, a carência de formação específica para utilização de recursos de comunicação alternativa e a manutenção de práticas pedagógicas padronizadas que desconsideravam suas singularidades.

O "inédito viável" manifesta-se quando a professora de apoio, por meio de uma escuta sensível e da observação contínua, identifica a competência leitora do estudante e sua capacidade de estabelecer comunicação por meio do olhar. Essa descoberta possibilita ressignificar o processo de mediação pedagógica, revelando caminhos inovadores para reorganização das práticas em direção a uma inclusão efetiva. A mediação tecnológica, as adaptações acessíveis e a reconfiguração do olhar docente tornam-se, assim, elementos centrais para a construção de práticas que superem as limitações impostas pelo contexto e potencializem a aprendizagem do estudante. Tal movimento evidencia o "inédito viável" freireano como possibilidade concreta de transformação da prática educativa ao romper com a naturalização da exclusão e inaugurar novos modos de ensinar, comunicar e aprender no contexto escolar.

Considerações finais

Concluindo essa reflexão, reafirmamos que a inclusão vai além da presença física do estudante na escola; ela exige condições concretas de participação e aprendizagem, sustentadas por práticas pedagógicas acessíveis, acolhedoras e comprometidas com a diversidade existente no espaço educativo. Participar dessa formação só enriquece os conhecimentos já adquiridos, favorecendo um movimento contínuo de reflexão e ressignificação das práticas pedagógicas, de modo a organizar estratégias que

contemplem os diferentes modos de aprender. Além disso, reforça-se a compreensão de que a inclusão é um processo coletivo, que implica revisão de concepções, abertura ao diálogo, investimento na formação docente e construção de ambientes educacionais que reconheçam e valorizem as singularidades de cada estudante. Nesse sentido, a escola torna-se um espaço democrático de aprendizagem quando assume a responsabilidade de remover barreiras, ampliar possibilidades e garantir que todos os estudantes tenham acesso, participação e desenvolvimento pleno.

Observamos, ainda, que a prática desenvolvida nesse caso de ensino, embora inicialmente empírica, já incorporava conceitos apresentados no curso e situava-se no campo do "inédito viável". Esse reconhecimento reforça a prática docente ao incentivar o uso de metodologias acessíveis, de recursos tecnológicos e a valorização dos diferentes modos de comunicação presentes no ambiente escolar.

À luz do percurso formativo e das reflexões desenvolvidas, esse caso de ensino evidencia que práticas inclusivas e eficazes emergem da articulação entre sensibilidade docente, fundamentação teórica e intencionalidade pedagógica. A identificação das potencialidades do estudante, aliada ao uso de recursos tecnológicos acessíveis e à comunicação alternativa, revela que a superação das barreiras educacionais não depende apenas de condições estruturais, mas, sobretudo, de posturas éticas e pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade humana. Assim, reafirma-se que a inclusão escolar se concretiza quando a escola assume a corresponsabilidade pela aprendizagem de todos, transformando práticas, culturas e relações no cotidiano educativo.

Referências

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Notas de fim

1 Especialista em Administração Escolar e Orientação Educacional; pedagoga e professora regente na rede municipal de ensino de Niterói. E-mail: deise.bienio@yahoo.com.br.

2 Especialista em Educação Especial Inclusiva; pedagoga e professora mediadora na rede municipal de ensino de Maricá. E-mail: beth_serafim@yahoo.com.br.

3 Mestra em Diversidade e Inclusão (UFF); professora de apoio especializado e regente na rede municipal de ensino de Niterói; tutora e orientadora no curso de extensão. E-mail: lavellar@id.uff.br.

4 O crânio e ossos da coxa e da bacia de Luzia foram achados em 1975, no município de Pedro Leopoldo (MG). Seu esqueleto foi datado de 11,5 mil anos atrás e ela deve ter morrido aos 25 anos. Neste século, seu rosto foi reconstituído na Inglaterra. Trata-se do esqueleto humano mais antigo encontrado no Brasil. Disponível em: https://www.museunacional.ufrj.br/guiaMN/Guia/paginas/2/19luzia.htm.

13. Desafios na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I de aluno com deficiência intelectual

Adriana Cristina Socorro Ignacio[1]
Priscyla Franco Rimoli[2]
Leomar Rodrigues de Avellar Baptista[3]
DOI: 10.52695/978-65-5456-202-7.13

Duas professoras, unidas pelo compromisso com a educação inclusiva, refletem sobre a transição de alunos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A partir de suas experiências e estudos sobre ensino colaborativo, organizaram objetivos e práticas que favorecem o desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual e de toda a turma, tornando esse momento mais significativo.

Eu, Adriana Cristina, professora há 18 anos na rede municipal de ensino de Niterói e com longa trajetória também em Rio das Ostras, relato minha vivência como docente, conselheira e apoiadora da educação inclusiva. Defino-me como uma profissional dedicada, resiliente e apaixonada pela educação, pela cultura e pela convivência familiar e profissional.

Eu, Priscyla Rímoli, professora de apoio educacional especializado, ingressei na área ao iniciar minha formação em educação pela Universidade Federal Fluminense, quando direcionei minha carreira para o trabalho com pessoas com deficiência. Desde 2024 na rede municipal de ensino de Niterói, busco aprimorar minha prática e contribuir para uma escola verdadeiramente inclusiva, na qual todos participem e se sintam pertencentes.

Tema do caso de ensino

O caso de ensino ora apresentado se diferencia ao abordar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I a partir de uma perspectiva colaborativa e situada, construída no cotidiano escolar e ancorada na articulação entre professoras regentes e de apoio educacional especializado. Ao privilegiar experiências concretas, mediadas por práticas fundamentadas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e no ensino colaborativo, o estudo contribui para ampliar o debate sobre transições escolares inclusivas, especialmente no atendimento a estudantes com deficiência intelectual, ainda pouco explorado de forma sistematizada no contexto da escola pública. Nosso foco é analisar os desafios enfrentados por estudantes com deficiência intelectual no processo de transição da EI para o EF I e descrever práticas colaborativas e estratégias pedagógicas adotadas pelas professoras para favorecer essa transição.

A abordagem teórico-metodológica adotada articula os princípios do ensino colaborativo (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014), os conceitos de mediação e desenvolvimento humano da perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2021) e os princípios do DUA (Sebastián-Heredero, 2020).

Para produzir o texto sobre "K",[4] recorreu-se à documentação que havia na escola e a dados médicos, ou seja, aos laudos referentes às deficiências de "K", pois seu PEI ainda estava em construção. Com relação à aluna "A", analisamos seus relatórios e nos inteiramos dos registros do Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo da Educação Infantil (CAPCI). Dessa forma, foi possível decidir quais seriam as melhores estratégias para desenvolver nosso trabalho.

Nossa primeira proposta foi promover uma visita à escola de Ensino Fundamental, para mostrar aos estudantes seu funcionamento. As diferenças entre as unidades ajudam a criança a visualizar como será essa nova etapa na vida dela. Em seguida, pensamos em rodas de conversa, em atividades práticas de desenho e utilização de recursos visuais sobre as diferenças e semelhanças entre as escolas. Nessa etapa, destacamos como eles se sentem e como podem e devem acolher uns aos outros, objetivando desenvolver o espírito de coletividade e trabalhar suas emoções.

Pensar em atividades das quais todos participem foi nosso ponto de partida. Nossa proposta foi dialogar com a vivência dos estudantes e com suas expectativas, mostrando a eles as possibilidades do que estava por vir e que novas etapas fazem parte de suas vidas.

Esses referenciais orientaram tanto a observação dos estudantes quanto a elaboração das propostas pedagógicas. A articulação entre esses referenciais teóricos não se limita a um suporte conceitual, mas orienta diretamente as escolhas pedagógicas realizadas ao longo do processo. O ensino colaborativo sustenta a corresponsabilização entre os profissionais, enquanto o DUA amplia as possibilidades de participação de todos os estudantes, respeitando diferentes ritmos e formas de aprender. Já a perspectiva histórico-cultural permite compreender a transição escolar como um processo socialmente mediado, no qual as interações e as experiências compartilhadas assumem papel central no desenvolvimento e na aprendizagem.

Caso de ensino

A opção por uma escrita que alterna o relato coletivo e as vozes das professoras justifica-se pelo próprio gênero do caso de ensino, que articula experiência vivida, reflexão crítica e fundamentação teórica. Ao assumir essa perspectiva narrativa, buscamos dar visibilidade às práticas docentes e às mediações construídas no cotidiano escolar, reconhecendo que a prática refletida constitui fonte legítima de produção de conhecimento no campo da educação inclusiva.

As turmas do primeiro ano e da Educação Infantil são marcadas por energia e dinamismo, reunindo crianças com diferentes singularidades e formas de expressão. Apesar da agitação típica dessas faixas etárias, observa-se um ambiente acolhedor, no qual os estudantes demonstram carinho, empatia e ausência de preconceitos ao conviver com colegas com deficiência. Essa convivência evidencia a construção de valores inclusivos desde cedo, fortalecendo o respeito às diferenças e a cooperação entre todos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) destaca que a Educação Infantil possui caráter globalizador, lúdico e interativo, enquanto o Ensino Fundamental introduz maior sistematização e aprofundamento

dos conteúdos — mudança que impactará diretamente a trajetória de "K". Conforme Vigotski (2021), no desenvolvimento infantil toda função psíquica superior surge primeiro como atividade social (interpsíquica) e, posteriormente, como atividade interna (intrapsíquica). Mantoan (2006) reforça que a escola precisa se reorganizar para que todos aprendam.

Eu, Adriana, ressalto a importância da perspectiva inclusiva ao acompanhar o desenvolvimento de um aluno com deficiência intelectual nas turmas iniciais. Minha experiência com "K", aluno cadeirante, não verbal e com grande comprometimento cognitivo, inclui episódios de agitação decorrentes das dificuldades de comunicação. A elaboração do PEI foi essencial para organizar atividades sensoriais e acompanhar seus avanços, vivenciados em momentos significativos, como a participação na Festa da Cultura e a visita ao Museu Janete Costa, onde, com apoio familiar, ele pôde interagir e explorar o espaço com certa autonomia.

Eu, Priscyla, relato meu trabalho com "A", aluna do primeiro ano com deficiência intelectual, que, inicialmente, demonstrava agitação, dificuldade de adaptação e pouco interesse pelas atividades. Ao longo do processo, o foco foi ajudá-la a compreender seu lugar na escola e reconhecer a importância daquele espaço, favorecendo gradualmente sua participação e envolvimento nas propostas educativas.

Considerando que a professora Adriana acompanha um aluno com deficiência intelectual que fará a transição para o Ensino Fundamental em 2026, planejamos, de forma colaborativa, estratégias que auxiliem esse estudante e toda a turma a compreender a relevância dessa nova etapa. Nosso objetivo é promover uma transição significativa, inclusiva e preparada para as necessidades de todos.

> A ideia do Ensino Colaborativo não é fazer com que o professor de Educação Especial atue com o estudante PAEE de modo deslocado e solitário, pelo contrário, torna-se válido ressaltar que os professores de Educação Especial não vão às escolas para orientar, criticar ou para ensinar o que os outros devem fazer, mas sim para participar de um processo

> que visa contribuir e aprender juntos (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014, p. 65).

Após refletirmos sobre nossas práticas, concluímos que as propostas seriam mais eficazes se desenvolvidas de modo colaborativo, fundamentadas nos estudos sobre ensino colaborativo. Planejamos estratégias de transição evitando práticas segregadas e criando ações que envolvessem toda a turma, pois entendemos que a mudança afeta todos os estudantes.

Reconhecendo a complexidade da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e seus impactos na comunidade escolar, especialmente para alunos com deficiência intelectual, adotamos o DUA como base das ações planejadas. Desenvolvemos atividades que valorizam a participação integral dos estudantes, como visita à escola de Ensino Fundamental, rodas de conversa, produções gráficas e uso de recursos visuais para explorar semelhanças e diferenças entre as etapas. Essas práticas favorecem a compreensão do novo contexto, fortalecem o acolhimento mútuo, estimulam a coletividade e ajudam os alunos a se prepararem emocional e cognitivamente para os desafios futuros.

Ainda refletindo sobre as questões de humanização e desenvolvimento, não somente do aluno com deficiência, seja ela intelectual ou de outra natureza, compreender a perspectiva histórico-cultural, fundamentada principalmente em Vigotski, permite reconhecer que o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação social e das mediações culturais.

Na Educação Especial, essa abordagem contribui ao afirmar que todos são sujeitos e, independentemente de suas limitações, possuem potencial de aprendizado quando inseridos em ambientes ricos em interações, linguagens e experiências significativas. Humanizar significa reconhecer a pessoa com deficiência como sujeito pleno, capaz de construir conhecimentos e participar ativamente da vida escolar. Socializar implica oferecer condições de convivência, colaboração e troca, essenciais para que o desenvolvimento se dê na relação com o outro.

Assim, a Educação Especial, orientada pela teoria histórico-cultural, deixa de focar nas limitações e passa a criar oportunidades de participação,

mediação pedagógica e acesso aos instrumentos culturais, promovendo o desenvolvimento integral e o direito à aprendizagem.

Com base em nossos estudos, nos materiais da formação e nas aulas assíncronas e síncronas, refletimos que os pares na Educação Infantil e no Ensino Fundamental favorecem a aprendizagem colaborativa, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades sociais, comunicativas e cognitivas por meio da interação. Ao trabalhar em duplas, os alunos aprendem a compartilhar ideias e estratégias, a ajudar e pedir ajuda, fortalecendo a autonomia e o senso de pertencimento. Essa prática também possibilita que estudantes com diferentes ritmos ou necessidades participem de forma mais ativa, criando oportunidades de mediação entre colegas e ampliando a zona de desenvolvimento proximal.

Desse modo, o trabalho em pares constitui um recurso pedagógico valioso para promover cooperação, inclusão e desenvolvimento integral desde as primeiras etapas da escolaridade.

“Situações-limites” e o “inédito viável”

Após traçarmos nossos objetivos, abrimos um diálogo na escola em que trabalhamos para desenvolver ou discorrer sobre trabalho colaborativo e desconstruir paradigmas e preconceitos, ou seja, reinventar-se para um diálogo mais coeso sobre colaboração quando se fala de inclusão com trabalho colaborativo.

Compreender que o aluno faz parte de um todo e não apenas de uma fatia do todo implica o professor regente olhar para o profissional de apoio como parceiro na rotina escolar, pois a inclusão perpassa por todos os alunos.

As “situações-limites” emergiram a partir das dificuldades estruturais e pedagógicas enfrentadas na escola para garantir uma transição inclusiva: ausência de práticas colaborativas consolidadas, desconhecimento sobre o funcionamento do PEI, insegurança de alguns profissionais em relação às adaptações, pouca articulação entre EI e EF e fragilidades na comunicação com as famílias. Nos Seminários I e II, discutimos como essas dificuldades

refletem barreiras culturais e institucionais que limitam a participação plena dos estudantes público da Educação Especial.

A partir dessas reflexões, construímos o "inédito viável": a elaboração conjunta de rotas de transição, o fortalecimento do ensino colaborativo, a adoção de estratégias baseadas no DUA e a criação de situações de participação coletiva que envolvessem toda a turma. Esses movimentos possibilitaram vislumbrar práticas transformadoras e sustentáveis, mesmo diante das limitações existentes na escola.

Considerações finais

Eu, Priscyla, destaco o quanto a formação foi significativa para meu desenvolvimento profissional, pois possibilitou articular teoria e prática e ampliar minha compreensão sobre inclusão. A partir dos estudos sobre ensino colaborativo e DUA, reconheço a importância de construir uma escola que promova ações coletivas, acessíveis e não segregadas, respeitando as singularidades de cada estudante. O diálogo contínuo sobre a transição entre etapas e a troca com outras turmas e segmentos revelaram-se fundamentais para fortalecer práticas inclusivas.

Eu, Adriana, enfatizo que o curso proporcionou amadurecimento, novos olhares e motivação para transformar minha prática pedagógica. A possibilidade de aplicar o PEI-Painel, compartilhar materiais e sensibilizar colegas evidenciaram avanços, apesar dos desafios do cotidiano. Mesmo com o esforço exigido pelos estudos, compreendemos que a formação impactou profundamente nossas vidas pessoal e profissional, reafirmando o compromisso com uma educação inclusiva que prepare todos os estudantes para participação plena na sociedade.

Para nós, foi essencial refletir sobre as diversas temáticas da formação, considerando a inclusão e a dignidade humana como princípios fundamentais que orientam a defesa do direito de todos os estudantes à participação plena na escola. No entanto, entre o ideal e a prática, surgem resistências materializadas em preconceitos, estruturas pouco flexíveis e dificuldades em romper modelos tradicionais de ensino.

Os estudantes com deficiência intelectual enfrentam inúmeros desafios na transição entre etapas, sobretudo em ambientes padronizados, onde faltam recursos e propostas diversificadas que atendam às suas necessidades individuais. Ao mesmo tempo, experiências concretas de inclusão marcadas pelo convívio, pelas adaptações pedagógicas e pelo reconhecimento das diferenças demonstram que a escola pode se transformar em um espaço de valorização e respeito.

Desse modo, a inclusão escolar se constrói no encontro entre resistência e experiência: enfrenta barreiras históricas e culturais, mas avança quando a dignidade humana é colocada no centro do processo educativo, garantindo que cada estudante seja visto, ouvido e respeitado em sua singularidade.

Finalizamos este trabalho reconhecendo o quanto o curso foi significativo em nossas trajetórias ao nos desafiar a pensar a inclusão de forma plural e ampliar nossas propostas para além do público da Educação Especial. As reflexões sobre ensino colaborativo e DUA nos permitem concluir os estudos mais amadurecidas e convictas de que uma educação inclusiva de qualidade é possível.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://cdn.mec.gov.br/basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 9 nov. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

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; 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, 2020. DOI: https://doi.org/10.18316/recc.v25i1.6271.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eládio. 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.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2021.

Notas de fim

1 Pedagoga; professora da rede municipal de ensino de Niterói. E-mail: dricaignacio49@gmail.com.

2 Especialista em Administração e Supervisão Escolar; pedagoga; professora da rede municipal de ensino de Niterói. E-mail: priscylarimoli@gmail.com.

3 Mestra em Diversidade e Inclusão (UFF); pedagoga; professora de apoio especializado e regente da FME/Niterói; tutora e orientadora no curso. E-mail: lavellar@id.uff.br.

4 Identidade fictícia, para garantir a privacidade dos estudantes citados no trabalho.

14. Quando ensinar é colaborar: desafios e perspectivas para a inclusão na Educação Especial

Bárbara Cristina Felismino dos Santos[1]
Kelly Maria Pedro Pires Matias[2]
Mariana Lima de Oliveira[3]
Raquel Gomes Paschal Antunes[4]
Sylvia Maria de Mello Loureiro[5]
DOI: 10.52695/978-65-5456-202-7.14

Somos um grupo de professoras que acredita no processo de ensino-aprendizagem para todos, incluindo nós mesmas. Cada uma de nós tem uma vivência particular na educação inclusiva. Por isso, nós nos encontramos no curso Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas.

Bárbara, filha de Rosângela-costureira, neta de Andrelina-lavadeira e analfabeta, é professora das infâncias desde os 17 anos e mãe de duas meninas, uma delas com altas habilidades ou superdotação. Raquel é professora de apoio especializado e psicopedagoga. Sua trajetória na educação não foi algo planejado e ela costuma dizer que foi a educação que a escolheu. Desde então, ela vem se encantando cada vez mais pela educação inclusiva, área que a desafia, a inspira e a transforma diariamente. Mariana, professora de apoio especializado na Educação Infantil, é tia/madrinha de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Sylvia é professora na Educação Infantil por escolha. Kelly, professora de apoio

especializado, tem duas filhas, uma delas com a trissonomia do cromossomo 21 (Síndrome de Down).

Os casos de ensino foram produzidos a partir de interações no cotidiano de uma unidade municipal de Educação Infantil e de uma unidade de Educação Básica, além de registros de campo, análise de documentos institucionais, conversas informais com famílias e profissionais e reflexão teórica promovida nas aulas da formação.

Partimos do pressuposto de que o trabalho colaborativo é a melhor opção de ensino-aprendizagem tanto para as crianças quanto para os educadores, os quais desenvolverão uma Educação Especial na perspectiva inclusiva, por meio da qual todos têm oportunidade de contribuir para práticas confluentes.

> A esse respeito, é fundamental pensar nas estratégias e práticas de colaboração existentes nas escolas e as condições da sua realização, bem como a sua relação com processos de desenvolvimento profissional em contexto de trabalho. A investigação sugere que a colaboração é fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores e, consequentemente, para a melhoria da escola (Day, 2001 *apud* Fortes; Flores, 2001, p. 64).

Nesse sentido, temos duas situações. A primeira acontece em uma UMEI, na qual a mesma profissional atua como professora regente e de apoio especializado no contraturno, na mesma turma, com 19 crianças. Nesse grupo, há três crianças de cinco anos com laudo de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e prejuízo na comunicação. Uma das crianças ingressou na unidade no Grupo de Referência de três anos (GREI-3) e estuda no horário integral; outra ingressou no GREI-4 e estuda no turno da manhã, pois apresenta grave seletividade alimentar e realiza terapias no período da tarde; a outra criança ingressou no GREI-5 e estuda no turno da tarde, pois frequenta terapias no período da manhã. As professoras desse grupo planejam juntas, de forma colaborativa, o que possibilita elaborar práticas educativas com diversidade de recursos pedagógicos, o que torna o currículo acessível a todos.

Em outra situação, tem-se o relato da professora de apoio especializado de uma turma na faixa etária de cinco anos na unidade escolar de Ensino Fundamental e Educação Infantil, dentre as quais quatro crianças têm laudo: três com TEA e uma com baixa visão.

O objetivo geral foi analisar o processo de inclusão das crianças público da Educação Especial na perspectiva do ensino colaborativo. Nossos objetivos específicos são: (i) comparar as diferentes realidades de inclusão em unidades de ensino da rede municipal de Niterói; (ii) analisar os desafios estruturais, pedagógicos e organizacionais que afetam a inclusão; (iii) refletir sobre a importância do trabalho colaborativo para fortalecimento da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Nossa vivência nas unidades escolares, marcada pela atuação com a diversidade e por uma observação sensível do cotidiano, fundamenta os relatos que apresentamos. O contato com a teoria da Educação Especial na perspectiva inclusiva, por meio de estudos, debates e registros, permitiu-nos compreender a heterogeneidade das realidades escolares e os impactos das dimensões políticas, estruturais e formativas na inclusão.

A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva permanece como um grande desafio — não basta garantir acesso: é preciso assegurar condições efetivas de permanência e aprendizagem. A LDB nº 9.394 (Brasil, 1996), em seu artigo 59, determina que estudantes com necessidades educacionais especiais tenham acesso a currículos, métodos, técnicas, recursos e organização específicos, o que evidencia a responsabilidade do poder público na construção de uma cultura inclusiva (Vianna; Souza, 2025).

Identificamos, como uma das "situações-limites", o fim da bidocência nas turmas de quatro e cinco anos; apesar de os Referenciais Curriculares apresentarem a bidocência "como aposta intencional na melhoria do atendimento à criança pequena" (Niterói, 2022). A retirada do segundo professor da sala de aula impactou o cotidiano escolar, ampliou a sobrecarga docente e dificultou a efetivação da inclusão. Contamos, em alguns casos, com a ausência de práticas colaborativas. Ilustramos esses impactos com dois casos de ensino.

O primeiro caso carrega o frescor do trabalho de quem compreende a necessidade de caminhar junto. Há um grupo de referência de uma UMEI que tem 19 formas de ser e perceber o mundo, brincar, se expressar, aprender e ensinar. Esse grupo tem 19 crianças de cinco anos, três com laudo de TEA, sendo duas com nível de suporte 3 e uma com deficiência intelectual. Ressaltamos que, como educadoras, compreendemos a deficiência e a necessidade educativa especializada enquanto potencialidade. Conforme o modelo biopsicossocial, acreditamos nas possibilidades educativas da pedagogia inclusiva.

Contudo, vivenciamos dificuldades de comunicação, que se constitui em uma das situações mobilizadoras. Nesse contexto, as demais crianças do grupo são nossas colaboradoras. Elas reconhecem as necessidades do próprio grupo; por exemplo: sabem que algumas não gostam de barulho; sabem a música que cada uma mais gosta como também a música que as acalma; sabem a brincadeira e o brinquedo de que cada uma mais gosta. São crianças que se reconhecem enquanto crianças e sabem que cada uma tem seu gosto próprio. Todos são sujeitos acolhidos e respeitados, conhecidos pelo nome; afinal, a deficiência não define a criança e deve ser vista como possibilidade de superação.

> Que perspectiva tem ante si o pedagogo quando está ciente de que o defeito não é somente uma deficiência, uma debilidade, mas também a fonte de forças e de capacidades, e que há algum sentido positivo no defeito? Em essência, a psicologia estudou isso há muito tempo, os pedagogos sabiam disso há muito tempo, mas somente agora se formulou com precisão científica a lei principal: a criança irá querer ver tudo se é míope, ouvir tudo se apresenta uma anomalia auditiva; irá querer falar se tem dificuldades de fala ou se é gaga (Vigotski, 1997, p. 76).

Por atuarmos nessa turma de forma colaborativa e incentivarmos a participação de todos, observa-se nas crianças a tutoria entre pares, pois elas tendem a reproduzir nossas ações. Assim como as professoras, elas vibram com cada conquista, como quando escutam uma palavra da criança que

está desenvolvendo a oralidade: — "Falou, tia!"; "Sorriu para o boa-tarde!"; "Está na rodinha!" (informação verbal).

Nesse grupo, uma das crianças com TEA canta, mas não fala de modo funcional ainda; foi uma alegria quando respondeu ao "Bom-dia!". Outra criança iniciou no GREI-3 falando apenas duas palavras, no GREI-4 ampliou seu vocabulário e agora no GREI-5 compreende as perguntas e responde com sentido, relacionando pensamento e fala e brinca de faz-de-conta. A utilização de estratégias alinhadas ao DUA demonstra que o planejamento pedagógico, ao ser pensado para a diversidade, beneficia todo o grupo de referência. A organização visual da rotina, o uso de diferentes linguagens, as propostas lúdicas e a flexibilização das formas de participação acessibiliza o currículo não apenas para as crianças com deficiência como também para aquelas sem laudo, ampliando as possibilidades de engajamento, compreensão e expressão. Dessa forma, o DUA consolida-se como uma abordagem que fortalece a prática inclusiva ao promover aprendizagens significativas para todas as crianças.

O ensino colaborativo se dá pela organização do espaço escolar da sala de aula. Esse espaço propicia as interações, a tutoria entre os pares, o olhar sensível e atento das professoras, evidenciando os pressupostos do ensino colaborativo, conforme discutido por Capellini e Zerbato (2022), especialmente no que se refere à corresponsabilidade docente, ao coplanejamento e à organização intencional do espaço pedagógico. A atuação conjunta da professora regente e da professora de apoio especializado, sem hierarquização de funções, possibilita práticas que contemplam a diversidade do grupo e promovem a participação ativa de todas as crianças. Assim, o trabalho colaborativo não se restringe à presença simultânea de duas professoras, mas se materializa nas decisões pedagógicas compartilhadas, no olhar sensível às singularidades e na construção coletiva de estratégias inclusivas.

Em contrapartida, a outra realidade carrega o peso das relações educativas solitárias em uma turma na qual atua a professora de apoio especializado na Educação Infantil da unidade de Educação Básica. Nessa situação, há uma realidade que beira à exclusão tanto das crianças público da Educação Especial quanto das professoras de apoio especializado.

Essa unidade tem uma estrutura física grande e um quadro com muitos funcionários, porém não o suficiente para dar conta das demandas da escola. Há uma turma em que a professora de apoio deveria acompanhar quatro crianças: duas com TEA, nível de suporte 1, uma criança com baixa visão e uma com TEA nível de suporte 3. Pela diversidade de necessidades, esperava-se que houvesse colaboração entre os educadores[6] para garantir o cuidado e o desenvolvimento das crianças, conforme preconizam os Referenciais Curriculares (Niterói, 2022). Contudo, isso não ocorre. Pelo fato de haver uma criança com demanda de atenção maior que as outras, outros educadores que poderiam colaborar não o fazem, recaindo sobre a professora de apoio a responsabilidade pelo cuidado com essa criança. Não há, portanto, o trabalho colaborativo tão necessário no espaço escolar que se anuncia inclusivo.

Essa criança necessita de acompanhamento integral em todas as atividades do dia. Ela adora correr em grandes espaços, gosta de pular, bater palmas e se expressar livremente — é uma criança com aprendizagem corporal-cinestésica (Gardner, 1995) e não consegue permanecer em sala por longos períodos. O ambiente da sala, por muitas vezes barulhento, causa-lhe incômodo, tornando sua permanência ali desconfortável para todos — reflexo da ausência de colaboração nas práticas escolares.

Por ser uma unidade de tempo integral, as crianças usufruem do momento do soninho, embora não seja o caso dessa criança. Assim, no momento em que todos descansam, ela está ativa e a professora de apoio precisa sair da sala com a criança, para não "atrapalhar" os demais. Muitas vezes, por não haver planejamento para todos, a professora de apoio fica sem tempo de pausa até para se alimentar, já que precisa estar, a todo momento, acompanhando a criança.

Diferentemente do primeiro caso, essa realidade evidencia a fragilidade do ensino colaborativo no cotidiano escolar. A ausência de planejamento conjunto, de corresponsabilização entre os profissionais e de uma organização institucional voltada à inclusão faz com que o atendimento educacional especializado seja compreendido como uma ação isolada. Tal configuração distancia-se dos pressupostos do ensino colaborativo

e contribui para a sobrecarga da professora de apoio especializado, além de limitar as possibilidades de participação e aprendizagem das crianças público da Educação Especial.

Pensamos que o "inédito viável", para garantir a inclusão escolar, seja pelos pressupostos do ensino colaborativo. A análise dos casos apresentados permite compreender que o ensino colaborativo se articula, de maneira indissociável, à perspectiva da intersetorialidade. Nos contextos em que há diálogo entre educação, saúde, família e demais serviços de apoio, observa-se maior potencial para desenvolvimento das crianças e para sustentação das práticas inclusivas. Por outro lado, a ausência dessa articulação intersetorial fragiliza o trabalho pedagógico e intensifica processos de exclusão, revelando que a inclusão escolar não pode ser pensada de forma fragmentada ou restrita à sala de aula.

Segundo Capellini e Zerbato (2022, p. 37), "o ensino colaborativo é baseado na abordagem social da deficiência, ou seja, pressupõe que a escola deve ser modificada para atender os estudantes e não o contrário". As autoras definem, ainda, alguns pressupostos que devem fazer parte da organização do trabalho na perspectiva do ensino colaborativo na escola, tais como:

> Contratação de professores de Educação Especial em número suficiente para oferecer suporte nas classes comuns.
>
> Inserção dos recursos humanos e materiais necessários dentro da sala de aula.
>
> Formação continuada e em serviço a toda equipe escolar — diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, professores do ensino comum e da Educação Especial, funcionários e pais — para construção da cultura colaborativa na escola.
>
> Momentos de reflexão, construção e de divulgação de novas práticas pedagógicas, para a melhoria do ensino para todos os alunos.

O ensino colaborativo surge no contexto educacional como estratégia e propõe que professores trabalhem em parceria, assim como deve perpassar

por todos na comunidade escolar, sendo dever de todos pensar a escola para acolher os estudantes em suas necessidades. Portanto, são chamados à ação colaborativa todos os educadores, sejam eles diretores, porteiros e, inclusive, familiares dos estudantes. Para Leme e Toledo (2024, p. 3), "a colaboração é um processo que se tece em rede de saberes, fazeres e sentires, no encontro com os pares, com os educandos e com as singularidades".

Dessa forma, seria toda a comunidade escolar com o mesmo propósito, compartilhando saberes e práticas, dialogando e buscando recursos e metodologias; corresponsáveis pelo ensino e aprendizagem de todos os alunos da escola, sem distinção, pois a criança com deficiência não é responsabilidade somente do professor de apoio nem tampouco o professor regente é o responsável pelo restante da turma. Ambos, em colaboração, planejam e organizam atividades que beneficiam a todos, tornando a prática pedagógica inclusiva.

Com relação a esse caso de ensino, trata-se da realidade da rede municipal de Niterói, município que conta, em seu quadro de servidores, com o cargo de professor de apoio educacional especializado, o que ainda não ocorre em todas as redes. A Portaria nº 087 (Niterói, 2011), em seu artigo 37, inciso I, alínea a, define, como uma das funções do professor de apoio, "dar suporte ao aluno com Necessidades Educativas Especiais em sala de aula, como coadjuvante, colaborador do Professor Regente do Grupo de Referência".

É fundamental reafirmar a importância do trabalho colaborativo, pois presenciamos realidades diferentes do ideal: professores que se sentem sozinhos, alunos excluídos e práticas individualizadas, demonstrando que não há um planejamento coletivo para práticas colaborativas. O espaço escolar inclusivo, de acordo com Dainez e Smolka (2019), deve propiciar situações de aprendizagem de todos, incluindo os educadores. Ressaltamos, assim, a importância de nos entendermos como tal, sem distinção de atribuições de regente ou apoio, da mesma forma como acontece com as crianças: elas aprendem a pertencer ao grupo.

Embora os casos apresentados tenham como foco a deficiência e o ensino colaborativo, reconhecemos que categorias como gênero, raça e

classe social atravessam de forma significativa as experiências escolares das crianças público da Educação Especial. Tais marcadores sociais influenciam o acesso a diagnósticos, recursos, terapias e suportes institucionais, impactando diretamente as possibilidades de inclusão. A ausência de uma análise mais aprofundada dessas categorias configura-se como uma limitação deste estudo, ao mesmo tempo que aponta para a necessidade de futuras investigações que considerem a interseccionalidade como elemento fundamental na compreensão dos processos inclusivos.

Considerações finais

Concordamos que a formação continuada nos traz novos olhares para a realidade da inclusão escolar — uma realidade cheia de desafios e constituída de muitas lutas. Compreendemos a necessidade de estarmos em constante contato com o chão da universidade, de trocar com nossos pares e comutar com outras realidades, a fim de ampliarmos nossos horizontes. Os casos analisados reafirmam que a efetivação da Educação Especial na perspectiva inclusiva depende da articulação entre ensino colaborativo, DUA e práticas intersetoriais. Quando essas dimensões se encontram, a escola se constitui como um espaço de pertencimento e aprendizagem para todos. Em contrapartida, a ausência dessas articulações evidencia processos de exclusão, sobrecarga docente e fragilização do direito à educação, reforçando a urgência de políticas e práticas que sustentem a inclusão de forma coletiva e corresponsável.

No curso, foi-nos dada a oportunidade de revisitar nossos referenciais e conhecer outros, com o intuito de nos debruçarmos sobre o que há de novo e formar um paralelo com aquilo que já era de nosso conhecimento. Tal ação é de grande valia nesse processo de formação, pois temos o ensejo de rever a nossa práxis e nos atualizarmos sobre outras vivências, estudos e práticas. Esses dias de compartilhamento trouxeram experiências e produziram momentos reflexivos a partir de novos conceitos que nos permitiram buscar um novo olhar sobre a forma como atuamos em sala de aula, como entendemos o nosso estudante e uma nova maneira de lidar com as demandas diárias. É certo afirmar que sairemos desse curso com uma nova perspectiva de quem somos, onde estamos e para

onde desejamos ir. De fato, compreendemos que parte da mudança depende de nós, da forma como entendemos o nosso papel no processo de ensino-aprendizagem e da força que temos. Desafiadora é a palavra que define tudo o que passamos para participar de todas as etapas que constituem o curso. Contudo, foi extremamente produtivo encontrar tantas realidades diversas e únicas, nem sempre positivas, mas potentes de aprendizado. Permanecerão em nós o acolhimento das professoras e a partilha com os pares.

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.

BRASIL. **Lei n. 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.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo?** 2. ed. São Paulo: Edicon, 2022.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamente. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e187853, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945187853.

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.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. São Paulo: Artes Médicas, 1995.

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.

NITERÓI (RJ). Fundação Municipal de Educação. **Portaria n. 087, de 11 de fevereiro de 2011**. Institui a Proposta Pedagógica que fundamentará o trabalho pedagógico das Unidades de Educação que constituem a Rede Municipal de Ensino de Niterói. [Alterada pela Portaria FME/014/2014, publicada em 09 jan. 2014 em A Tribuna.] Niterói, RJ: Diário Oficial de Niterói, 12 fev. 2011. Disponível em: https://educacao.niteroi.rj.gov.br/wp-content/uploads/2016/04/PORTARIA-FME-087-2011.pdf. Acesso em: 10 nov. 2025.

NITERÓI (RJ). Fundação Municipal de Educação. **Referenciais curriculares da rede pública municipal de educação de Niterói**: ensino fundamental. Niterói, RJ: SME; FME, 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. O defeito e a compensação. *In:* VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Tomo V: Fundamentos de defectologia. Madri: Visor, 1997. p. 69-90.

Notas de fim

1 Mestra em Educação (UFF); professora regente da E.M. Profª Maria Felisberta B. da Trindade (rede municipal de Niterói). E-mail: maeisaeval@gmail.com.

2 Pedagoga; professora de apoio especializado da UMEI Renata G. Magaldi (rede municipal de Niterói) e da E.E.M. Bairro Almerinda (rede municipal de São Gonçalo). E-mail: kellymp_pires@yahoo.com.br.

3 Mestra em Educação (UFF); professora de apoio especializado na UMEI Jacy Pacheco (rede municipal de Niterói). E-mail: o.marianalima96@gmail.com.

4 Psicopedagoga; especialista em Educação Especial e Inclusiva; professora de apoio especializado na UMEI Jacy Pacheco (rede municipal de Niterói) e em Tanguá. E-mail: raquelantunes94@yahoo.com.br.

5 Especialista em Psicopedagogia; professora regente na UMEI Almir Garcia da Silva (rede municipal de Niterói). E-mail: sylviamml@hotmail.com.

6 Por educadores entendemos todos os trabalhadores da educação da rede municipal de ensino de Niterói (Niterói, 2022).

15. Vivências, desafios e práticas de inclusão em uma unidade pública de Ensino Fundamental II

Arilson Fernandes Pires[1]
Islayne Pinheiro da Costa Gomes[2]
Leomar Rodrigues de Avellar Baptista[3]
DOI: 10.52695/978-65-5456-202-7.15

Olá! Sou Arilson, professor de apoio especializado no Ensino Fundamental II. Tenho muito orgulho em fazer parte de uma comunidade escolar acolhedora e comprometida com a educação inclusiva. Sou um profissional dedicado e apaixonado pelo que faço, sempre buscando promover o aprendizado, o respeito e a valorização das diferenças. Priorizo a escuta ativa, o diálogo e o fortalecimento dos vínculos afetivos entre alunos, professores e famílias, como também utilizar estratégias como rodas de conversa para estimular a empatia, a cooperação e a conscientização sobre diversidade.

Olá! Sou a Islayne, professora de apoio educacional especializado em turmas do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental II. Minha trajetória na escola tem sido marcada por desafios, aprendizados e conquistas. Estar nesse espaço, tão vivo e comprometido, inspira-me diariamente a oferecer o meu melhor como educadora e ser humano. Considero-me uma professora atenta, sensível e dedicada, que procura compreender o aluno em sua totalidade, com suas potencialidades, ritmos e modos singulares de aprender. Essa aproximação me permite criar vínculos de confiança, fundamentais para que o processo de ensino-aprendizagem se

torne mais significativo e prazeroso. Meu desejo é ver uma escola inclusiva em todas as suas dimensões, uma escola que acolha, respeite e celebre as diferenças também entre os próprios professores. Expresso isso porque ainda enfrentamos olhares e práticas excludentes que não compreendem a potência de incluir. Por isso, sigo acreditando que a inclusão é o caminho mais bonito e humano da educação**,** aquele que nos ensina a enxergar o outro em toda a sua grandeza.

Nosso caso de ensino aborda as práticas de inclusão escolar no Ensino Fundamental II desenvolvidas em turmas que atendem a estudantes com diferentes necessidades educacionais, como TEA, deficiência intelectual e física. O foco do estudo é apresentar as ações planejadas no início do ano letivo, para promover a ambientação desses alunos e orientar a turma sobre diversidade e convivência. E, com isso, descrever criticamente situações do cotidiano escolar que envolvem o processo de inclusão de estudantes público da Educação Especial à luz de acompanhamentos e intervenções realizados pela equipe escolar e professores de apoio educacional especializado com ênfase em práticas socioemocionais.

A produção dos dados desse caso de ensino ocorreu por meio de observações contínuas das práticas pedagógicas e das interações dos estudantes, registradas sistematicamente em cadernos de campo ao longo do ano letivo de 2024. Esses registros documentaram situações relevantes do cotidiano escolar, permitindo-nos refletir e desenvolver as ações iniciais de ambientação e inclusão para o ano letivo de 2025.

Observamos a dificuldade de os alunos se relacionarem entre si, ocorrendo desavenças, materializadas pelo uso de apelidos depreciativos, jargões e frases capacitistas, comportamentos inadequados com as meninas das turmas, bem como desrespeito mútuo. Ao refletirmos sobre os registros, compreendemos que a inclusão demanda mais do que adaptações pontuais: exige, também, repensar concepções, práticas e a própria dinâmica escolar, conforme explicitado por Leme, Toledo e Poeys (2024, p. 20):

> A educação inclusiva requer que os professores desafiem a sua compreensão sobre a diferença hu-

> mana, porque a inclusão exige uma transformação na educação geral e na área específica do atendimento educacional especializado. Tal entendimento desconstrói o trabalho isolado e roga por novas compreensões e possibilidades de ensino.

Nesse contexto, entendemos que incluir não significa apenas adaptar atividades ou oferecer apoio individualizado, mas também transformar a cultura escolar, reavaliando nossos modos de agir, ensinar e compreender os sujeitos.

"Situações-limites" e o "inédito viável"

Antes do início do ano letivo, participamos de reuniões periódicas com os professores de apoio especializado, a docente da sala de recursos multifuncionais e a equipe pedagógica. Entendemos esse movimento como uma pedagogia colaborativa, uma vez que oportuniza "[...] espaços/tempos de construções e respostas coletivas aos desafios do trabalho docente" (Leme; Toledo, 2024, p. 6).

Esses encontros têm como objetivo compartilhar informações, revisar laudos médicos e compreender as necessidades específicas dos estudantes público da Educação Especial, considerando aspectos físicos, emocionais e sociais. Além disso, discutimos possíveis adequações curriculares, a permanência ou mudança do professor de apoio com determinado aluno, bem com a avaliação das práticas desenvolvidas no ano anterior, reafirmando que "[...] 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).

Justamente a partir dessas trocas é que surgiu a ideia de promover um trabalho de ambientação, inclusão e conscientização, envolvendo dinâmicas, estudos de caso e ações práticas com as turmas nas quais esses alunos seriam inseridos. Pensamos esse movimento especialmente para as turmas de sexto ano, que recebem estudantes oriundos de outras unidades da rede municipal e que, muitas vezes, chegam sem conhecer seus novos colegas e professores. Observamos que a situação-limite era o

"desconhecido", que gerava estranhamento, dúvidas e até rejeição, criando barreiras atitudinais que dificultavam a convivência e a inclusão. A formação no curso Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas contribuiu diretamente para identificarmos essa situação-limite, pois os debates sobre escuta sensível, colaboração docente e práticas inclusivas nos permitiram interpretar os conflitos e barreiras atitudinais como elementos mobilizadores. Assim, compreendemos que o "inédito viável" se constituía justamente na criação de espaços dialógicos capazes de transformar o desconhecido em possibilidade concreta de inclusão.

Perguntas como: "— Quem é esse aluno diferente de mim?"; "Por que ele está aqui?"; "Quem vai ajudar ele?" — eram comuns, demonstrando a falta de conhecimento sobre as potencialidades e os desafios desses estudantes. Notamos também que nosso papel enquanto professores de apoio era pouco compreendido, o que afetava a percepção de nossa importância na hierarquia escolar.

Todo esse cenário nos fez refletir sobre a urgência de desconstruir preconceitos e promover conscientização. Entendemos que era necessário criar espaços de diálogo e aprendizado que auxiliassem os estudantes a compreender a diversidade humana e a importância da convivência respeitosa. Assim, nossas ações passaram a ser orientadas para enfrentar essas barreiras atitudinais, valorizando a experiência dos próprios alunos e buscando estratégias que aproximassem a escola de uma prática verdadeiramente inclusiva, conforme expresso na Declaração de Salamanca: "Escolas centradas na criança são, além do mais, a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos" (Unesco, 1994, p. 4).

Após a definição dos critérios retromencionados, são definidos os alunos que serão acompanhados pelos professores de apoio especializado, considerando o perfil de cada um. A mediação pedagógica tem início no começo do ano letivo, mas o acompanhamento com o professor de apoio começa uma semana após o início das aulas. Nesse período, realizamos conversas com os responsáveis para conhecermos melhor o estudante e

aplicarmos a anamnese, organizando, assim, um acompanhamento mais alinhado às necessidades do estudante.

Com esses dados em mãos, iniciamos nossa atuação, ainda sem os alunos com necessidades específicas, permanecendo com a turma de referência para nos apresentar, conhecer os estudantes e os professores regentes, fortalecer vínculos afetivos e estabelecer um ambiente acolhedor e respeitoso.

Nesse cenário, participamos do cotidiano escolar, observando a rotina, as relações entre os colegas e suas interações, além de conversarmos de forma cuidadosa com os estudantes para compreender seus conhecimentos pré-acadêmicos, suas experiências de vida e suas percepções sobre inclusão.

Com essas informações e vivências, identificamos o "inédito viável", que deu origem ao Projeto Papo Reto, realizado em parceria com os docentes que cedem seus horários. O projeto acontece por meio de rodas de conversa, dinâmicas práticas e materiais lúdicos, como uma estratégia coletiva para desconstruir preconceitos e promover diálogo estruturado sobre diversidade, permitindo transformar a cultura escolar no início do ano letivo.

> O "inédito viável" é, na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um percebido destacado pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade (Freire, 1992, p. 106; grifo do autor).

É importante ressaltar que nossos "sonhos" pedagógicos se tornam práticas reais quando passam a ser reconhecidos como uma necessidade concreta da comunidade escolar, de modo que a parceria e a disposição de todos os agentes envolvidos tornam-se essenciais para construir novos caminhos de inclusão e respeito.

Projeto Papo Reto

O Projeto Papo Reto foi iniciado nas turmas de sexto ano, no turno da tarde. Para introduzir o tema, utilizamos a dinâmica do "quebra-cabeça", que se dividia em quatro peças: verde, azul, branca e vermelha. A professora de Espanhol cedeu gentilmente seus horários de aula para realizarmos a atividade, participando ativamente da proposta de modo colaborativo, "vislumbrando um processo que se tece em redes de saberes, fazeres e sentires, no encontro com os pares, com os educandos e com as singularidades" (Leme; Toledo, 2024, p. 3).

Primeiramente, o quebra-cabeça, dividido em quatro partes, foi entregue a professores e alunos. A cada cor correspondia uma frase: verde — Tenho sentimentos!; azul — Eu aprendo de maneira diferente!; branca — Tenho características diferentes!; vermelha — Que atitudes devo ter para respeitar o outro?

A atividade foi iniciada com a peça verde (Tenho sentimentos!). Em seguida, penduramos um varal sanfonado com emojis, demonstrando as seguintes emoções: feliz, animado, calmo, com medo, confuso, preocupado, raiva e chateado.

Solicitamos aos alunos que escolhessem um ou mais emojis que demonstrassem como eles estavam se sentindo naquele momento, para, depois, reproduzirem essas emoções livremente na peça verde, seja por meio de desenhos ou da maneira que se sentissem confortáveis. Explicamos que cada indivíduo possui sentimentos diferentes um do outro, de acordo com a situação que esteja vivenciando em determinado momento, e que era normal sentirmos alegria, tristeza, preocupação etc. Também explicamos que em alguns momentos demonstramos nossas aflições aos outros por meio de gestos, com todo o corpo ou palavras. Com aquela peça, tivemos por objetivo fazer com que os alunos refletissem sobre as suas vivências e como administrar as emoções, conseguindo identificá-las e nomeá-las.

Em um segundo momento, refletimos sobre a peça azul (Eu aprendo de maneira diferente!). Nessa etapa, realizamos uma dinâmica com uma folha de papel branco, distribuída para todos os alunos. Explicamos a eles

que, como regra, não repetiríamos os comandos. Ou seja, eles deveriam prestar atenção às ordens, senão não saberiam o que fazer. Os estudantes ouviram com atenção às recomendações e reproduziram na folha branca o que compreendiam da explicação. Enunciamos comandos como: "dobre o papel ao meio"; "dobre metade do papel ao meio"; "rasgue a folha no lado direito"; "dobre a folha duas vezes"; "rasgue na parte debaixo da folha". Após vários comandos, pedimos para que abrissem a folha e observassem como ficara.

Em seguida, provocamos a seguinte reflexão: "Todos os papéis ficaram iguais, obedecendo aos mesmos comandos? Ou podemos concluir que cada um compreende e aprende de maneira diversa? Nessa dinâmica, evidenciamos que as formas de aprender não são homogêneas e reconhecer essa diversidade é essencial para construir práticas pedagógicas inclusivas, tal como expresso por Leme, Toledo e Poeys (2024, p. 21):

> É preciso também fortalecer o discernimento crítico sobre as bases de trabalho precarizadas e o ensino padronizado para turmas heterogêneas. [...] Almejamos tecer uma rede colaborativa para que ninguém fique para trás, articulando o direito à educação e o reconhecimento de que todos aprendem, como elos que insurgem currículos comprometidos com a aprendizagem humana.

Posteriormente, trabalhamos a peça branca (Tenho características próprias!). A dinâmica com essa peça consistiu em que cada participante deveria produzir um autorretrato livremente, por meio de desenho, pintura ou uma breve descrição escrita de si. Ao final, cada aluno leu ou apresentou seu retrato para a turma. Esse momento permitiu que todos percebessem que somos seres diversos, com características próprias, muitas delas adquiridas de nossos familiares, mas também construídas ao longo da vida, conforme aprendemos, convivemos e interagimos com o mundo ao nosso redor.

Finalmente, apresentamos a peça vermelha (Que atitudes devo ter para respeitar o outro?). Nesse momento, os alunos foram convidados a refletir e registrar, por escrito, atitudes de respeito considerando suas

experiências e conhecimentos prévios. Na ocasião, apresentamos desenhos e cartazes que retratavam pessoas com e sem deficiência, padrões sociais e estereótipos, diferentes formas de comunicação e exemplos de participação das pessoas com deficiência (PcDs) no esporte. Também discutimos o conceito de inclusão, como garantir que todos sejam efetivamente incluídos na sala de aula, os termos adequados e inadequados para se referir a PcDs, as barreiras atitudinais, o capacitismo e as leis que asseguram seus direitos.

Ao final da dinâmica, os participantes foram desafiados a encaixar as peças e observar o que se havia formado — uma figura geométrica, um quadrado. A essa altura, refletimos que, mesmo com peças de diferentes cores, frases e propósitos, todas eram necessárias para compor o resultado final, algo indispensável para a formação da turma. A diversidade não fragmenta, mas soma para uma convivência harmoniosa e humana!

Houve participação ativa dos estudantes em todas as tarefas propostas, realizadas com entusiasmo e alegria. Os alunos argumentaram, sugeriram e compartilharam suas experiências, o que favoreceu reflexões importantes sobre inclusão, respeito e empatia. Ao longo das dinâmicas, observamos abertura para desconstruir ideias prévias e ampliar compreensões sobre as diferenças. Todas essas etapas contribuíram para o fortalecimento dos vínculos, o desenvolvimento da escuta ativa e a construção de um ambiente escolar acolhedor no qual a opinião dos estudantes é reconhecida e valorizada.

Por fim, entregamos um formulário de autoavaliação do Projeto Papo Reto aos participantes. Recebemos vários relatos positivos, com elogios e sugestões para que continuássemos em outros momentos. Os alunos também propuseram trabalharmos com outros assuntos de seu interesse, como temáticas envolvendo racismo, problemas de relacionamento, gordofobia, xenofobia e até mesmo fofocas. De modo surpreendente, eles nos solicitaram mais momentos para conversarmos sobre seus sentimentos e emoções, reconhecendo que foi um tema significativo e pertinente, conforme relataram ao final da atividade (Figuras 13, 14, 15).

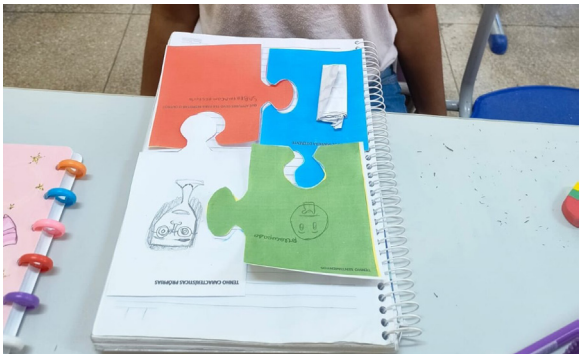
Figura 13: Explanação sobre o projeto para a turma



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Descrição da Figura 13: Fotografia de uma sala de aula ampla e iluminada. As carteiras escolares estão organizadas em duplas, onde os alunos estão sentados com cadernos, livros e materiais sobre as mesas. Os alunos vestem camisetas brancas com detalhes em laranja do uniforme. No centro, a mesa do professor possui papéis, livros e uma bolsa marrom. Em primeiro plano, um adulto branco, de cabelos pretos curtos, vestindo uma camiseta cinza, calça jeans e tênis pretos, está de pé, voltado para os alunos. À sua direita, uma mulher branca, de cabelos pretos e longos, usando um vestido verde e azul, está sentada no canto da sala, observando a turma. Fim da descrição.

Figura 14: Formação do quebra-cabeça



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Descrição da Figura 14: Fotografia de uma mesa escolar, vista de um ângulo superior. Sobre a mesa, há um caderno de espiral dobrado ao meio. Na página do caderno, há quatro peças grandes de quebra-cabeça nas cores verde, branca, azul e laranja. A peça verde exibe um desenho, a lápis, de um emoji pensativo; a peça branca mostra um desenho, a lápis, de uma pessoa; a peça azul exibe um papel dobrado; enquanto a

peça laranja possui um texto, a lápis, não legível. É possível observar parte do corpo e dos braços da criança sentada à mesa, de frente para o caderno, além de outros materiais escolares ao redor. Fim da descrição.

Figura 15: Atividade coletiva do quebra-cabeça



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Descrição da Figura 15: Fotografia de duas carteiras escolares posicionadas lado a lado. Sobre cada carteira, há um caderno de espiral (um dobrado ao meio e o outro aberto). Sobre os cadernos, há quatro peças grandes de quebra-cabeça, nas cores verde, branca, azul e laranja, encaixadas. As peças verdes exibem um desenho, a lápis, de um emoji; as peças brancas mostram um desenho, a lápis, de uma pessoa; as peças azuis possuem um papel dobrado; enquanto as peças laranjas exibem um texto, a lápis, não legível. Sentados nas carteiras, aparecem parte do corpo de dois alunos, vestindo camisetas brancas com detalhes em laranja do uniforme e calças. Um dos alunos segura um frasco de cola escolar nas mãos. Fim da descrição.

Considerações finais

As ações desenvolvidas ao longo do Projeto Papo Reto geraram impactos importantes em nossa prática, ajudando-nos a compreender melhor a diversidade presente nas turmas e a repensar nossas estratégias de inclusão. Os estudantes demonstraram mais abertura e conforto com nossa presença em sala de aula, ouvindo-nos com mais atenção e buscando auxílio quando surgiam situações envolvendo os temas trabalhados. Além disso, observamos gestos espontâneos de inclusão direcionados aos colegas com necessidades especiais, evidenciando amadurecimento e conscientização. De maneira geral, as turmas se mostraram mais unidas, dispostas a dialogar e resolver seus conflitos. Nesse sentido, reconhecemos as potencialidades dos estudantes e a importância do acolhimento

nas relações escolares, mostrando que o foco pedagógico não perpassa somente por conteúdos, mas também por debates e construção de relações socioemocionais.

As discussões também passaram a fazer parte da rotina escolar, de modo que compartilhamos nossas experiências com mais professores, favorecendo a sensibilização e o planejamento colaborativo. Contudo, mesmo com a falta de tempo e a resistência de alguns profissionais, conseguimos manter o projeto até o final, certos de que a trajetória que decidimos trilhar contribuiu para transformar a cultura escolar e favorecer uma inclusão mais efetiva.

À luz da formação, ampliamos nossa compreensão sobre inclusão escolar, reconhecendo a centralidade da escuta, da colaboração e das práticas pedagógicas não excludentes. A experiência gerou empoderamento profissional, fortalecendo nossa autonomia docente para propor intervenções e dialogar com a equipe escolar, conforme orienta o curso.

Referências

FREIRE, Ana Maria Araújo. Notas explicativas. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 273-333.

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: 13 set. 2024.

LEME, Erika Souza; TOLEDO, Monica dos Santos; POEYS, Maria Keile Musquim. Interpretação e tradução da política pública de inclusão de Niterói: descortinando o contexto e conhecendo os desafios para o ensino colaborativo. *In*: LEME, Erika Souza; MELO, Cláudia Vianna de (org.). **Pesquisa e ensino**: diálogos colaborativos. São Carlos: Pedro & João, 2024. p. 17-38.

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.

Notas de fim

1 Pedagogo atuante na E.M. Altivo César (Niterói). E-mail: piresarilson@gmail.com.
2 Pedagoga atuante na E.M. Altivo César (Niterói). E-mail: islayne_gomes@id.uff.br.
3 Mestra em Diversidade e Inclusão (UFF); professora de apoio especializado e professora regente na rede municipal de ensino de Niterói. E-mail: lavellar@id.uff.br.

16. Ensino colaborativo: o planejamento como espaço de construção de práticas inclusivas

Cinthia Thaynar Queiroz Valagão[1]
Gisele Pimentel da Silva Salgueiro[2]
Taissa Gonçalves Paz Ferreira[3]
Thamires Ramos dos Santos Aguiar[4]
Valesca Ângela Abraão de Souza[5]
DOI: 10.52695/978-65-5456-202-7.16

Nós, professoras da rede municipal de Niterói, somos mulheres que se dedicam a uma educação inclusiva e colaborativa, vivenciam desafios diários na construção de uma escola inclusiva e buscam a garantia de que todos os estudantes sejam protagonistas de seu processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, seguimos na tentativa de promover múltiplas formas de engajamento e representação de todos os estudantes, questionando as práticas excludentes ainda presentes no espaço escolar.

O curso Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas provocou diversas reflexões em todas nós. Em comum, identificamos uma inquietude que atravessa o trabalho docente de cada uma: De que forma o planejamento docente (ou a ausência dele) impacta o trabalho pedagógico com os estudantes na perspectiva Inclusiva?

Assim, compartilhamos com a comunidade científica esse relato da experiência de cinco professoras: quatro do apoio educacional especializa-

do e uma professora regente que atua tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Caso de ensino

O caso de ensino ora apresentado diz respeito a uma prática inclusiva no contexto de uma unidade municipal de Educação Infantil de Niterói. Em nossas vivências no ambiente escolar, temos encontrado dificuldade ou até mesmo inexistência de planejamento compartilhado. Ainda que tenhamos momentos de planejamento coletivo, observamos a dificuldade de compreensão de que todos os estudantes pertencem à equipe escolar, desde o planejamento de atividades, ações, intervenções, avaliações e até mesmo o ato de replanejar. Diante disso, persiste a ideia de ações individualizadas do ensino como ato privado.

O objetivo central com esse relato é mostrar como o planejamento pedagógico colaborativo reflete positivamente na construção de práticas inclusivas, considerando os princípios do ensino colaborativo, por meio de uma breve narrativa sobre o que foi vivenciado em sala de aula no ano letivo de 2025.

Nesse sentido, compreendemos que "a colaboração não configura apenas uma maneira de trabalhar, mas o fio condutor de práticas pedagógicas inclusivas, em que cada um é importante para a construção do todo coletivo e inclusivo" (Leme; Toledo, 2024, p. 11).

Baseando-se no contexto da Educação Infantil, a corresponsabilidade docente se mostra especificamente significativa diante da heterogeneidade das turmas, que, frequentemente, incluem crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), comportamentos desafiadores, dificuldades sensoriais e outras singularidades. A construção de práticas pedagógicas que atendam a todas essas demandas exige um olhar amplo, sensível e articulado entre os diversos profissionais da escola.

Um exemplo que ilustra essa dinâmica surgiu quando da elaboração de uma "Mostra Pedagógica" na UMEI, em que o tema central de uma das turmas era a obra de Cora Coralina. A partir da escolha da autora, tornou-se

possível juntar as dimensões literárias, culturais e sensoriais, articulando o projeto pedagógico às necessidades educacionais específicas de um aluno com TEA, para o qual o Plano Educacional Individualizado (PEI) orientava a abordagem de questões relacionadas à alimentação, sensorialidade e interação social.

Nas semanas anteriores, essa criança, que até então demonstrava boa aceitação das refeições, começou a rejeitar alimentos como cenoura e abóbora, jogando-os para fora do prato e se recusando a comer — em alguns momentos, até evitava entrar no refeitório. Embora outras crianças não apresentassem recusas tão intensas como as desse aluno, sinalizavam insatisfação frente a determinados legumes e frutas. Diante desses fatos, evidenciou-se que a intervenção deveria se voltar para toda a turma, e não apenas para um estudante específico.

Diante da necessidade apresentada, iniciou-se a proposta pedagógica que teve como base produzir receitas doces que tivessem na lista de ingredientes os alimentos mais rejeitados pelas crianças. A primeira proposta foi a de um bolo de abóbora com banana, ideia que foi primeiramente discutida com a professora regente, que fez suas pontuações sobre a viabilidade. Em seguida, a proposta foi apresentada à equipe de articulação pedagógica (EAP), que, prontamente, apoiou a iniciativa, fortalecendo o potencial pedagógico e se dispondo a fornecer materiais e o suporte institucional necessário. A equipe da cozinha escolar exerceu papel fundamental, dando orientações técnicas, oferecendo utensílios e organizando os ingredientes presentes na despensa escolar.

O envolvimento amplo da comunidade fortaleceu ainda mais a prática. Comerciantes contribuíram com ingredientes, sugestões e também apoio emocional, compartilhando experiências pessoais relacionadas à seletividade alimentar de crianças autistas. Familiares e amigos de uma das professoras auxiliaram nos testes e adaptações das receitas, zelando pela segurança e qualidade de todo o processo. Funcionários da limpeza apoiaram intensamente a organização dos espaços e participaram das degustações, o que reforçou vínculos entre os diferentes setores da escola.

A partir desse cenário, é possível afirmar que não existe um ritmo de turma unificado, uma vez que as crianças não aprendem ao mesmo tempo nem da mesma maneira. Cada educando traz necessidades específicas, o que demanda dos profissionais abertura para entender que o conhecimento docente não é absoluto e que os saberes se constroem de modo complementar nas práticas pedagógicas. O ensino colaborativo efetiva-se de modo especial no fazer pedagógico coletivo, ao buscar, por meio do diálogo, do planejamento conjunto e da interlocução entre os diferentes saberes, estratégias que articulem o trabalho dos profissionais ao planejamento e às práticas desenvolvidas em sala de aula. Na perspectiva de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018), o ensino colaborativo baseia-se no reconhecimento de que nenhum profissional possui, de modo isolado, a totalidade de conhecimento necessário, sendo a complementaridade de saberes essencial para efetivação da inclusão escolar.

As crianças vivenciaram todas as etapas de execução das receitas: manipularam os ingredientes, partilharam memórias afetivas sobre cozinhar com seus familiares e acompanharam o preparo e o cozimento das receitas. O aluno que inicialmente rejeitara a abóbora, dela se aproximou aos poucos; primeiramente, cheirou o legume e, em seguida, tocou nele; ao fim, foi convencido pelos colegas a misturá-lo à massa — um bom avanço em termos sensoriais e comportamentais.

Com o passar das semanas, novas receitas foram produzidas, como cocada preparada com cascas de cenoura e muffin de cenoura com maçã. A mobilização comunitária aumentou: comerciantes ofereceram novos tipos de materiais e famílias passaram a enviar recursos recicláveis. Assim, novos elementos da cultura abordados por Cora Coralina, tais como as bonecas de sabugo de milho e a representação do fogão de lenha, tornaram-se caminhos pedagógicos posteriores que possibilitaram vivências diversas, inclusive atividades de letramento matemático (Figura 16).

Figura 16: Sabores de Cora (GREI 5A)



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Descrição da Figura 16: Mosaico fotográfico composto por seis imagens, organizadas em duas linhas, registradas durante uma atividade culinária escolar. Todas as crianças presentes têm os rostos encobertos digitalmente para preservação da identidade. Na linha superior, três imagens mostram momentos do preparo das receitas: À esquerda: Três crianças, vestindo o uniforme escolar, interagem em torno de uma mesa lilás; uma delas segura um copo descartável com um doce roxo em uma das mãos, enquanto segura uma colher metálica na outra. Ao centro: Três crianças sentadas misturam uma massa amarela em uma tigela verde com uma colher de pau. À direita: Um aluno, em pé, utiliza um garfo para amassar um ingrediente laranja em uma tigela azul, observado por colegas ao lado. Na linha inferior, aparecem três fotografias de alimentos, lado a lado: À esquerda: Fotografia de um bolo redondo com furo central, coberto com cobertura branca e coco ralado em flocos. Ao centro: Fotografia de uma cesta trançada de palha com biscoitos retangulares, embalados individualmente em saquinhos transparentes. À direita: Fotografia de uma bandeja oval com cocadas em forminhas de papel. Fim da descrição.

A experiência narrada demonstra como práticas inclusivas possuem grande potência quando são estruturadas a partir do ensino colaborativo. A inclusão escolar, construída no cotidiano educacional, necessita de ações interprofissionais pautadas no diálogo contínuo e na cooperação entre os sujeitos envolvidos. Nesse cenário, a proposta desenvolvida extrapolou a elaboração de receitas e representou um processo coletivo de aprendizagem, reunindo escolas, famílias, comunidade e território. Essa concepção encontra-se em articulação com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018), ao defenderem que o ensino colaborativo potencializa a construção de culturas escolares mais democráticas e interativas, nas quais a inclusão se firma a partir de ações coletivas. Esse processo também dialoga com a concepção freireana de educação como ato social e compartilhado (Freire, 1996).

É importante destacar, no que se refere aos documentos norteadores da rede municipal de Niterói, que o planejamento coletivo está presente tanto nos Referenciais Curriculares (Niterói, 2022) quanto na coleção "Uma rede inteira pela alfabetização e inclusão", composta por cinco volumes e publicada no *site* da citada rede (Niterói, 2024).

No volume 1 dessa coleção — Alfabetização e inclusão: perspectivas fundantes, efeitos e conexões no município de Niterói —, faz-se claramente menção à relevância do planejamento coletivo. Nomeado ao longo dos documentos como uma política educacional a ser implementada em toda a rede, o planejamento coletivo é um dos consensos-base presentes na Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, para o sucesso da política pública mencionada. Embora no volume 4 o planejamento coletivo não seja citado, nele se registra que a elaboração do PEI e do Planejamento do Atendimento Educacional Individualizado (PAEE) é fruto de um trabalho colaborativo entre a equipe pedagógica das escolas, isto é, professor regente, professor de apoio especializado, professor da sala de recursos e EAP.

Leme e Toledo (2024, p. 5-6) corroboram essa perspectiva sobre o ensino colaborativo ao afirmarem que:

> Assim, 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.
>
> [...]
>
> [...] a perspectiva colaborativa não busca descaracterizar a atividade individual da docência, mas minimizar os fatores que reforçam o isolamento e o distanciamento entre os professores, aspectos

> que podem se apresentar como barreiras ao desenvolvimento do trabalho docente, em sua complexidade e pluralidade.

Para Leme e Toledo (2024), a perspectiva do ensino colaborativo não descaracteriza a ação individual docente, já que, por meio dela, busca-se amenizar as barreiras que impedem que práticas inclusivas sejam reais no espaço escolar como também a existência de hierarquias, de modo que surjam mais estratégias para garantia do direito de aprendizagem para todos.

Nesse contexto, observa-se que a atuação do professor de apoio educacional especializado em conjunto com o professor regente vem se fortalecendo como prática essencial para a efetivação de uma educação inclusiva na escola pública. Mesmo em instituições que ainda não garantem formalmente momentos de planejamento conjunto, percebe-se a construção de uma prática colaborativa que ocorre a partir de diálogos no cotidiano, trocas informais e articulações espontâneas entre os profissionais. Esse movimento oportuniza o compartilhamento de decisões e ações pedagógicas com o objetivo de alcançar um planejamento inclusivo e efetivo. Conforme afirmam Leme e Toledo (2024, p. 5),

> [...] o trabalho da Educação Especial na escola regular precisa acontecer para além da sala de recursos, de maneira colaborativa com os professores de referência da turma. Trata-se, portanto, de um movimento político-ético-estético que desafia as condições objetivas da escola e, sobretudo, provoca rupturas e enlaces, cuja magnitude invoca diferentes processos colaborativos.

Na prática, no dia a dia da escola, devido a barreiras atitudinais e até mesmo físicas, nós, professoras, encontramos dificuldade para elaboração de um planejamento na perspectiva colaborativa. Trata-se de um movimento que exige a necessidade de escuta e de partilha sobre os educandos envolvidos, que demanda o enfrentamento de uma cultura escolar enraizada, em um exercício de alteridade. Portanto,

> 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).

Ações colaborativas como as narradas neste caso de ensino fizeram toda a diferença para aquelas crianças — um planejamento colaborativo oportunizou o protagonismo desses pequenos no espaço que também lhes pertence e que gerou aprendizagens significativas, o que, certamente, marcou a memória de todos os envolvidos.

Considerações finais

A prática docente exige constante atualização, olhar sensível e atitude proativa para lidar com os desafios que surgem no cotidiano da escola. Nesse sentido, o curso potencializou nossa compreensão sobre inclusão e ensino colaborativo, fornecendo tanto fundamentos teóricos quanto práticos que fortalecem a nossa atuação profissional.

A experiência relatada coloca em evidência que práticas colaborativas são primordiais para o estabelecimento de ambientes inclusivos. A articulação entre professora regente e de apoio educacional especializado, equipe pedagógica, funcionários da cozinha e limpeza, famílias e comerciantes mostrou que a inclusão se materializa quando a escola amplia sua rede de apoio e coloca a aprendizagem das crianças como responsabilidade coletiva. Essa cooperação possibilitou intervenções alinhadas ao PEI, aos eixos curriculares e às necessidades demandadas pela turma.

As reflexões que o curso nos provocou foram extremamente relevantes para nos ajudar a concluir que uma prática pedagógica inclusiva, direcionada pelo ensino colaborativo, necessita de postura cooperativa e determinação para transpor limites institucionais. A experiência evidenciou que a colaboração entre profissionais escolares e comunidade aumenta exponencialmente as possibilidades educativas e sustenta práticas inclusivas.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 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: 13 set. 2024.

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.

NITERÓI (RJ). Secretaria Municipal de Educação. **Alfabetização e inclusão**: perspectivas fundantes, efeitos e conexões no município de Niterói. Niterói: SME, 2024. 30 p. (Uma Rede Inteira pela Alfabetização e Inclusão; 1). Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1aG_r9ebf_W1FKZzdX1l0iEZoFeEjpi-i/view. Acesso em: 13 set. 2024.

NITERÓI (RJ). Secretaria Municipal de Educação. **Práticas docentes na perspectiva da Educação Especial inclusiva**. Niterói: SME, 2024. 25 p. (Uma Rede Inteira pela Alfabetização e Inclusão; 4). Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1-9bE8Ay3Hg-bZR14U17w49MolEy7xpLy/view. Acesso em: 13 set. 2024.

Notas de fim

1 Pedagogia (UNIVERSO); especialista em Neuropsicopedagogia, Psicopedagogia e Transtorno do Espectro Autista com Terapia ABA; professora de apoio educacional especializado na rede municipal de ensino de Niterói. E-mail: cinthiathaynar_2012@hotmail.com.

2 Mestra em Educação (PROPED/UERJ); orientadora pedagógica na rede municipal de ensino de São Gonçalo; professora de apoio especializado da rede municipal de ensino de Niterói. E-mail: giselepimentel72@gmail.com.

3 Pedagogia (UFRJ); professora regente na rede municipal de ensino de Niterói. E-mail: taissa.pazferreira@gmail.com.

4 Professora de apoio educacional especializado na rede municipal de ensino de Niterói. E-mail: thamiresrsa94@gmail.com.

5 Pedagoga (UNICARIOCA); especialista em Educação Infantil (CPII); professora de apoio educacional especializado na rede municipal de ensino de Niterói. E-mail: valescadesouza2009@hotmail.com.

17. Aplicação de pranchas de comunicação aumentativa e alternativa na Educação Infantil: o caso de Ravi

Susan Vergna[1]
Tatiane Siqueira Souza[2]
Valeria Freire de Lima[3]
Vanderlea Nazareth Rodrigues Costa Ramos[4]
Viviane Evangelista do Nascimento[5]
DOI: 10.52695/978-65-5456-202-7.17

Esse grupo é composto por professoras e pesquisadoras comprometidas com a inclusão e o uso de tecnologias na Educação Infantil, cada uma trazendo experiências singulares que se entrelaçam com o desenvolvimento do estudo.

Susan, mãe de Sofia, professora da Educação Infantil há 31 anos e doutoranda em Novas Tecnologias Digitais na Educação pela UniCarioca, atua em sala de aula e na formação de professores com foco em inclusão, tecnologias assistivas e digitais, documentação pedagógica e intersetorialidade. Tatiane, mãe de Ana Laura, atua como professora docente I há 18 anos em turmas de GREI 2, e como docente II na Alfabetização de Jovens e Adultos. Valeria, mãe de Maria Clara, professora regente há 20 anos, atua na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Vanderlea, filha de Ivonete e mãe de Renan, é pedagoga, professora docente I há 30 anos, atuando em cargos de direção, gestão e formação. Viviane, mãe de Júlia, Davi e Pedro, é doutoranda em Tecnologias da Educação, mestra em Tecnologia da

Educação e pedagoga. Atua como professora docente I há 31 anos e como gestora pública há 13 anos.

A partir das diferenças em intersecções que compõem esse coletivo, o grupo apresenta reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil, fundamentadas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e em princípios de equidade e diversidade. Em estudos recentes, defende-se que a articulação entre teoria e prática, a partir da leitura do cotidiano escolar e de percursos formativos contínuos, amplia a participação das crianças e consolida a inclusão como processo ético e intersetorial, sustentado por planejamento coletivo e escuta sensível (Alana; Unesco, 2024). Destaca-se a relação entre experiências formativas e o aprofundamento teórico proporcionado pelo curso Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas, fortalecendo a compreensão da inclusão como um processo intersetorial e ético, que articula afetividade, planejamento coletivo e escuta sensível.

O tema do caso de ensino abrange uma turma do Grupo de Referência de Educação Infantil (GREI) composta por crianças de quatro a cinco anos, matriculadas em uma UMEI da rede pública de Niterói. O estudo centra-se na inclusão de Ravi,[6] criança de quatro anos, com TEA nível de suporte 3 e não oralizado, matriculado na turma GREI 4.

Trata-se de um aluno com necessidades educacionais complexas, principalmente relacionadas à barreira comunicacional, que impacta diretamente sua interação social e sua regulação emocional. A mediação comunicativa é constante, com uso da prancha de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), principal meio de expressão, além de antecipação da rotina por meio de suportes visuais, garantindo previsibilidade e redução da ansiedade. A criança demanda, ainda, gestão de estímulos sensoriais, especialmente auditivos, com redução de ruídos e acesso a espaços tranquilos para reorganização emocional. Além disso, necessita de tempo ampliado para processamento e resposta, instruções curtas, claras e acompanhadas de escolhas guiadas, bem como apoio direto do adulto nas interações sociais, com modelagem por pares. As crises de desregulação exigem estratégias sistemáticas de autorregulação, como

pausas combinadas, atividades sensório-motoras organizadoras e intervenções consistentes entre escola, AEE e família. O acompanhamento por meio de avaliação processual e documentação pedagógica é fundamental para monitorar avanços e ajustar práticas.

Apesar das dificuldades iniciais, Ravi apresenta importantes potencialidades, especialmente evidenciadas após a implementação da prancha de CAA. Demonstra excelente resposta a suportes visuais, utilizando a prancha de forma funcional para comunicar necessidades, desejos e intenções. A previsibilidade da rotina ampliou significativamente sua participação nas atividades, reduzindo comportamentos associados à frustração. Observa-se crescimento progressivo na interação com colegas e adultos, com aumento da atenção compartilhada e maior iniciativa para engajar-se em atividades de interesse. Ravi combina gestos e o uso da prancha de comunicação, ampliando suas possibilidades expressivas, e já consegue generalizar o uso da CAA para o contexto familiar e terapêutico. Quando adequadamente apoiado, demonstra persistência diante de desafios, melhora na autorregulação emocional e maior capacidade de permanecer em atividades estruturadas, evidenciando avanços consistentes em sua inclusão escolar.

O presente caso de ensino trata da prática docente de uma das professoras que compõem a autoria deste relato, considerando que essa experiência se relaciona com as ações e experiências de todas as outras autoras deste trabalho. Situações semelhantes às aqui descritas são recorrentes no cotidiano escolar, atravessando diferentes realidades, e é diante delas que buscamos refletir sobre a nossa prática docente.

Aprofundando um pouco mais essas questões, acreditamos que a comunicação constitui o alicerce das relações humanas e o eixo estruturante da aprendizagem. Para Vigotski (1997), o desenvolvimento da linguagem é um processo mediado socialmente, no qual os signos e instrumentos culturais permitem à criança internalizar experiências e construir significados. Assim, quando há ausência ou limitação da linguagem oral, o papel do mediador torna-se essencial na criação de canais alternativos de expressão.

Nesse bojo, a CAA não deve ser vista apenas como recurso técnico, mas também como instrumento simbólico que possibilita à criança com

deficiência participar ativamente das interações sociais e escolares (Glat; Pletsch, 2019). O DUA (CAST, 2018)[7] oferece fundamentos pedagógicos para essa perspectiva inclusiva ao propor múltiplos meios de engajamento, representação e expressão. A partir desse paradigma, a CAA pode ser compreendida como aplicação concreta dos princípios do DUA, garantindo à criança diferentes formas de acessar, processar e demonstrar o conhecimento. Meyer, Rose e Gordon (2014) afirmam que um currículo acessível deve ser flexível e responsivo, ajustando-se às necessidades de cada estudante, em vez de exigir que o aluno se adapte a um modelo escolar rígido e preestabelecido.

A inclusão de estudantes com deficiência em salas de aula da educação regular formal tem sido reconhecida como um direito humano e uma obrigação ética das instituições educacionais. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar "um sistema educacional inclusivo em todos os níveis" (Brasil, 2008, p. 10), garantindo que cada estudante participe, aprenda e se desenvolva em contextos não segregados. A partir dessa orientação, a escola passa a assumir uma postura de transformação estrutural, pedagógica e cultural, revisando currículos, metodologias e estratégias de avaliação para responder às diferenças individuais. Como afirmam Booth e Ainscow (2011), a inclusão não se limita à matrícula: ela envolve a construção de culturas, políticas e práticas que reduzam barreiras à aprendizagem e à participação.

Nesse sentido, a formação continuada dos professores e o suporte institucional tornam-se elementos centrais. Mantoan (2003, p. 59) argumenta que a inclusão exige romper com modelos tradicionais e homogêneos de ensino, adotando práticas colaborativas, flexíveis e centradas no estudante. Para a autora, "a escola inclusiva é aquela que se transforma para todos", reconhecendo que as necessidades específicas não são problemas individuais, mas desafios coletivos que demandam reorganização pedagógica. Complementarmente, Sassaki (1997) destaca que a inclusão depende de mudanças atitudinais, que envolvam a valorização da diversidade, o combate ao preconceito e a promoção de ambientes acolhedores, acessíveis e responsivos. Assim, a integração de tecnologias assistivas, recursos de comunicação alternativa e apoio especializado contribui para

ampliar as oportunidades de participação plena, garantindo que o estudante esteja realmente incluído — não apenas presente — no cotidiano da sala de aula regular. Nesse horizonte, o ensino colaborativo emerge como caminho para reorganizar práticas, compartilhar decisões e ampliar a participação discente em sintonia com a perspectiva freireana de coautoria e diálogo (Leme; Silva; Carmo, 2021).

A mediação pedagógica, nesse contexto, assume caráter ético e afetivo. hooks (2017), ao discutir a pedagogia engajada, defende que ensinar é um ato de amor e liberdade, no qual a escuta sensível e o diálogo autêntico constituem ferramentas transformadoras. Essa abordagem encontra eco na Educação Infantil, em que o vínculo e a afetividade são condições imprescindíveis para o desenvolvimento integral da criança (Brasil, 2017). A prática pedagógica, quando pautada pela empatia, possibilita que o professor compreenda o comportamento do aluno como linguagem, reconhecendo que o gesto, o olhar e o toque são formas legítimas de comunicação (Rocha, 2021).

Sage (1999), ao discutir estratégias administrativas para o ensino inclusivo, enfatiza que a inclusão não depende apenas de recursos individuais, mas de uma gestão compartilhada entre professores, direção, família e comunidade. A efetividade da prática inclusiva exige, portanto, corresponsabilidade e articulação intersetorial, princípios alinhados ao pensamento da Unesco (2024) sobre a necessidade de políticas educacionais integradas e éticas no uso de tecnologias digitais e assistivas.

O estudante Ravi, nesse contexto, pode se apropriar de um novo mecanismo de linguagem em consonância com os princípios do DUA (Sebastián-Heredero; Moreira; Moreira, 2022), que transcende o espaço escolar, a sala de recursos multifuncionais e o grupo de referência para múltiplos ambientes: casa, terapia e vida social, trazendo o direito à comunicação libertadora como garantia da dignidade humana (Prado, 2022). Esse processo evidencia que o conhecimento é indissociável da transformação e que os processos formativos pautados em modelos meramente instrucionais não contribuem para uma formação emancipadora no fazer profissional, reproduzindo aporias diante do inesperado.

A partir dessas bases teóricas, a introdução de CAA na rotina de uma turma de Educação Infantil não se reduz a uma ação técnica, mas representa uma mudança de paradigma: da visão da deficiência como limitação para a compreensão da diversidade como potência. Essa concepção articula-se à pedagogia humanizadora de Paulo Freire (1996), para quem a comunicação é um ato de libertação e de diálogo transformador.

Sobre as tecnologias assistivas, estas desempenham papel central na promoção da autonomia, da comunicação e da participação de pessoas com deficiência, reunindo recursos e estratégias que viabilizem atividades do cotidiano escolar e extraescolar. Em consonância com essa perspectiva, o DUA não se destina apenas ao público da Educação Especial: é um princípio curricular para todas as crianças ao reconhecer a pluralidade humana e orientar múltiplos meios de engajamento, representação e ação/expressão.

Nesse contexto, tem-se como objetivo relatar a experiência de um caso de ensino de um estudante com TEA, analisando o processo de introdução e utilização de CAA como aliada em seu processo de inclusão. Espera-se que este relato inspire as práticas de professores(as) e contribua para a construção de aulas cada vez mais inclusivas, sensíveis, democráticas e transformadoras.

Caminho metodológico

O estudo configura-se como caso de ensino de natureza qualitativa, ancorado nos pressupostos da pesquisa-ação (Barbier, 2007; Thiollent, 1986). Tal abordagem permite compreender os fenômenos educacionais a partir da vivência cotidiana, promovendo reflexão e transformação simultâneas entre teoria e prática. No contexto da experiência, a professora-pesquisadora atuou como mediadora direta da intervenção, realizando observações sistemáticas, registros reflexivos e análise das reações dos sujeitos envolvidos.

O campo empírico foi uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) da rede pública de Niterói, cuja proposta pedagógica está alinhada à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e aos “Referenciais curriculares da rede pública municipal de educação de Niterói” (Niterói,

2022). A turma GREI 4, com 20 crianças de quatro a cinco anos, funcionava em tempo integral, com rotina centrada em experiências de exploração, linguagem e convivência. O estudante foco do caso, diagnosticado com TEA nível de suporte 3, apresentava ausência de oralização funcional, hipersensibilidade auditiva e necessidade de apoio contínuo nas atividades, além de constantes mediações quanto à autorregulação.

A investigação desenvolveu-se em três etapas complementares:

- Diagnóstico e escuta inicial: observação participante e diálogo com familiares, visando à identificação de barreiras de comunicação e interação.
- Planejamento e introdução de CAA: elaboração de prancha com pictogramas e imagens reais da rotina escolar em formato ampliado para favorecer o manuseio.
- Acompanhamento e análise reflexiva: uso cotidiano da prancha e leitura das respostas comportamentais e comunicativas do estudante, articulando registros pedagógicos e devolutivas da família.

O caminho trilhado: relatando a experiência

A produção de dados ocorreu de maneira processual e integrada à rotina pedagógica, alinhada à abordagem qualitativa e aos fundamentos da pesquisa-ação. As informações foram coletadas por meio de observação participante, análise de registros escolares e documentação pedagógica sistemática produzida ao longo do acompanhamento do estudante. Entre os materiais analisados encontram-se atas de reuniões pedagógicas, registros do Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo da Educação Infantil (CAPCI), anotações de planejamento colaborativo com a equipe docente e documentos do AEE.

Diagnóstico e escuta inicial

A escuta inicial foi conduzida de maneira sensível e contínua, combinando observação participante em diferentes momentos da rotina escolar com diálogos estruturados com familiares. Esse processo buscou

compreender as barreiras de comunicação, interação e permanência do estudante em sala, respeitando seu ritmo, suas manifestações comportamentais e seu modo particular de expressar necessidades e desconfortos.

Foram utilizados diferentes recursos para aprofundar essa escuta, tais como:

- avaliação processual e descritiva, considerando registros cotidianos;
- registros diários de observação, focados em comunicação, interação e regulação emocional;
- listas de verificação comportamental e comunicativa, empregadas como ferramentas de acompanhamento e intervenção;
- foco no progresso, observando avanços qualitativos mais do que desempenho acadêmico pontual.

A identificação das necessidades ocorreu por meio de intervenção colaborativa, envolvendo o trabalho conjunto de diversos profissionais: fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta ocupacional, professor do AEE, professor regente, coordenação pedagógica e família. Essa construção coletiva possibilitou compreender o perfil do estudante de forma integral e definir estratégias coerentes com suas demandas.

Planejamento e introdução de CAA

O planejamento da intervenção foi construído de maneira colaborativa, envolvendo a professora regente, a professora do AEE, a coordenação pedagógica, a família de Ravi e os profissionais da rede de apoio. A elaboração da prancha de CAA seguiu esse mesmo movimento coletivo. A equipe iniciou o processo mapeando os momentos da rotina escolar mais significativos para Ravi e as situações que geravam maior tensão pela ausência de comunicação funcional. Essa composição interprofissional materializa princípios do ensino colaborativo, articulando saberes e responsabilidades para qualificar as mediações em sala comum (Leme; Silva; Carmo, 2021).

Foram selecionados pictogramas de alta clareza visual, combinados com imagens reais fotografadas no ambiente escolar, materiais, espaços, cole-

gas e atividades preferidas, facilitando a compreensão imediata. A prancha foi construída em formato ampliado, com espaçamento adequado entre os símbolos para facilitar o toque e evitar sobrecarga sensorial. Após a montagem, a prancha passou por testagem em sala e sofreu ajustes conforme o uso, sendo disponibilizada também para a família (Figura 17).

Figura 17: Prancha de CAA utilizada com o estudante Ravi



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Descrição da Figura 17: Fotografia de uma prancha de Comunicação Aumentativa e Alternativa impressa em fundo branco. A prancha é composta por uma grade de 12 quadros, organizados em 3 linhas e 4 colunas, cada um com uma fotografia ou ilustração referente a uma rotina escolar, acompanhada por um título em letras maiúsculas pretas, posicionado acima da imagem. Primeira linha: "SALA DE RECURSOS", fotografia de uma sala com mesas e prateleiras de jogos; "PARQUINHO", fotografia de uma criança subindo no escorregador; "BRINQUEDO", fotografia de uma criança brincando no chão; e "REFEITÓRIO", fotografia de um espaço com mesas e bancos brancos compridos. Segunda linha: "TROCAR FRALDA", fotografia de uma criança em pé, em um banheiro, próxima à pia; "ÁGUA", fotografia de uma criança bebendo água no bebedouro; "ESCOVAR DENTE", fotografia de uma criança escovando os dentes; e "ATIVIDADE", fotografia de uma criança realizando uma tarefa impressa à mesa. Terceira linha: "FOME", fotografia de uma criança com um prato de comida à frente; "IR EMBORA", desenho de uma criança com mochila nas costas, de costas, olhando para trás; "MÃE", desenho de uma mulher de mãos dadas com um menino; e "LAVAR MÃO", desenho de um menino lavando as mãos em uma pia. Nas fotografias com presença de crianças, os rostos estão encobertos digitalmente por um círculo branco para preservação da identidade. Em todas as fotografias, as crianças estão uniformizadas e em ambiente escolar. Fim da descrição.

Acompanhamento e análise reflexiva

A inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil exige sensibilidade, paciência e criatividade para compreender diferentes formas de comunicação e interação (Silva; Oliveira, 2023). Ravi, devido à ausência de oralização funcional, apresentava episódios de frustração e desregulação emocional, manifestados por gritos, choro e gestos agressivos, que geravam desconforto entre colegas e familiares. A situação-limite, que motivou pedido de transferência, impulsionou a equipe a buscar alternativas inclusivas.

Ravi pôde se apropriar de um novo mecanismo de linguagem em consonância com os princípios do DUA (Sebastián-Heredero; Moreira; Moreira, 2022), transcendendo os espaços escolares para múltiplos ambientes, como casa, terapia e vida social. Essa apropriação consolidou o direito à comunicação libertadora, garantindo dignidade humana (Prado, 2022) e evidenciando que o conhecimento é indissociável da transformação. Modelos instrucionais meramente tradicionais não promovem a formação emancipadora do profissional diante do inesperado.

O acompanhamento contínuo do uso da prancha de CAA demonstrou avanços graduais na comunicação funcional e na autorregulação emocional de Ravi, como:

- mais interação com colegas e adultos de forma positiva e frequente;
- redução de comportamentos disruptivos relacionados à frustração e dificuldade de comunicação;
- participação mais consistente em atividades coletivas e momentos de rotina;
- melhoria na comunicação funcional, combinando gestos e uso da prancha.

O conceito de "inédito viável" (Freire, 1992) materializou-se na transformação do cotidiano escolar: a CAA tornou-se instrumento de libertação simbólica para Ravi e de ressignificação para a comunidade educativa. A participação da família e a articulação com a equipe do AEE reforçaram

a continuidade e a eficácia das estratégias, consolidando a inclusão como prática ética, afetiva e colaborativa.

Considerações finais

A formação em Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva constituiu-se como marco transformador na trajetória profissional e pessoal do grupo, influenciando diretamente práticas como as observadas no caso de Ravi. As experiências vividas e os estudos realizados possibilitaram ressignificar o olhar sobre a inclusão, compreendendo-a não apenas como cumprimento legal, mas como prática ética, política e cultural de reconhecimento da diversidade humana.

A compreensão das múltiplas linguagens, conforme Gardner (1995), permitiu valorizar as diferentes formas de expressão de Ravi, reconhecendo gestos, olhares e o uso de CAA como modos legítimos de interação com o mundo. A formação possibilitou aplicar criticamente marcos normativos da educação inclusiva, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e o DUA, evidenciando a sua relevância no planejamento e execução de práticas pedagógicas adaptadas às necessidades do estudante.

O percurso formativo reforçou a importância da ação colaborativa refletida no trabalho conjunto com família, equipe do AEE e demais profissionais envolvidos no caso de Ravi. Essa articulação transformou desafios em oportunidades de aprendizagem compartilhada, evidenciando que a inclusão se constrói pela escuta, pelo acolhimento e pela coragem de inovar na prática pedagógica.

Assim, o caso de Ravi exemplifica como o conhecimento teórico aliado à prática reflexiva e colaborativa pode transformar a realidade escolar, garantindo a participação efetiva de todas as crianças e reafirmando o compromisso com uma escola democrática e sensível às diferenças.

Referências

ALANA; UNESCO. **Inclusive education and ongoing teacher training**. São Paulo: Instituto Alana, 2024.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. (Série Pesquisa em Educação, v. 3). Brasília, DF: Plano, 2007

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. 3. ed. Tradução de Filipe Oliveira. Bristol: CSIE, 2011.

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: 10 nov. 2025.

BRASIL Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 22 dez. 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2017. Acesso em: 10 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: 10 nov. 2025.

BRASIL. **Lei n. 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/leis/l8069.htm. Acesso em: 26 out. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. São Paulo: Artes Médicas, 1995.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. **Educação inclusiva**: cultura, política e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak, 2019.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

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**, São Paulo, v. 9, n. 3, 2021. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/12351. Acesso em: 26 out. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

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

NITERÓI (RJ). Fundação Municipal de Educação. **Referenciais curriculares da rede pública municipal de educação de Niterói**: ensino fundamental. Niterói, RJ: SME; FME, 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa**. Paris: UNESCO, 2024. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390241_por. Acesso em: 26 out. 2024.

PRADO, Ana Cristina Teixeira. **Entre linhas e imagens**: tornando a literatura infantil acessível às crianças com deficiência visual. Curitiba: Appris, 2022.

ROCHA, Maíra Gomes de Souza da. A escuta sensível na Educação Infantil: entre gestos, olhares e silêncios. **Revista Educação e Linguagem**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 45-60, 2021.

SAGE, Daniel. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. *In*: STAINBACK, Suzan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 245-264.

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

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eládio; MOREIRA, Samantha; MOREIRA, Fernando. Práticas educativas pautadas no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1904-1925, jul./set. 2022. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17087. Acesso em: 26 out. 2024.

SILVA, Rosilene Pereira Barrento; OLIVEIRA, Márcia Martins de. **Estratégias de inclusão para crianças com TEA na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Imperial, 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

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

Notas de fim

1 Mestra em Novas Tecnologias Digitais na Educação (UniCarioca); especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância (UFF); licenciatura em Pedagogia (UNIRIO); professora de Educação Infantil (FME/Niterói), atuando na UMEI Marly Sarney/FME. E-mail: svergna@gmail.com.

2 Mestra em Educação; professora docente I (FME/Niterói), atuando nas turmas de GREI 2; professora docente II (prefeitura municipal de Maricá), atuando na Alfabetização de Jovens e Adultos. E-mail: tatisiqueiras22@yahoo.com.br.

3 Mestranda em Tecnologias Emergentes na Educação; graduação em Psicologia; professora na SRM (FME/Niterói). E-mail: walerielima@gmail.com.

4 Pedagoga; especialização em Gestão Escolar e Inclusão; professora docente I, atuando nos cargos de direção, gestão e formação (FME/Niterói). E-mail: vanderleanramos@gmail.com.

5 Mestra em Novas Tecnologias Digitais da Educação (UniCarioca); especialização em Atendimento Educacional Especializado (UFC); pedagoga (UERJ); diretora geral na UMEI Profª Odete Rosa (FME/Niterói). E-mail: vens19@gmail.com.

6 Nome fictício atribuído à criança, de modo a preservar a sua identidade.

7 CAST. Universal design for learning guidelines version 2.2. New York City: CAST, 2018. Disponível em: http://udlguidelines.cast.org.

18. Tangram, quebra-cabeça de mediações e encontros: ensino colaborativo e aprendizagem inclusiva

Leila Mendes Gama Barcelos[1]
Lucia Regina de Oliveira Dias[2]
Luciana Merola[3]
DOI: 10.52695/978-65-5456-202-7.18

Este relato de experiência foi escrito coletivamente por três professoras no curso Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas, que acreditam em uma concepção de educação em direitos humanos, de perspectiva democrática e inclusiva.

Leila Barcelos, Lucia Dias e Luciana Merola são professoras com diferentes trajetórias na rede municipal de ensino de Niterói, tendo em comum o interesse pela prática pedagógica anticapacitista, com mediação dialógica do conhecimento, afetividade, respeito às diferenças e priorizando as competências e as potencialidades dos estudantes. Tais profissionais acreditam na educação pública e universal como um direito humano e que é possível vivermos em uma sociedade com justiça social.

O presente caso de ensino é derivado de uma proposta de articulação entre as aulas de Matemática e de Artes e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), com o ensino colaborativo, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), a mediação entre pares e o protagonismo estudantil nos anos finais do Ensino Fundamental.

O ensino colaborativo valoriza o compartilhamento de responsabilidades entre professores no planejamento, na condução das atividades e na avaliação. Para Forte e Flores (2013), trabalhar em colaboração potencializa o desenvolvimento profissional e promove práticas reflexivas dentro da escola. Nesse mesmo sentido, Leme e Melo (2024) destacam que o trabalho colaborativo cria um ambiente de desenvolvimento mútuo, em que o docente não atua isoladamente, mas como parte de uma rede de apoio profissional que se sustenta no diálogo, na corresponsabilidade e na construção coletiva das práticas pedagógicas.

Já o serviço de AEE é essencial no processo de inclusão escolar, contribuindo para identificar barreiras e propor estratégias acessíveis a estudantes público da Educação Especial, que inclui pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, de acordo com Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

Baseando-se nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), Sebastián-Heredero (2020) destaca que o planejamento acessível deve prever múltiplas formas de engajamento, representação e expressão. Assim, o DUA não se limita à adaptação posterior, mas à construção de propostas que considerem a diversidade desde o início.

A partir dessas conceituações e de reflexões, leituras, debates e provocações demandas pelo curso retromencionado, construímos uma proposição experimental com uso do Tangram. A experiência foi pensada como uma possibilidade concreta e viável de articulação entre o ensino colaborativo, o AEE e o DUA capaz de ser desenvolvida em diferentes espaços escolares, não apenas no contexto em que atuamos. Essa proposição emerge do lugar de cursistas que, ao dialogarem com os textos e com suas próprias práticas, identificaram no "Projeto Tangram, quebra-cabeça de mediações e encontros: ensino colaborativo e aprendizagem inclusiva" uma oportunidade de ampliar a participação dos estudantes, qualificar as mediações e fortalecer práticas inclusivas. Assim, o projeto não foi apresentado como um modelo fechado, mas como uma sugestão formativa, inspirada pela trajetória do curso e aplicável à realidade de outras escolas que buscam integrar colaboração docente, acessibilidade e protagonismo dos estudantes.

Portanto, a proposta conjunta ora apresentada se sustentou na perspectiva coletiva com o entrelaçamento entre AEE, DUA e ensino colaborativo, fortalecendo a participação dos estudantes e a reflexão conjunta dos docentes sobre suas práticas.

Nesse contexto, os docentes articularam para que a Feira de Matemática fosse o momento de divulgação da contribuição do projeto para desenvolvimento da autonomia dos estudantes e incremento da participação das famílias na vida escolar dos adolescentes.

Metodologia

Este estudo se baseou na pesquisa-ação, que une investigação e prática, com o propósito de compreender e transformar realidades educacionais (Thiollent, 2011). Nessa abordagem, o professor-pesquisador participa diretamente do processo, refletindo e atuando com o grupo envolvido. Assim, como afirmam Leme e Melo (2024), a pesquisa-ação favorece que o professor assuma o papel de investigador de sua prática, compreendendo o cotidiano escolar como espaço de construção conjunta de soluções e estratégias formativas.

O projeto foi pensado para uma escola pública municipal do segundo segmento do Ensino Fundamental, com cerca de 480 estudantes matriculados, localizada em bairro da zona norte de Niterói, e envolvendo cerca de 50 estudantes de duas turmas, uma do sexto ano e outra do nono, além das docentes de Matemática, Artes e AEE.

Os estudantes, na faixa etária de 12 a 15 anos, são moradores do mesmo bairro em que a escola se situa; alguns, em determinada etapa de sua vida escolar, passaram pelo ensino *online* durante a pandemia de Covid-19. Na turma de sexto ano, havia um estudante com deficiência visual, que ainda não dominava o Braille e necessitava de materiais táteis e audiodescrição. Na turma do nono ano, havia um estudante com deficiência intelectual, que compreendia textos simples e apresentava autonomia, desde que apoiado por recursos visuais e concretos.

As etapas da ação foram organizadas da seguinte forma:

- Planejamento colaborativo entre as docentes.
- Aula expositiva de Matemática, com apresentação de vídeos sobre o Tangram para a turma de nono ano.
- Confecção de materiais táteis e visuais durante as aulas de Artes.
- Oficinas interativas entre turmas, com o nono ano mediando as atividades do sexto ano;
- Culminância em uma Feira de Matemática, aberta à comunidade escolar.

A coleta de dados para documentação e avaliação do processo ocorreu por meio de observações, registros fotográficos e anotações reflexivas, permitindo análise qualitativa dos avanços e desafios que surgiram no percurso.

Relato de experiências

Este trabalho apresenta uma proposta de oficinas elaborada com turmas de sexto e nono anos do Ensino Fundamental, tendo como foco o uso do Tangram como recurso didático. A proposta nasceu a partir da constatação, apontada no Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAPCI), da dificuldade de estudantes da turma de sexto ano na aprendizagem de conteúdo da disciplina de Matemática. Como desdobramento, realizou-se uma reunião pedagógica entre docentes, na qual se apontou a necessidade de aprendizagens colaborativas e acessíveis, envolvendo alunos e professores em um processo de construção conjunta do conhecimento.

A partir dessa realidade, o grupo docente elaborou o projeto com base no ensino colaborativo e nos princípios do DUA, integrando professores e alunos em um processo formativo. A estruturação foi dividida em estágios: planejamento colaborativo entre os docentes, aulas expositivas, oficinas interativas com o uso do Tangram e culminância na Feira de Matemática. A experiência foi desenvolvida por meio de pesquisa-ação, com a participação das professoras de Matemática, Artes e AEE.

Salvini *et al.* (2019) demonstram que o AEE contribui na redução de barreiras de participação e na defasagem escolar quando suas ações são

planejadas de forma articulada com a sala comum, garantindo equidade e acesso às aprendizagens. A proposta considerou a presença de dois estudantes público da Educação Especial (um com deficiência visual e outro com deficiência intelectual), conforme Dainez e Smolka (2019, p. 16) nos orientam: "Estando a atividade de ensinar/significar orientada para o desenvolvimento humano, cabe-nos criar condições efetivas de participação da pessoa com deficiência nas atividades [...]".

A decisão de adotar o Tangram como eixo das oficinas foi sustentada por autores que tratam da acessibilidade e da aprendizagem colaborativa. Santos e Farias (2023) evidenciam que o Tangram é um recurso inclusivo, pois permite múltiplas possibilidades de adaptação sensorial, sem perda da ludicidade. Já Sebastián-Heredero (2020) reforça a necessidade de prever acessibilidade no planejamento desde o início. Assim, o referido projeto foi fundamentado nos princípios do DUA, do ensino colaborativo e da inclusão escolar, garantindo que todos os estudantes participassem de maneira ativa e significativa.

Mesmo em sua fase inicial, o projeto mobilizou a equipe escolar. O planejamento colaborativo, que aconteceu por meio de reuniões, fortaleceu o diálogo entre os docentes e o desenvolvimento de estratégias acessíveis desde o início, conforme os princípios do DUA. As peças do Tangram, recurso didático que favorece a exploração visual e tátil dos conceitos matemáticos, foram confeccionadas pelos alunos do nono ano com EVA texturizado (espuma sintética de etil vinil acetato que possui relevos, padrões ou estampas definidas em uma de suas faces), papel-cartão, feltro, lixa e barbante, possibilitando que o estudante com deficiência visual identificasse formas por meio do relevo. Apoiamo-nos, ainda, em Braun e Nunes (2015), que afirmam que o desenvolvimento conceitual ocorre por meio de interações e mediações intencionais promovidas pelos docentes, para justificar o uso de *flashcards* e orientações visuais simplificadas como apoio para o estudante com deficiência intelectual.

Durante a elaboração do projeto, nas aulas e oficinas, os estudantes conheceram um breve histórico do Tangram, exploraram suas possibilidades e adaptaram o material para versões táteis. Essa prática se alinhou às con-

tribuições de Braun e Nunes (2015), Forte e Flores (2013) e Sebastián-Heredero (2020), que destacam que o ensino colaborativo, quando articulado ao AEE e ao DUA, contribui para a efetivação de uma educação inclusiva e para o fortalecimento da formação docente continuada, favorecendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas acessíveis e significativas.

A Feira de Matemática foi a exposição culminância do projeto, que utilizou o Tangram como recurso lúdico para estimular o raciocínio lógico, a criatividade e a exploração das formas geométricas de maneira concreta. De acordo com Santos e Farias (2023), o Tangram oferece inúmeras possibilidades de adaptação, garantindo acessibilidade a estudantes com deficiência e preservando seu caráter motivador (Figura 18).

Figura 18: Feira de matemática



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Descrição da Figura 18: Mosaico fotográfico composto por três imagens. À esquerda: fotografia de um mural retangular, de fundo branco com moldura azul, fixado em uma parede laranja. No topo, está o título "ARTE MATEMÁTICA TANGRAM", com letras coloridas. Abaixo, há 26 composições de tangram feitas com peças coloridas de papel, formando diferentes figuras, como animais e objetos. Ao centro: fotografia aproximada de outro mural, de fundo branco e moldura azul, fixado em uma parede laranja, intitulado "ARTE MATEMÁTICA TANGRAM". O painel exibe doze composições de tangram feitas com peças coloridas de papel, formando diferentes figuras de cores variadas. À direita: fotografia de uma mesa branca, vista de perto, com materiais pedagógicos espalhados, incluindo peças de tangram soltas, papéis coloridos e uma caixa com tangram de madeira. Fim da descrição.

Nas etapas das oficinas e da feira, os alunos do nono ano atuaram como tutores dos grupos do sexto ano, orientando as atividades e exercitando protagonismo, empatia e cooperação. Observou-se o engajamento dos estudantes com e sem deficiência, o que reforçou o sentimento de pertencimento e a valorização das diferenças e dos encontros no processo

de aprendizagem. Além disso, as mediações entre pares se ancoraram na perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2021), que compreende que a aprendizagem se produz nas interações sociais, razão para os alunos do nono ano terem atuado como mediadores do sexto ano, ampliando as zonas de desenvolvimento dos colegas.

Diante dessas questões, fomos induzidas a lembrar os conceitos de "situações-limites" e "inédito viável" de Paulo Freire e a pensar o contexto educacional que apresenta tensões e dificuldades como um ponto de transformação de nossas práticas — no caso, o "Projeto Tagram, quebra-cabeça de mediações e encontros...".

O trabalho docente colaborativo mostrou-se comprometido com uma educação crítica, reflexiva e nos remeteu a pontos da teoria histórico-cultural de Vigotski de como a escola é o lugar privilegiado para a aprendizagem e para oportunizar experiências significativas e respeitosas que considerem a singularidade e o desenvolvimento de cada um e, ao mesmo tempo, de todos os estudantes.

Considerações finais

Com este caso de ensino, teve-se como como objetivo relatar a proposição e a execução de um trabalho colaborativo entre o AEE e a sala comum articulado aos princípios do DUA e ao uso do Tangram como recurso para promover aprendizagens inclusivas. Ao longo da experiência, observou-se que a proposta favoreceu o protagonismo dos estudantes, estimulou a mediação entre pares e contribuiu para ampliar a participação de alunos com e sem deficiência na construção coletiva do conhecimento.

A prática continuada do ensino colaborativo ainda representa um desafio nas escolas da atualidade. No entanto, experienciamos a diferenciação do ensino como preconizado por André (2005), olhando o contexto e propondo diferenciar a dinâmica sobre os elementos da aula, disponibilizando formas didáticas diferentes tanto para as atividades como para a participação e colaboração entre os pares.

Nesse cenário, planejou-se uma proposta pedagógica para integrar estudantes do sexto e do novo ano do Ensino Fundamental de uma escola

pública do município de Niterói, objetivando a construção de aprendizagens colaborativas no contexto da Matemática e uma comunidade inclusiva, tal qual explicada por Stainback e Stainback (1999, p. 286): "Comunidades inclusivas são aquelas em que todos os membros consideram-se pertencentes e às quais acham que podem dar uma contribuição [...]".

A proposta de oficinas de Tangram reforçou que a inclusão se concretiza quando o planejamento pedagógico é coletivo, acessível, flexível e comprometido com as singularidades dos estudantes e a heterogeneidade das turmas. O envolvimento dos docentes e o trabalho articulado com o AEE demonstraram que a escola pode transformar suas práticas a partir de ações simples e bem estruturadas.

Nesse contexto, o Tangram se mostrou um excelente material de apoio, permitindo adaptações sensoriais com diferentes texturas e relevos, o que possibilitou aos estudantes, especialmente aqueles com deficiência, melhor compreensão das formas geométricas. Com o apoio do DUA e da pesquisa-ação, a proposta apontou para uma prática pedagógica mais humana e adaptável à realidade da comunidade escolar.

Assim, a exposição na Feira de Matemática não se constituiu apenas em um produto final, mas o demonstrativo de um processo contínuo de formação, reflexão e construção de uma escola pública mais democrática e inclusiva. Também não se definiu como um evento isolado, mas como parte de um percurso reflexivo que envolveu docentes e discentes em um processo de aprendizagem compartilhada. hooks (2017, p. 35) afirma que "toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo".

Na Feira de Matemática, houve exibição dos *kits* de Tangram confeccionados pelos estudantes do nono ano, demonstração de como foi a dinâmica das oficinas entre os alunos e exposição dos trabalhos em murais. Essa culminância evidenciou o envolvimento dos alunos para o sucesso do projeto, o fortalecimento da autonomia dos adolescentes por meio da mediação entre pares e validou a flexibilização curricular com a colaboração entre docentes e a cooperação entre discentes.

As ações desenvolvidas desde o planejamento colaborativo, passando pelas oficinas interativas, até a culminância na feira, demonstraram que práticas acessíveis e flexíveis podem ser incorporadas à rotina da escola quando há diálogo, corresponsabilidade e interesse em pensar a heterogeneidade como potência. Os materiais táteis, as mediações sensoriais e as diferentes formas de participação possibilitaram que cada estudante vivenciasse as atividades de acordo com suas necessidades e potencialidades, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a construção de uma comunidade escolar mais inclusiva.

É importante destacar que esse projeto nasceu também das reflexões provocadas pelo curso Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Política e Práticas Inclusivas nas Escolas. Reconhecemos que, somado às nossas trajetórias, às práticas já vivenciadas, às trocas entre colegas e ao cotidiano escolar, o curso ampliou nosso olhar crítico, oportunizou debates fundamentais e fortaleceu nossa compreensão sobre inclusão escolar, colaboração docente e acessibilidade. Foi a partir desse entrelaçamento entre formação, reflexão e prática que conseguimos pensar, planejar e executar essa proposta de forma mais intencional, fundamentada e sensível à diversidade.

Esperamos que a experiência ora relatada inspire outras práticas possíveis, em diferentes contextos escolares, e sempre pautadas no diálogo, na colaboração, no anticapacitismo e na construção coletiva de uma educação verdadeiramente inclusiva, de qualidade e socialmente referenciada, conforme estabelece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que defende o direito de todos os estudantes estarem juntos, aprendendo e participando, sem qualquer tipo de discriminação.

Referências

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa, formação e prática docente**: o papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: Papirus, 2005.

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.

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: 10 nov. 2025.

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. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000100006.

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. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945187853.

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: 10 nov. 2025.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

LEME, Erika Souza; MELO, Cláudia Vianna (org.). **Pesquisa e ensino**: diálogos colaborativos. São Carlos: Pedro & João, 2024.

SALVINI, Roberta Rodrigues; PONTES, Raquel Pereira; RODRIGUES, Cristina Tristão; SILVA, Maria Micheliana da Costa Silva. Avaliação do impacto do atendimento educacional especializado (AEE) sobre a defasagem escolar dos alunos da Educação Especial. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 49, n. 3, p. 539-568, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/0101-41614934rrcm.

SANTOS, Gislaina Rayana Freitas dos; FARIAS, Wendell Fiori. O ensino da matemática e a vinculação do conteúdo escolar com a vida do aluno: um estudo na fronteira em Guajará-Mirim (Brasil) e Guayaramerín (Bolívia). **Culturas & Fronteiras**, Porto Velho, v. 7, n. 1, p. 34-53, 2023. Disponível em: https://periodicos.unir.br/index.php/culturaefronteiras/article/view/7168. Acesso em: 10 nov. 2025.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eládio. 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.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

Notas de fim

1 Pós-graduação em Orientação Educação (Faculdades Maria Thereza); graduação em Pegagogia (UERJ); professora da rede municipal de ensino de Niterói. E-mail: leihur2009@hotmail.com.

2 Especialização em Educação Básica/Gestão Escolar (UERJ); pós-graduação em Serviço de Atendimento Educacional Especializado (UFSM); pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva (CECIERJ) e em Assessoria de Imprensa (UNESA); graduação em Comunicação Social/Relações Públicas (UERJ); licenciatura em Inglês (USU); professora da rede municipal de ensino de Niterói. E-mail: luciadias.rachide@gmail.com.

3 Mestrado em Novas Tecnologias Digitais da Educação (UniCarioca); pós-graduação em Psicopedagogia (UCAM); graduação em Pedagogia (SOMLEY); professora da rede municipal de ensino de Niterói. E-mail: luciana.merola2015@gmail.com.

19. Laudo *versus* inclusão

Poliane Resende do Nascimento Araújo[1]
Patrícia de Brito Vargas de Souza[2]
Michele Santos Sacramento[3]
Nádia Marcella Siqueira Silva[4]
Patrícia Guanabarino Flores Ribeiro[5]
DOI: 10.52695/978-65-5456-202-7.19

Somos um grupo de educadoras que buscam oportunidades para garantir o direito de seus estudantes a uma educação inclusiva de qualidade. Atuando em sala de aula, direção escolar e coordenação pedagógica, nossa reunião para este trabalho transcende a escrita e se configura em possibilidades. Poliane é professora de apoio educacional especializado da rede municipal de ensino de Niterói desde 2024 e do Ensino Fundamental na Prefeitura do Rio de Janeiro desde 2010; atualmente, exerce função de apoio à direção. Patrícia ocupa o cargo de diretora-adjunta na rede municipal de Niterói e mantém firme seu compromisso com a inclusão. Michele, há nove anos, iniciou sua trajetória na educação, trabalhando com jovens aprendizes em uma empresa nuclear; logo após, começou seu trabalho na Educação Especial, onde se encontra até o momento como professora I de apoio especializado na Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME). Nádia é mestra em História Social pela UERJ/FFP. Atuou nas cidades de Niterói, São Gonçalo e Magé como professora de História, Filosofia e Sociologia, somente na rede privada, por 10 anos, desde o Ensino Fundamental II até o Ensino Médio e pré-vestibular (onde atuou também na rede municipal de ensino de Magé). Em 2024, passou a fazer

parte da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro como professora de História e, no ano de 2025, assumiu o cargo de coordenadora pedagógica no Ensino Fundamental II da mesma rede. Patrícia atuou durante 30 anos como professora na Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na modalidade semipresencial, com foco em alunos com necessidades educacionais especiais. Professora docente I dos anos iniciais do Ensino Fundamental (primeiro ciclo), trabalha atualmente na Diretoria de Matrículas e Programas Sociais na FME/Niterói.

Esse coletivo de mulheres elegeu como tema de estudo o desenvolvimento de práticas inclusivas de ensino para estudantes com necessidades educacionais especiais sem laudo, com vistas a analisar o caso de um aluno de quatro anos da Educação Infantil com dificuldades específicas de fala, interação social e regulação emocional, a partir de um processo de avaliação neuropsicológica e das estratégias pedagógicas adotadas pela escola para promover seu desenvolvimento e inclusão.

“Situações-limites” e o “inédito viável”

Pedro (nome fictício) tem quatro anos, é filho de pais separados e mora com a mãe. A responsável fornece poucas informações sobre o processo de avaliação neuropsicológica do menino. Observa-se que o aluno apresenta dificuldades na fala, na interação com os colegas de turma e sensibilidade auditiva, o que, algumas vezes, causa-lhe desestabilização. Considerando que Pedro ainda se encontra na Educação Infantil, o barulho no ambiente é algo inevitável. Apesar disso, não demonstra comportamento agressivo em relação aos outros, mas apresenta episódios de autolesão, desregulação emocional frequente e dificuldade em permanecer em sala de aula.

Embora não haja laudo formal, a escola decidiu adotar algumas ações para melhor atender às necessidades do aluno, tais como: disponibilização de um professor de apoio especializado, utilização do Plano Educacional Individualizado (PEI), oferta de um ambiente com pouco ruído, flexibilidade na carga horária e adaptação curricular.

Nesse contexto, este estudo também se volta para a insuficiência de professores de apoio, pois isso dificulta ainda mais o acesso à inclusão do aluno (e outros casos semelhantes) e a realização de um melhor trabalho por parte da unidade escolar. Outra barreira, nesse caso, refere-se à dificuldade de os responsáveis pelo aluno aceitarem as questões que o filho apresenta, apesar de ele estar encaminhado para investigação médica a partir dos relatórios elaborados pela escola e pelas professoras.

Para determinar os objetivos, foi necessário trilhar um caminho de coleta de dados, ou seja, observação do aluno no cotidiano escolar e análise de relatórios elaborados pelas docentes, incluindo a professora de apoio.

Realizaram-se reuniões com a responsável legal, que, apesar de no primeiro dia de aula relatar que Pedro apresentava algumas questões, nas reuniões posteriores negava certos comportamentos, afirmando que o aluno não manisfestava atitudes semelhantes em casa. Entretanto, caía em contradição durante os relatos e/ou quando não permitia a participação do aluno em determinados eventos escolares, para evitar episódios de desregulação, deixando claro que Pedro não gostava de barulho.

Por meio de experimentação e diálogo com as professoras, os profissionais da unidade escolar escolheram alguns materiais pedagógicos e os deixaram na secretaria. Com isso, criaram um espaço sensorial para que Pedro e outros alunos que também tivessem sensibilidade sensorial se acalmassem, principalmente naqueles momentos em que as professoras não conseguiam exercer esse papel, devido às diversas demandas em sala de aula.

Com esse espaço, objetiva-se colocar em prática estratégias de acolhimento e de estímulo à autorregulação. No caso de Pedro, a coordenação e a direção da escola realizam um trabalho diferenciado com o espaço sensorial, que, mesmo improvisado, tem atendido às necessidades do aluno, que consegue se acalmar e retornar à sala de aula. Com isso, o tempo de permanência de Pedro na escola pôde ser ampliado.

Ao longo do curso Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas, refletimos

cada vez mais sobre a necessidade da pedagogia colaborativa (Leme; Toledo, 2024), haja vista que as escolas passam por necessidades diversas no que se refere à inclusão, muitas vezes devido às dificuldades para uma avaliação médica.

Embora a escola em questão não tenha professores de apoio suficientes para atender à alta demanda, o compromisso de seus profissionais com a inclusão de estudantes tem feito com que práticas colaborativas sejam desenvolvidas.

Diversas ações relacionadas a alunos com necessidades educacionais especiais têm sido discutidas e implantadas nos últimos anos, as quais visam a nortear o processo de escolarização desses alunos. Diretrizes orientam ações para uma "escola inclusiva" e, apesar de ainda serem necessários muitos recursos, há evoluções significativas. Braun e Marin (2016, p. 198) acreditam que "a escola deve incluir a diversidade por inerência".

Um movimento que se tem destacado mundialmente diz respeito à defesa pelo direito de todos os alunos estarem na escola sem qualquer tipo de discriminação. Compreende-se, assim, que a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, baseada em direitos humanos, "conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis" (Brasil, 2008, p. 1).

Todo esse movimento voltado para a inclusão, na intenção de não permitir que se perpetue o que historicamente produz exclusão, busca uma relação com a equidade nos espaços em que as pessoas com necessidades diferenciadas ocupam.

Com as diversas ações relacionadas à Educação Especial, houve aumento do número de matrículas de estudantes público da Educação Especial. Porém, apenas a garantia do acesso à escola, sem considerar a diversidade de quem a compõe, não é capaz de garantir sucesso na escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) (Brasil, 2008).

A diversidade é uma potente fonte de práticas sociais, culturais e pedagógicas, que deve permear não só os espaços educativos como também toda a sociedade. Nesse contexto, a escola, com a atual configuração,

não comporta o aluno contemporâneo cujas especificidades são tão diversas. Isso demanda urgência em os sistemas de ensino repensarem os espaços escolares de forma estrutural e culturalmente para que eles se constituam como espaços verdadeiramente inclusivos (Brasil, 2008).

Sabe-se que, historicamente, a sociedade distingue as pessoas por suas diversas características, assim como ainda se baseia no conceito de normal e anormal. Essa forma de organização da sociedade seleciona, "naturalmente", as pessoas, sendo que aquelas consideradas "fora do padrão" são excluídas e segregadas. Tal mecanismo, (re)produtor de desigualdades, acaba por naturalizar o fracasso.

Por si sós, a diferença e/ou a diversidade que compõem a sociedade não podem definir o tratamento, as oportunidades e, consequentemente, o destino das pessoas, mas devem ser consideradas como potência para o desenvolvimento ao romperem com estigmas educacionais. Assim deve se configurar a perspectiva inclusiva nos espaços educativos, os quais, paradoxalmente, ainda são produtores de barreiras para a escolarização de estudantes público da Educação Especial, devido, principalmente, à dificuldade de os profissionais atenderem às demandas específicas de uma educação inclusiva (Pletsch; Rocha; Oliveira, 2020).

Muitos são os desafios da escola. Um deles é a forma única utilizada nas salas de aula, devido aos currículos padronizados, que não dão conta de atender às especificidades humanas. Por isso, conhecer o aluno e suas demandas, associado à consciência de que não há homogeneidade, oportuniza ao docente pensar e criar caminhos que permitam ao aluno se desenvolver.

A escola necessita de mudanças significativas tanto em suas concepções quanto em sua organização e estrutura. Para facilitar o processo de inclusão dos alunos que demandam adequações e adaptações na maneira de aprender, têm-se desenvolvido propostas de ensino colaborativo e de tutoria por pares.

O ensino colaborativo é uma proposta de prática promissora e pode se constituir em um processo de bidocência ou parceria entre mais de dois professores que dividem as responsabilidades de planejamento, instrução

e avaliação dos procedimentos de ensino em um grupo heterogêneo. Tal parceria/colaboração tem como objetivo compartilhar decisões e o cotidiano da sala de aula (Gately; Gately Júnior, 2001 *apud* Leme; Toledo, 2024).

Nesse ambiente de parceria/colaboração, enquanto um traz os conteúdos, o outro promove as adaptações e intervenções necessárias para todo o grupo — não só para os alunos com deficiência. Com essa forma de trabalho, tem-se como foco as possibilidades dos alunos e não as dificuldades ou barreiras, pois tal proposta busca oferecer estratégias e recursos para promover a aprendizagem. Apesar de interessante e promissora, esbarra-se em algumas dificuldades, tais como a resistência ao desconhecido por parte da sociedade escolar e a questão do custo financeiro, seguramente alto (Leme; Toledo, 2024).

Tal proposta tem sido vista como facilitadora porque reconhece a diversidade e transforma as diferenças em potencialidades. Trata-se de uma alternativa viável em termos de qualidade de ensino, pois toda e qualquer estratégia que busque garantir a participação de todos é extremamente importante para minimizar as barreiras à aprendizagem, especialmente dos que têm demandas específicas.

Ressalta-se que o ensino colaborativo tem foco no ensino — não na deficiência. A proposta, ao mesmo tempo que contribui para ampliação das possibilidades de aprendizagem, promove a melhoria das práticas pedagógicas, já que seu objetivo é facilitar e ampliar as oportunidades de aprendizagem de todos os alunos, em especial dos que possuem alguma necessidade específica de aprendizagem (Leme; Toledo, 2024).

O desenvolvimento e a funcionalidade dos estudantes com necessidades educacionais especiais dependem tanto das limitações impostas pela deficiência quanto das oportunidades a eles oferecidas. Rocha e Pletsch (2018) concordam que a maioria das pessoas com necessidades educacionais especiais necessita de suportes especializados, porém, o pouco conhecimento acerca das diversas deficiências e/ou condições diferenciadas, bem como de suas manifestações, traz dificuldades na elaboração de ações pertinentes. Assim, estabelecer uma proposta de ensino colaborativo, com diferentes profissionais da educação, ampliará

substancialmente as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para essa parcela da população escolar tão carente de um olhar atento e de atitudes promissoras, como debatido por Pletsch, Rocha e Oliveira (2020). Acreditamos, ainda, que tais propostas podem trazer resultados diferenciados, e, talvez, nunca esperados para esse grupo com necessidades tão peculiares.

O aluno destacado nesse caso de ensino, embora tenha tido acesso à escola, por diferentes questões apresenta dificuldades de permanecer em sua turma de referência, pois, mesmo sob os cuidados de uma professora de apoio, não tem demonstrado evolução.

Tal situação preocupa os profissionais da escola no que se refere ao seu desenvolvimento. Não conseguir manter-se em sala de aula traz à tona uma deficitária participação social e sua inclusão. De acordo com Sá e Pletsch (2021, p. 3), somente com uma participação ativa as crianças podem se desenvolver plenamente dentro de suas especificidades: "As limitações na execução das atividades diárias impostas pela deficiência, associadas às restrições na participação, certamente afetarão o desempenho da criança no meio familiar, escolar ou na comunidade".

A escola, sendo potência para o desenvolvimento integral da criança, é o local propício para acolher e mediar as ações de que as crianças necessitam, assim como garantir parte de seus direitos sociais. Para Dainez e Smolka (2019 *apud* Sá; Pletsch, 2021, p. 3), "ao acolher a diversidade, ampliam-se as possibilidades de desenvolvimento dos alunos".

Diante das diferentes dificuldades apresentadas pela criança, há não só a urgente necessidade de um diagnóstico como também de acompanhamento multidisciplinar e intersetorial, que, com as devidas intervenções, pode melhorar a sua funcionalidade e contribuir para sua qualidade de vida e seu desenvolvimento. Suas diferentes especificidades, não sendo atendidas, impactam diretamente questões sociais e emocionais, colocando em xeque não só sua qualidade de vida como também a de toda sua família.

As necessidades de serviços multidisciplinares e intersetoriais são muitas e demandam apoio permanente à criança e sua família. Como esses

serviços são deficitários quanto à abrangência e amplitude de suas necessidades, agravam sobremaneira sua situação tanto no aspecto da saúde quanto no social.

Considerações finais

A Educação Especial na perspectiva inclusiva é, atualmente, um dos grandes desafios impostos à escola. Em termos de políticas públicas, observa-se grande esforço para ampliar os direitos dos estudantes público da Educação Especial. Embora não estejamos ainda lidando com o ideal, percebemos muitos movimentos que focam na educação da criança com deficiência, com o objetivo de lhe propiciar não só o acesso como também a sua permanência no espaço escolar. Tantas mudanças ao longo da história da Educação Especial levaram ao significativo aumento de matrículas desse público nas escolas regulares de ensino. Entretanto, o fato de frequentarem as escolas regulares não lhes garante que sejam efetivamente contemplados com uma educação de qualidade e que sejam tratados como sujeitos de direitos. Mais do que matricular crianças com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, trata-se de reorganizar a escola para que o direito à aprendizagem seja garantido a todos.

Ao ocuparem as escolas regulares, os estudantes com necessidades educacionais especiais fazem jus ao respeito às suas individualidades, de modo que suas potencialidades sejam consideradas e desenvolvidas.

Inúmeros autores, dentre eles Vigotski, oferecem contribuições teóricas e metodológicas ímpares que nos auxiliam a compreender como a interação social e a mediação cultural podem contribuir para o desenvolvimento desses indivíduos. De acordo com Dainez e Smolka (2019), Vigotski (2021) contesta a teoria do senso comum de que a criança com deficiência é impossibilitada de aprender, devendo a educação desse público basear-se no desenvolvimento cultural.

É nas relações com outros seres humanos e com outro meio, em um contexto histórico e cultural que o ser humano se forma. É a partir dessa perspectiva que a escola, espaço em que o aluno tem acesso às práticas sociais mediadas para se desenvolver integralmente, ocupa um papel

essencial, principalmente por ser a escola espaço de apropriação do conhecimento. Segundo Dainez e Smolka (2019), o direito ao conhecimento em uma escola cuja lógica de educação seja economicista/tecnicista fica em segundo plano.

Os feitos do ser humano que afetam o próprio comportamento podem mediar e constituir o funcionamento psíquico ao se apropriar e ressignificar os signos e os sentidos, ampliando seu modo de agir, pensar e participar da cultura. Dessa maneira, diante das experiências proporcionadas pela escola e de suas aprendizagens, pode o ser humano se reorganizar no que se refere ao desenvolvimento, independentemente de sua condição orgânica ou deficiência.

É sob essa perspectiva de desenvolvimento humano que devemos compreender a diferença como possibilidade e não como incapacidade. Dessa forma, a depender da qualidade das interações com seus pares e dos recursos culturais disponibilizados é que o ser humano vai se desenvolver.

O papel da escola, portanto, é criar oportunidades e estratégias de mediação para a aprendizagem, de forma que o aluno desenvolva suas potencialidades. Nesse contexto, deve-se compreender que sua condição orgânica não é capaz, por si só, de definir a não aprendizagem, mas também não é impeditivo para que aprenda. Não se trata de ignorar a condição do aluno, mas de considerar que sua deficiência se torne um ponto de partida para criar novas aprendizagens.

É papel da escola e dos profissionais da educação, no dia a dia, excluir o máximo possível as barreiras que impedem a aprendizagem e/ou o desenvolvimento da criança.

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: 9 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.

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. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945187853.

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.

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, 2020. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/6271. Acesso em: 9 nov. 2025.

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. DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.700.

SÁ, Miriam Ribeiro Calheiros de; PLETSCH, Márcia Denise. A participação de crianças com a síndrome congênita do Zika vírus: interseções entre o modelo bioecológico e a funcionalidade humana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2117383, p. 1-15, 2021. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17383/209209213931. Acesso em: 9 nov. 2025.

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

Notas de fim

1 Normal Superior (Instituto Metodista Granbery). E-mail: polianern@yahoo.com.br.
2 Graduação em pedagogia (UFF). E-mail: patriciabvargas76@gmail.com.
3 Graduação em pedagogia; pós-graduação em Psicopedagogia. E-mail: sacramento-michele@hotmail.com.
4 Licenciatura plena em História (UERJ/FFP). E-mail: nadia.marcella@gmail.com.
5 Graduação em Pedagogia; atua na FME/Niterói. E-mail: patriciaguanabarino@gmail.com.

20. Como desenvolver o trabalho colaborativo de inclusão na escola?

Aline de Lima Nery[1]
Ana Cláudia Teles da Silva[2]
Junia Coutinho Coelho[3]
Márcia de Assis Rodrigues[4]
DOI: 10.52695/978-65-5456-202-7.20

Este trabalho foi elaborado a partir das reflexões de quatro professoras que acreditam na inclusão e na potencialidade de todos os estudantes público da Educação Especial.

Aline é pedagoga e psicopedagoga, moradora no município de Niterói, e tem mais de 20 anos de experiência na educação. Ana Claudia é a terceira de quatro irmãos e a única em sua família a concluir o Ensino Superior. Filha de pais piauienses que migraram para o Rio de Janeiro em busca de melhores condições de vida, trabalhou desde cedo no comércio para ajudar na renda familiar, sem abandonar o sonho de cursar uma faculdade. Ingressou na Universidade Federal Fluminense (UFF) conciliando estudos, trabalho e maternidade. Formou-se no ano de 2007 e, em 2010, foi aprovada em um concurso público para professor docente II em São Gonçalo. Também atuou no município de Itaboraí e, posteriormente, em Niterói, onde ainda leciona. Junia é egressa da escola pública em sua formação básica. Formou-se em Pedagogia pela UFF em 2016, onde foi bolsista de iniciação científica por quatro anos na área de Sociologia da Educação. Hoje, atua como professora docente I em Niterói na Educação

Infantil. Márcia sempre estudou em escolas públicas. Formada pelo curso de Formação de Professores, cursou Estudos Adicionais de Pré-Escolar e Alfabetização no Instituto de Educação, iniciando sua trajetória profissional em escolas particulares. Atua como professora na rede municipal de ensino de Niterói e como professora de apoio especializado na rede municipal de ensino de São Gonçalo.

Esse coletivo de professoras se voltou aos estudos do trabalho colaborativo para inclusão na escola de uma estudante com deficiência múltipla, com vistas a refletir sobre a prática colaborativa entre professores de ensino regular e de Educação Especial, analisando tempos e espaços escolares como lócus de partilha de experiências, talentos e boas práticas para, juntos, planejar, instruir e avaliar.

O caminho trilhado

Por meio de observação diária, relatórios da aluna e análise do material concreto construído para ela, apresentaremos o Caso de Ensino de Vitória (nome fictício), de cinco anos. Vitória tem Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outros quadros relacionados à atrofia cerebral congênita: baixa visão, deficiência física com atraso psicomotor. Faz uso de fralda, ainda não desenvolveu a oralidade e precisa de suporte físico para se locomover. Inicialmente, sua mãe se deslocava com ela pela escola; depois, a professora passou a substituí-la em tal movimentação. Vitória é bem assistida pela família, e sempre foi uma aluna assídua.

Devido às suas necessidades educacionais especiais, Vitória precisava de acompanhamento constante de um professor de apoio, de atividades acessíveis, acompanhamento multidisciplinar, elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) e uso da Sala de Recursos Multifuncionais.

Seu quadro era desafiador para a professora de apoio, que, inicialmente, se sentira angustiada sobre o que deveria/poderia fazer para que Vitória tivesse acesso ao processo de ensino-aprendizagem com qualidade. Diferentes estratégias e atividades foram elaboradas e, entre tentativas, erros e acertos, a professora de apoio conseguiu observar potencial em

sua aluna, além da necessidade primordial de mobilizar outros profissionais que também acompanhavam Vitória no espaço escolar.

"Situações-limites" e o "inédito viável"

No caso da Vitória, a parceria demorou muito a acontecer. A aluna enfrentou várias barreiras atitudinais por parte de professores que apenas enxergavam suas deficiências e ignoravam suas potencialidades. Hoje, admitimos que uma colaboração efetiva imediata entre os integrantes do corpo docente teria contribuído significativamente para o sucesso acadêmico de Vitória.

Um dos principais desafios enfrentados pela professora de apoio na inclusão de Vitória referia-se ao acesso ao conteúdo do planejamento de aula com antecedência. Para que as adaptações das atividades fossem realizadas, era necessário um planejamento prévio com a professora regente. Infelizmente, no início, a professora de apoio não tinha acesso prévio ao conteúdo ou às atividades que seriam trabalhadas pela professora regente na semana seguinte. A justificativa era que o planejamento ainda estava em desenvolvimento, resultando em atividades improvisadas.

Todavia, à medida que a professora de apoio elaborava atividades para Vitória, que respondia positivamente, outros professores começaram a observar as potencialidades da aluna. Algum tempo depois, a parceria entre a professora de apoio e a sala de recursos possibilitou a realização de atividades que valorizavam as potencialidades e atendiam a algumas das necessidades de Vitória.

Diante disso, de maneira coletiva, refletimos sobre a necessidade de implementar práticas claras de planejamento, com diretrizes e cronogramas definidos, garantindo que o planejamento escolar (anual, bimestral, semanal) fosse realizado com antecedência, considerando as necessidades de estudantes público da Educação Especial, como a Vitória. Assim, os planejamentos passaram a ser acompanhados no tempo e nos espaços adequados para sua execução — ações institucionais e pedagógicas que se tornaram essenciais para reduzir barreiras atitudinais.

Assegurar que os profissionais tenham tempo dedicado exclusivamente ao planejamento colaborativo e individual, por meio de reuniões de estudo e momentos de troca de experiências, somado à formação continuada, torna-se fundamental. Essa formação deve abordar a insegurança dos professores em lidar com a diversidade e com as variáveis do cotidiano escolar, além de prever a provisão de recursos financeiros, materiais e tecnológicos, necessários para implementar os planos pedagógicos, considerando que a falta desses recursos dificulta a organização e a execução das atividades planejadas.

Ressaltamos, porém, que as professoras de apoio especializado e a de atendimento educacional especializado (AEE) não dispunham de horário formal para planejamento. Por essa razão, elas se reuniam quinzenalmente para discutir o progresso da aluna e definir possíveis intervenções pedagógicas. A partir disso, o PEI começou a ser utilizado de fato como instrumento de adequação escolar. Para Freitas e Jacob (2012), o PEI precisa orientar a prática pedagógica e garantir acompanhamento contínuo.

Um exemplo concreto que evidencia a importância do trabalho colaborativo aconteceu em uma aula de Ciências sobre o ciclo de vida das plantas, em colaboração com a professora regente, professora de apoio e a do AEE. O objetivo central era garantir que, além da aluna Vitória, todos os demais colegas demonstrassem conhecimento sobre o tema, superando barreiras sensoriais e motoras.

A professora usou imagens em alto contraste e tamanho ampliado para Vitória e outros alunos com dificuldades visuais, e narrou todo o conteúdo para que os alunos pudessem compreender melhor. O projetor exibia letras grandes e fontes simples. Além disso, foram disponibilizados modelos táteis de sementes, raízes, caules e flores com texturas e emborrachados para exploração manual, o que foi essencial para o desenvolvimento tátil de Vitória e para os alunos cinestésicos da turma.

A professora dividiu a turma em pequenos grupos, nos quais os alunos se ajudavam mutuamente — cada grupo com uma função. Isso promoveu a interação social e o senso de equipe em toda a turma. O planejamento baseado no ensino colaborativo permitiu um ambiente inclusivo. Vitória

teve acesso ao conteúdo por meio de múltiplos formatos e expressou seu conhecimento contornando suas barreiras motoras e sensoriais. Essa participação aumentou a autoconfiança e seu engajamento social. Todos os alunos se beneficiaram da flexibilidade.

As potencialidades de Vitória são notáveis e se manifestaram de diversas formas em seu cotidiano. Estavam ligadas à sua capacidade de organização e à coordenação visomotora. Vitória demonstrava habilidade em estruturar algumas informações e tarefas. Por exemplo, ela seguia instruções sequenciais, mantinha materiais arrumados (caderno, lápis, borracha) e planejava a execução de atividades complexas, como a montagem de quebra-cabeça.

Em suma, essas potencialidades combinadas — organização e coordenação visomotora — forneceram a Vitória uma base sólida para o aprendizado e a independência em diversas atividades pedagógicas, permitindo que ela se concentrasse no conteúdo das atividades e não apenas em sua execução mecânica, com o suporte constante da professora de apoio.

Outro ponto precisa ser destacado com relação a Vitória. À medida que o trabalho da professora de apoio era desenvolvido de forma articulada com outros profissionais da escola, as interações sociais de Vitória se aprimoraram. Entretanto, embora ela fosse muito querida e recebesse demonstrações de carinho de todas as crianças, sua interação social foi marcada por determinado padrão de seletividade. Esse comportamento, que pode ser interpretado como a preferência por um círculo mais restrito de amigos, molda as relações no ambiente escolar e social.

Sobre isso, é importante considerar que pessoas com TEA podem ter sensibilidade sensorial. O fato de Vitória sinalizar suas preferências nos mostra que, a partir das interações sociais e do desenvolvimento de formas, mesmo que pessoais ou diferenciadas de comunicação, a aluna começava a desenvolver também o autocontrole.

Na caminhada docente, percebemos que a inclusão escolar depende de ações concretas e constantes. Mesmo com os desafios que surgem no dia a dia, como destacam Freitas e Jacob (2012), é na rotina da escola que

esse processo realmente acontece. Vitória, ao ver na sala os coleguinhas de classe abrindo a mochila para pegar o caderno ou mesmo o estojo, seguiu o mesmo procedimento a partir de um grande esforço. Constata-se, assim, que o professor, ao lidar com a diversidade, torna-se um mediador das aprendizagens e das relações entre os alunos.

Segundo Leme e Toledo (2024), o ensino colaborativo potencializa 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.

No caso da turma em que Vitória estava incluída, as atividades não eram pensadas para todos os alunos. Hoje, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) (CAST, 2018)[5] amplia essa discussão ao propor que o ensino seja planejado de maneira acessível a todos, eliminando barreiras antes mesmo que elas dificultem a aprendizagem. Rose e Meyer (2002) defendem que, quando o professor planeja atividades que envolvem toda a turma, não apenas a criança com deficiência se sente acolhida como também todo o grupo percebe que faz parte de um mesmo propósito.

Ao unir as ideias dos autores com os princípios do DUA, percebemos que a inclusão no cotidiano escolar não depende de ações isoladas, mas da construção de uma cultura de colaboração entre todos os envolvidos. Conforme Leme e Toledo (2024, p. 3), "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".

Quando Vitória ingressou na unidade escolar, ela era a única estudante da turma com deficiência e não havia ainda sala de recursos nem professor de AEE. Apenas a professora de apoio era responsável por confeccionar todos os materiais pedagógicos da aluna. Com o tempo, uma professora regente assumiu a recém-implantada sala de recursos multifuncionais, possibilitando a comunicação e a colaboração entre as professoras de apoio e a do AEE. No entanto, a professora regente da turma

raramente se envolvia, o que fazia com que o trabalho colaborativo ocorresse predominantemente entre as outras duas educadoras.

Considerações finais

Conhecer as possibilidades de uso do DUA e o ensino colaborativo trouxe-nos um novo olhar sobre as parcerias entre professor regente, professor de apoio e entre os pares na prática da Educação Especial, levando-nos à compreensão de que a inclusão educacional de alunos com deficiência não é um caminho para ser trilhado individualmente, mas em ações conjuntas que abordem e abracem a "humildade e a coragem" (Leme; Toledo, 2024, p. 3).

Urge reconhecer que a inclusão escolar de alunos com deficiência constitui um dos maiores desafios da educação contemporânea, que exige práticas pedagógicas que superem modelos excludentes e promovam o direito de todos à aprendizagem, considerando o professor como pesquisador/mediador que reflete sobre suas práticas (Brasil, 2015).

Como defende Mantoan (2003), a inclusão escolar requer reorganização do sistema educacional para que se possa acolher a diversidade de forma plena, sem discriminação. Se pensarmos no modelo que está posto, perceberemos que cada vez mais precisamos trabalhar sob a perspectiva da colaboração, buscando investir na formação continuada dos profissionais da educação.

À luz das contribuições de Vigotski (1991) e de teóricos contemporâneos como Leme e Toledo (2024), Mantoan (2003) e Rose e Meyer (2002), aprendemos que a inclusão educacional transcende o campo técnico e se coloca como um compromisso ético, estético, político e pedagógico que precisa ser revisitado constantemente e não apenas em momentos pontuais. É contínuo e perene.

No fazer diário, os professores encontram diversos obstáculos, muita solidão e escassez de olhares acolhedores. Embora eles não precisem ser validados, necessitam ser reconhecidos como agentes de transformação e mudança.

No caso da Vitória, o olhar da professora fez a diferença. Entretanto, inicialmente, a professora lutou sozinha, criando estratégias para o trabalho pedagógico e de inclusão. Teria sido uma caminhada mais leve para ambas se, desde o início do ano letivo, tivessem recebido acolhimento e parceria por parte dos professores regentes na condução da inclusão da aluna.

Constata-se, assim, que a acessibilidade não se restringe à estrutura física da escola, mas se estende ao currículo, à metodologia e à formação dos profissionais da instituição.

Referências

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: 10 nov. 2025.

FREITAS, Marcos Cezar; JACOB, Rosangela Nezeiro da Fonseca. **Inclusão educacional de crianças com deficiência**: notas do chão da escola. São Paulo: Cortez, 2012.

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: 10 nov. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

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

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Notas de fim

1 Professora docente II da rede municipal de Itaboraí; professora docente I de apoio especializado na rede municipal de ensino de Niterói; especialização em Psicopedagogia (UNIPLI). E-mail: alinelnery@gmail.com.

2 Professora docente II da rede municipal de São Gonçalo; professora docente I da rede municipal de ensino de Niterói; especialização em Pedagogia Empresarial (UNICAM). E-mail: clautesilva2@gmail.com; clautesilva@outlook.com.

3 Professora regente docente I da rede municipal de ensino de Niterói; especialização em Psicopedagogia (UCAM). E-mail: juniac4@yahoo.com.br.

4 Professora docente I da rede municipal de ensino de Niterói; professora docente II; apoio especializado na rede municipal de ensino de São Gonçalo; especialização em Planejamento, Implementação e Gestão de Educação a Distância (UFF). E-mail: marciaassisprofessora@gmail.com.

5 CAST. Universal design for learning guidelines version 2.2. New York City: CAST, 2018. Disponível em: http://udlguidelines.cast.org.

21. O “inédito viável” do ensino colaborativo na Educação Infantil: desafios e possibilidades da pedagogia colaborativa sob a perspectiva da educação inclusiva

Sonia Mara Martins de Andrade[1]
Cátia Corrêa Lima Pinto[2]
Patrícia Gomes Pereira Moreira[3]
DOI: 10.52695/978-65-5456-202-7.21

Nosso grupo é formado por três educadoras que enfrentaram desafios, mas também tiveram experiências exitosas na Educação Especial. Sonia é mãe atípica, professora desde 2006 pelo Instituto de Educação Carmela Dutra (Ensino Médio Normal), é pedagoga e professora de apoio especializado há sete anos na rede municipal de ensino de Niterói. Cátia também é mãe atípica. Formou-se no Ensino Médio Normal pelo Colégio Estadual Hilka de Araújo Peçanha, graduada também em Geografia e Pedagogia. Atua nas prefeituras de Niterói e Itaboraí. A vivência como mãe atípica lhe despertou o amor pela Educação Especial, área na qual vem se aperfeiçoando continuamente para contribuir para uma escola mais acessível, sensível e humana. Patrícia é mestra em Educação pela UFF e professora da rede municipal de Niterói. Foi subsecretária do Programa Criança na Creche da Fundação Municipal de Educação de Niterói. Atuou como subsecretária de Educação, responsável pelas ações pedagógicas da rede municipal de Niterói.

Juntas, defenderemos a importância da pedagogia colaborativa na Educação Infantil, visando a uma reflexão crítica e propositiva sobre o processo de construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, a partir de práticas pedagógicas colaborativas que atendam a todos os estudantes com necessidades educacionais especificas na Educação Infantil.

O caminho trilhado

Com este caso de ensino, abordam-se os desafios da efetivação da educação inclusiva na prática pedagógica de uma unidade de Educação Infantil do município de Niterói, que atende a bebês e crianças com idades a partir de quatro meses até seis anos. Atualmente, essa unidade atende a uma média de 180 crianças, divididas em 10 salas, classificadas como Grupo de Referência de Educação Infantil (GREI). O projeto político-pedagógico (PPP) da unidade teve sua última atualização durante a pandemia da Covid-19 e, atualmente, passa por reformulação. A unidade trabalha sob a perspectiva da pedagogia de projetos, com temas definidos dentro de cada GREI, por meio da observação das professoras aos interesses das crianças. A unidade realiza três grandes eventos anuais: uma mostra pedagógica, denominada Feira das Culturas; Feira Literária e Feira das Ciências.

O foco do caso de ensino é a reorganização cultural e estrutural da escola, mobilizada pelas necessidades educacionais específicas de um aluno, com o objetivo de transformar os contextos de ensino-aprendizagem em espaços efetivos de participação e desenvolvimento para todos. Nesse processo, destaca-se a transição de um modelo de adaptação individualizada para a pedagogia colaborativa como eixo estruturante das práticas inclusivas.

Trata-se de João (nome fictício), um estudante de dois anos de idade, matriculado na Educação Infantil. Atualmente, encontra-se em investigação para possível diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Em termos de necessidades educacionais, João apresenta barreiras significativas que requerem suportes pedagógicos específicos. No que se refere ao acesso curricular, os principais obstáculos incluem: dificuldades na linguagem oral (atraso na fala), baixa concentração em propostas dirigidas, problemas nas transições de rotina e limitações na interação social com

os pares. Apresenta também questões relacionadas às atividades da vida diária, fazendo uso de fralda, além de desafios comportamentais, como agitação constante e compulsão alimentar.

Apesar da complexidade do quadro, João apresenta notáveis potencialidades que servem como portas de entrada para a aprendizagem: habilidades motoras bem preservadas, reconhecimento de números e letras e excelente memória (decora estorinhas e músicas com facilidade). Essas potencialidades tornaram-se recursos essenciais para a implementação das estratégias colaborativas.

A escola, seguindo as diretrizes de apoio especializado, oferece o acompanhamento de uma professora de apoio. Contudo, esse apoio é estruturado em um regime de revezamento de duas a três vezes na semana, o que, na prática, gera fragmentação da intervenção pedagógica. Nesse cenário, as professoras da sala regular, a professora de apoio, a professora do atendimento educacional especializado (AEE) e a família — que, passando por um processo de negação, fornecia informações vagas sobre o desenvolvimento da criança, geralmente apenas em reuniões trimestrais — atuavam de maneira isolada, correndo o risco de anularem a continuidade e a consistência das estratégias. A situação mobilizou a comunidade escolar a questionar: Como garantir que as intervenções não sejam pontuais, mas um projeto contínuo e integrado de desenvolvimento, conforme previsto na perspectiva histórico-cultural (Vigotski, 1995)?

A não articulação entre os profissionais leva ao foco excessivo nas dificuldades, negligenciando o uso das potencialidades de João como porta de entrada para a aprendizagem e interação social. O risco é de o aluno, mesmo matriculado, permanecer invisível no currículo comum, tendo seu trabalho pedagógico reduzido à estimulação isolada (Dainez, Smolka, 2019; Pletsch; Rocha; Oliveira, 2020), ou à omissão de seus direitos.

Nesse contexto, o desafio era transformar a estrutura de apoio em uma estrutura de colaboração, na qual o conhecimento profissional docente (Nóvoa, 2022) do professor regular e do professor especializado se fundem no planejamento e na ação, garantindo que o PEI de João se harmonize com o projeto político-pedagógico da escola.

A política da educação inclusiva deve basear-se na perspectiva de um ensino colaborativo que se configure com a atuação efetiva de todos os educadores envolvidos no processo educacional, com o objetivo de traçar estratégias que possibilitem ao aluno da Educação Especial desenvolver suas potencialidades.

Para tanto, os professores regente, de apoio e do atendimento educacional especializado devem caminhar juntos, em uma parceria colaborativa, tendo como meta principal conhecer seus alunos, suas necessidades e potencialidades.

"Situações-limites" e o "inédito viável"

A superação da fragmentação exigiu a busca pelo "inédito viável", conceito freireano que aponta para a concretização de algo que é percebido como utópico, mas é historicamente possível de ser realizado (Freire, 1987). No caso de João, o "inédito viável" foi a consolidação da pedagogia colaborativa como prática institucionalizada e estruturante, integrando o apoio especializado ao currículo comum.

Com a adoção da pedagogia colaborativa (Leme; Toledo, 2024), a estrutura de apoio foi reorganizada, com a adoção de algumas ações, tais como a implementação de um sistema de comunicação contínuo entre os profissionais e a família, objetivando o compartilhamento de observações, estratégias e evidências de progresso; foco em "o que fazer com o currículo para que todos aprendam" e não em "o que fazer para o aluno". Dessa forma, as potencialidades de João passaram a orientar o planejamento das atividades, beneficiando toda a turma, em consonância com os princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

A família, percebendo avanços nas interações e na linguagem da criança, tornou-se parceira ativa no processo, participando sistematicamente do acompanhamento e contribuindo com observações do contexto familiar.

O processo colaborativo foi sustentado por instrumentos sistemáticos, como o Diário de Bordo Colaborativo, a articulação com a família por

meio do diário domiciliar e o uso de um grupo fechado de WhatsApp para alinhamentos emergenciais e compartilhamento de evidências. Essas ferramentas garantiram continuidade, corresponsabilização e retroalimentação constante do PEI de João.

O Diário de Bordo Colaborativo é um caderno compartilhado que circula diariamente entre todos os profissionais envolvidos no acompanhamento de João. Esse instrumento funciona como um elo epistemológico e prático, garantindo a continuidade e a responsabilidade compartilhada sobre o processo de ensino-aprendizagem. Os registros são realizados pelas professoras regente, de apoio e do AEE. São registradas observações sobre as estratégias utilizadas durante seus dias de atuação e as evidências de progresso nas áreas trabalhadas, além de informações tais como um livro que as crianças tenham gostado, a preferência por determinado brinquedo, alguma palavra nova, interações com os pares, ou qualquer fato que tenha chamado a atenção da criança, além de novas sugestões de práticas. No diário documentam-se: alinhamentos de estratégias para a rotina do sono; nível de concentração em atividades; interações sociais específicas; episódios de agitação e como foram manejados; uso das potencialidades (reconhecimento de símbolos, memória) nas atividades do dia.

Cada profissional lê o diário antes de sua atuação com João, tomando conhecimento do que foi trabalhado e dos resultados observados. Há combinados claros sobre quem escreve em qual dia da semana, garantindo sistematicidade. Os registros não são apenas descritivos, mas reflexivos, incluindo hipóteses sobre o que funcionou, o que precisa ser ajustado e demais impressões.

As informações registradas nesse diário retroalimentavam o PEI de João, que era revisitado na mesma proporção dos avanços da criança. Não se tratava de um documento estático, mas vivo, que se adaptava conforme as evidências acumuladas indicavam necessidade de mudanças nas estratégias.

Às sextas-feiras, esse diário era enviado para a casa de João. A família realizava registros durante o fim de semana, observando e anotando comportamentos significativos em contextos diferentes (como João se comporta em casa, suas interações com familiares, dificuldades nas refeições,

rotina de sono no contexto familiar, passeios e brincadeiras realizadas), e o devolve na segunda-feira.

Complementando esse diário, implementou-se um grupo fechado no WhatsApp com as três professoras (regente, apoio e AEE) e a responsável pelas ações junto à família. Esse grupo atende a duas funções essenciais: comunicação emergencial (em caso de crises) e compartilhamento de registros visuais significativos (fotos e/ou vídeos que documentam momentos de progresso, interação social ou uso de estratégias que funcionaram bem).

As necessidades educacionais de João impulsionaram a adoção de estratégias fundamentadas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) (CAST, 2018),[4] beneficiando toda a turma. Destacam-se o uso diário do mural de rotina visual, que reduziu a ansiedade nas transições, e a construção colaborativa de brinquedos, realizada semanalmente, que ampliou o tempo de concentração e favoreceu a interação social.

O mural de rotina foi construído de forma visual e colaborativa, com a participação de toda a turma. João, que reconhece símbolos e possui excelente memória, foi apresentado à rotina em momentos específicos, utilizando suas habilidades e seu foco em numerais e letras para sinalizar e marcar as transições de atividade.

Com o mural visual, sua ansiedade diminuiu significativamente e ele começou a antecipar atividades com mais tranquilidade. Além disso, todos os colegas se beneficiaram de um ambiente mais previsível e organizado.

Aproveitando as habilidades de reconhecimento de símbolos alfanuméricos e a destreza manual de João, implementou-se o foco na construção colaborativa de brinquedos. Isso transformou uma adaptação motora individual em uma proposta de grupo, com impacto direto na inclusão.

Em momentos de construção (por exemplo, fazer brinquedos de papelão, confeccionar materiais sensoriais), João trabalhava junto com os colegas. Enquanto ele contribui com a destreza manual (cortar, colar, encaixar), as crianças ajudavam com a verbalização e a socialização. Por exemplo: "João, precisa de mais fita?" ou "Olha que legal o que o João fez!".

Essas atividades ocorriam semanalmente, com duração que variava conforme o engajamento (média de 30 a 45 minutos). Era claramente observável a mudança no comportamento de João ao longo das semanas: mais tempo de concentração, mais iniciativa em solicitar ajuda verbal, momentos de troca com pares.

Além disso, destacamos que os esforços dos gestores em garantir condições institucionais, assim como sua participação, viabilizaram a pedagogia colaborativa não como uma imposição normativa, mas como uma decisão estrutural, mesmo diante de dificuldades estruturais para implementação. Algumas dessas ações foram:

Tempo de planejamento garantido: Encontros semanais estruturados nos quais os professores trocam experiências, angústias e conhecimentos, identificando e compreendendo as diversas necessidades das crianças. Mesmo se por motivos de força maior em alguma semana não fosse possível realizar essas reuniões, havia esforço envolvido para que alguma ação fosse realizada.

Participação da gestão: A gestão deve estar comprometida, participando das reuniões de planejamento, reconhecendo a importância da articulação e removendo obstáculos (como a falta de tempo ou de recursos). Muitas vezes, a gestão precisou entrar em sala para garantir o direito do professor e a inclusão da criança.

Registro e acompanhamento do PEI: O PEI deve ser um documento vivo, revisitado regularmente (a cada duas semanas) e articulado com o projeto político-pedagógico da escola. Não pode ser um documento "solto", mas parte da cultura escolar.

Instrumentos de comunicação: Ferramentas como o Diário de Bordo Colaborativo e canais de contato rápido (como o grupo do WhatsApp) precisam ser oficializadas como práticas institucionais e deixarem de ser consideradas como iniciativas isoladas de professores bem-intencionados.

As práticas colaborativas possibilitaram avanços, como aumento do tempo de concentração, maior iniciativa de interação social, uso sistemático das potencialidades do aluno em contextos significativos e maior

coerência entre as ações da escola e da família. Esses resultados refletem um trabalho contínuo, articulado e coletivo.

Considerações finais

O caso de João reafirma que a inclusão depende da formação continuada e da ação colaborativa dos professores, sustentadas por condições institucionais tais como tempo de planejamento, participação da gestão, acompanhamento sistemático do PEI articulado ao PPP e instrumentos formais de comunicação. A pedagogia colaborativa, articulada ao DUA, desloca o foco da adaptação individual para a acessibilidade curricular, fortalecendo uma cultura escolar inclusiva, democrática e comprometida com o direito humano à educação.

A prática colaborativa promoveu um impacto positivo nas práticas pedagógicas com a construção de relações afetivas genuínas e a aprendizagem "em comunhão" (Freire, 1987). João não era objeto de adaptação, mas sujeito ativo em uma comunidade de aprendizagem. Assim, seus colegas vivenciaram, na prática, o que é trabalhar colaborativamente, desconstruindo estigmas de maiores e menores saberes.

A PNEE (Brasil, 2008) exige mudança estrutural e cultural da escola, onde a inclusão é responsabilidade coletiva e permanente. Entretanto, essa mudança só se concretiza quando o professor se apropria de um conhecimento profissional docente que é coletivo, contingente e público (Nóvoa, 2022). O conhecimento não é propriedade individual, mas construído na relação entre pares, na prática compartilhada e na reflexão contínua.

O ensino colaborativo é uma estratégia viável e eficaz para uma educação inclusiva, a qual, por meio da parceria entre pares, cria um ambiente mais acolhedor e garante aprendizagem e participação de todos.

A formação que articula a pedagogia colaborativa e o DUA nos capacita como professores a descentralizar o foco ao nos mover da lógica de "o que fazer para o aluno" (adaptação) para a lógica de "o que fazer com o currículo" (acessibilidade universal). Assim, transformamos o planejamento utilizando ferramentas como o PEI e o Diário de Bordo Colaborativo para que o apoio especializado fosse integrado e não um trabalho paralelo ou residual.

A formação que utiliza o caso de ensino como metodologia permite que os docentes revisitem suas práticas e criem as condições de aprendizagem e convivência que assegurem o direito humano à dignidade, conforme a perspectiva da Terceira Escola (Leme; Toledo, 2024). O impacto é sistêmico: ao resolver o desafio complexo de um aluno, a escola torna-se mais flexível, acessível e inclusiva para todos.

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: 9 nov. 2025.

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. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945187853.

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

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: 10 nov. 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: 10 nov. 2025.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Bauru, v. 27, e270129, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129.

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, 2020. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/6271. Acesso em: 10 nov. 2025.

ROSE, David H.; MEYER, Anne. **Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).** Tradução e revisão pelo Grupo de Estudos Pesquisas em Políticas e Práticas Educativas Inclusivas: Reconstruindo a Escola. Campo Grande: UFMS, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Tomo III: Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1995.

Notas de fim

1 Professora da rede municipal de ensino de Niterói; especialista em Atendimento Educacional Especializado. E-mail: soniam.andrade@outlook.com.
2 Professora especialista; pós-graduada em Educação Especial e Inovação Tecnológica; atua na SME/Niterói e na SME/Itaboraí. E-mail: catiaclima@yahoo.com.br.
3 Professora e mestra em Educação; atua na SME/Niterói. E-mail: patynaei19@gmail.com.
4 CAST. Universal design for learning guidelines version 2.2. New York City: CAST, 2018. Disponível em: http://udlguidelines.cast.org.

22. Da fresta à porta aberta: o ensino colaborativo como caminho para a inclusão escolar

Áida King de Assis[1]
Delta Oliveira Pires[2]
Giselle Baes de Freitas Moreira[3]
Janice Oliveira Pereira dos Reis[4]
Maurício de Souza Ferreire[5]
Vanilda da Conceição Braz[6]
Luiza Basílio Ricardo[7]
DOI: 10.52695/978-65-5456-202-7.22

Este texto nasce do encontro entre sete professores que, movidos pelo desejo de construir práticas verdadeiramente inclusivas, aceitaram o desafio de pensar uma educação para todos em todos os sentidos. Cada docente traz uma história, uma trajetória e uma inquietação diferente e, ao se encontrarem, percebem que a inclusão não se faz sozinha: ela é coletiva, e viva no cotidiano da escola.

Entre esses docentes, Giselle acredita no poder do respeito e da empatia, entendendo a aprendizagem como encontro com o outro. Vanilda, mineira radicada no Rio de Janeiro, formou-se em Pedagogia e Gestão Escolar; é professora do Ensino Fundamental e diretora-adjunta da Escola Especial Municipal Francisco de Castro. Também integra o grupo Áida King, movida pelo desejo de transformar vidas por meio da educação inclusiva. Janice iniciou sua docência na Educação Infantil em 1998, quando o encontro com uma criança com dificuldades motoras marcou sua trajetória.

Delta reúne experiências em sala de aula, gestão e administração pública. Na Secretaria de Educação, atua enfrentando barreiras e promovendo políticas inclusivas, acreditando na educação como direito e dignidade. Completando o coletivo, Maurício inicia sua atuação na educação inclusiva com compromisso e sensibilidade, acreditando na força da escola pública e na construção de práticas que garantam inclusão para todos.

Esses professores participaram do curso Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas, oferecido pela UFF em parceria com o MEC/SECADI, compondo o Grupo 7, sob tutoria da professora Luiza, que também se insere nesta escrita como parte do compromisso coletivo de fortalecer a formação continuada e construir saberes compartilhados.

Tais professores se reúnem nesta escrita para dar voz às suas experiências, entretecidas e fortalecidas ao longo do texto, buscando revelá-las. Para tanto, juntos damos forma a essas experimentações, tornando-as passíveis de reflexão e análise, pois se trata de "[...] abrir uma experiência individual (de cada um) e, ao mesmo tempo, coletiva (de fazê-lo juntos) orientada a fazer saltar essa faísca" (Larrosa, 2022, p. 168). Apresentamos aqui o convite desta leitura: a se identificar com a história, a senti-la e, ao mesmo tempo, refletir sobre as próprias experiências e práticas. Trata-se de um chamado para que você se engaje no percurso narrativo, reconhecendo a dimensão coletiva do aprender e do ensinar, e permitindo que as experiências relatadas provoquem questionamentos, ressignificações e inspirações para a ação educativa.

Embora a educação inclusiva seja reconhecida como direito inalienável e compromisso ético-político, sua efetivação no cotidiano escolar revela tensões significativas, como limitações de recursos, ausência de formação continuada, compreensões restritas sobre o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e resistências às diferenças. Nesse contexto, o trabalho pedagógico inclusivo vai além da aplicação de técnicas ou do cumprimento de normativas, exigindo decisões pedagógicas sensíveis, estratégias individualizadas e constante mediação entre expectativas da gestão, de docentes e das famílias. A inclusão se configura, assim, como processo contínuo, marcado por desafios, aprendizagens e ressignificações.

Ana Prado (2026)[8] destaca a centralidade da escuta sensível, da convivência ética e do respeito às singularidades. Portanto, a educação inclusiva se fortalece quando a escola investe em relações humanas baseadas em acolhimento e confiança. Nesse cenário, nosso grupo se apoia no referencial teórico do ensino colaborativo, que se dá pela parceria efetiva na sala de aula entre o professor do ensino comum e o professor de Educação Especial. Esse modelo enfatiza a qualificação do ensino ministrado na classe comum, espaço central da vida escolar, onde o estudante passa grande parte do tempo, interage e aprende com seus pares, como apontam Capellini e Zerbato (2019). Nessa perspectiva, o ensino colaborativo surge como prática fundamental ao articular docentes da sala regular, do AEE e outros profissionais, ampliando-se o olhar sobre cada estudante, diversificando-se estratégias pedagógicas e construindo respostas coerentes às singularidades de suas trajetórias. Tal prática exige abertura ao novo e disposição para assumir riscos, pois, como afirmam Friend e Hurley-Chamberlain (2007 *apud* Mendes, Vilaronga e Zerbato, 2018, p. 51), "não existem receitas para ensinar [...] Para vivenciar esse desafio em conjunto, é necessário se arriscar em realizar novas metodologias e atividades". Assim, o trabalho colaborativo torna-se caminho potente para a construção de pertencimento e aprendizagem para todos.

Com esta escrita, tem-se como objetivo analisar, à luz dos conceitos de ensino colaborativo e de educação inclusiva, a trajetória de uma professora do AEE na construção de práticas compartilhadas com os docentes regentes, a fim de se refletir criticamente sobre o AEE como espaço de articulação pedagógica na escola, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e com o Decreto nº 12.686 (Brasil, 2025). Nesse sentido, identificar os elementos que contribuíram para superar resistências iniciais e favorecer a construção de relações de parceria e confiança entre os profissionais envolvidos.

Quando a porta destranca: tempos e gestos que inauguram a parceria

O caso de ensino ora apresentado descreve o cotidiano de uma professora do AEE em uma escola de Ensino Fundamental que atende a estu-

dantes do primeiro ao quinto ano no município de Maricá (RJ). Inserida no contexto das políticas públicas brasileiras de educação inclusiva, a escrita focaliza práticas, dilemas e desafios vividos por essa profissional que atua na interface entre o ensino comum e o atendimento especializado, buscando assegurar condições de acesso, participação e aprendizagem aos estudantes público da Educação Especial em sua diversidade. Nós nos inspiramos na observação do cotidiano escolar, na análise de registros produzidos no AEE (relatórios, materiais adaptados, anotações de planejamento), em conversas informais com docentes e no exame de documentos institucionais do município de Maricá e das normativas nacionais. O percurso descrito busca evidenciar como se constituem, na prática, as relações entre AEE, sala comum e gestão, especialmente no que se refere ao ensino colaborativo.

Ao ingressar na escola municipal de Ensino Fundamental, Bruna, professora de AEE, encontrou uma porta quase sempre fechada para o diálogo pedagógico: um cenário marcado por isolamento profissional e desconhecimento sobre seu papel. Apesar de ter se dedicado a conhecer os estudantes, organizar a sala de recursos e aproximar-se das famílias, enfrentou entraves para acessar o planejamento das turmas e dialogar com os docentes regentes. A ausência de espaços institucionais de coplanejamento e a sobrecarga da rotina escolar reforçavam respostas evasivas — "Depois vemos isso" ou "Faça como achar melhor" —, indicando que a escola mantinha o AEE do lado de fora de suas decisões cotidianas, como se se tratasse de um serviço paralelo.

Os registros analisados mostram que muitas estratégias elaboradas por Bruna, como textos ampliados, jogos acessibilizados, materiais com apoio visual, retornavam intactas ao AEE, sem ultrapassar o batente da porta da sala comum. Comentários como — "Ele não acompanha" — ou — "Não vai aprender a ler" — revelavam expectativas reduzidas e práticas pouco flexíveis. A gestão, embora cordial, não oferecia intervenção efetiva nem garantia de tempos de estudo de caso, mantendo Bruna em posição solitária na tentativa de mobilizar a equipe. Esse modo de organização evidenciava a dificuldade dos professores em compartilhar planejamentos, o que obrigava o AEE a atuar de forma reativa, sempre adaptando o que já havia sido trabalhado. A sala de recursos, localizada em área pouco

frequentada, reforçava essa lógica: tratava-se de um espaço percebido como "quarto lateral", e não como porta de entrada para práticas inclusivas. O ponto de inflexão ocorreu quando, em uma reunião pedagógica, Bruna apresentou materiais produzidos com os educandos e explicou suas estratégias. A curiosidade das docentes abriu espaço para parceria com Vanessa, professora do primeiro ano, turma de Jonas (nome fictício), estudante com TEA. A partir da inserção de pranchas visuais e de materiais acessibilizados, iniciou-se um processo de coplanejamento acompanhado pela mediadora da turma.

O trabalho, inicialmente centrado em Jonas, beneficiou toda a turma e aproximou-se dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que prevê múltiplas formas de apresentação, participação e expressão (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2018; Sebastián-Heredero, 2020). Nesse movimento, conforme Ricardo, Melo e Vieira (2024, p. 44),

> [...] é possível compreender o DUA como uma mola propulsora para a consolidação do ensino colaborativo, ao orientar a convergência de objetivos — construir práticas pedagógicas acessíveis a todos/as os/as educandos/as na sala regular por meio da parceria entre professores — e ao reivindicar múltiplas maneiras de ensinar em contextos de aprendizagem flexíveis, reconhecendo também diferentes modos de aprender.

Com essa colaboração, percebemos que, gradualmente, Vanessa passou a produzir acessibilização, dialogar com a professora de Educação Física e envolver outros profissionais, configurando práticas de ensino colaborativo (Leme; Melo, 2024; Leme; Toledo, 2022). A experiência demonstrou que a colaboração não se impõe por decreto; pelo contrário, ela se constrói quando pequenas aberturas permitem que a confiança circule.

Em paralelo, visitamos o recém-assinado Decreto nº 12.686 (Brasil, 2025), que reforça o entendimento do AEE como prática articulada à proposta pedagógica da escola, e não como atendimento paralelo ou isolado. A história de Bruna revela tanto as fragilidades quanto às possibilidades anunciadas por esse decreto e demais legislações que compõem a Educação Especial

na perspectiva inclusiva. Embora representem avanços normativos significativos, sua materialização no cotidiano escolar ocorre de forma gradual, ainda atravessada por limites estruturais, lacunas de formação continuada e pela necessidade de consolidar uma cultura de corresponsabilidade.

A experiência de Bruna descortina um cenário comum às escolas: a aproximação entre o que as políticas preveem e o que a prática permite depende da existência de tempos institucionais para o trabalho coletivo, da mediação comprometida da gestão e da abertura dos docentes para revisitar concepções. Quando uma fresta se abre, como no gesto de compartilhar o trabalho do AEE, a escola começa a deslocar suas portas, permitindo que a inclusão deixe de ser promessa e se torne movimento concreto.

A fresta entre as "situações-limites" e o "inédito viável"

A experiência de Bruna revela "situações-limites" semelhantes a se estar diante de uma porta fechada por diversos cadeados institucionais e simbólicos. Seu aprisionamento decorre do isolamento do AEE, da ausência de corresponsabilidade docente, da falta de tempos institucionais para o trabalho colaborativo e das expectativas contraditórias direcionadas ao seu trabalho. Além das limitações estruturais, há um bloqueio subjetivo: a sensação de que não há saída possível, de que a porta permanece trancada apesar de seus esforços.

O "inédito viável" emerge quando Bruna cria uma fresta nessa porta ao tornar público o trabalho realizado com seus estudantes. Ao apresentar materiais, produções e avanços, ela desloca o AEE do lugar de invisibilidade e convida a escola a enxergar aquilo que permanecia oculto. Essa fresta, apesar de pequena, mostra-se decisiva e enfraquece os cadeados que mantinham o atendimento especializado isolado e abre passagem para novas formas de diálogo e corresponsabilidade. É nesse gesto que se inaugura a parceria com Vanessa e se inicia o movimento de circulação de saberes e construção conjunta de estratégias pedagógicas.

A fresta não elimina de imediato as travas estruturais da escola; contudo, reposiciona Bruna e o AEE. À luz de Freire (1987), ela passa da vivência passiva da "situação-limite" para um ato de problematização que

abre outra forma de existir na escola. O ensino colaborativo surge, então, como essa porta que começa a se mover: ainda pesada, ainda marcada por tensões, mas já capaz de ser entreaberta quando o coletivo assume a inclusão como princípio, e não como tarefa individualizada.

Considerações finais

A formação contribuiu para ampliar a nossa compreensão sobre a educação inclusiva, especialmente no que se refere ao papel do ensino colaborativo na articulação entre políticas e práticas. Os debates vividos favoreceram deslocamentos conceituais e reforçaram que inclusão não se resume à presença física, mas constitui um compromisso ético-político com a participação e a aprendizagem de todos.

Em consonância, analisamos a trajetória de Bruna, evidenciando que um AEE coerente com a perspectiva inclusiva requer mais do que domínio técnico: exige reconhecer as singularidades de cada estudante, dialogar com diferentes profissionais e sustentar práticas éticas que acolham as diferenças como potência. Entre registros, escutas e acessibilização, delineia-se um fazer pedagógico marcado por vínculos e corresponsabilidade. Nesse percurso, o ensino colaborativo se apresentou como prática capaz de romper com a lógica da docência isolada, mesmo diante de barreiras institucionais, culturais e formativas. A experiência de Bruna exemplifica esse movimento: ao se aproximar dos docentes regentes, transformou resistências iniciais em práticas compartilhadas, abrindo portas antes fechadas e permitindo que pequenas frestas sustentassem a colaboração.

Assim, a inclusão se revela como processo contínuo, político, pedagógico e ético, construído na relação e na abertura à transformação. A metáfora das portas lembra que avanços, muitas vezes, começam por pequenas brechas. Entretanto, permanecem as perguntas: Quantas profissionais como Bruna seguem à espera dessas frestas institucionais para exercerem plenamente seu trabalho? Quantas docentes como Vanessa precisam somente de uma porta entreaberta para revisitar concepções e reinventar práticas?

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: 9 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://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.686-de-20-de-outubro-de-2025-663689628. Acesso em: 23 nov. 2025.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LEME, Erika Souza; MELO, Cláudia Vianna (org.). **Pesquisa e ensino**: diálogos colaborativos. São Carlos: Pedro & João, 2024.

LEME, Erika Souza; TOLEDO, Monica dos Santos. **Ensino colaborativo**: diálogos entre a universidade e a Educação Básica. São Carlos: Pedro & João, 2022.

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.

RICARDO, Luiza Basilio; MELO, Claudia Vianna; VIEIRA, Leandra Souza. Diálogos e caminhos possíveis na implementação da política do atendimento educacional especializado no Coluni-UFF. *In*: LEME, Erika Souza; MELO, Cláudia Vianna (org.). **Pesquisa e ensino**: diálogos colaborativos. São Carlos: Pedro & João, 2024. p. 94-114.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eládio. 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.

Notas de fim

1 Pedagoga; pós-graduada em Neuropsicopedagogia, Psicopedagogia e Educação Especial/Inclusiva; atua na E.M. João Monteiro (Maricá). E-mail: aidaking.ak@gmail.com.

2 Pedagoga; pós-graduada em Educação Especial/Inclusiva; atua como assessora de Inclusão Educacional na SEDUC/Maricá. E-mail: deltaoliveirapires26@gmail.com.

3 Pedagoga; pós-graduada em Psicomotricidade; atua na E.M. Profª Marinho Gomes (Maricá). E-mail: gihinclusao@gmail.com.

4 Pedagoga; pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional, ADM., SUP. e ORIENT., Gestão Escolar e Planejamento, Implementação e Gestão da Educação Básica (PIGEAD); atua na SME/Maricá. E-mail:janicenaiefemarica@gmail.com.

5 Pedagogo; professor de Educação Física e Administrador; atua na E.M. Nossa Senhora da Boa Esperança (São Gonçalo) como professor de apoio especializado. E-mail: mauriciosouza1408@gmail.com.

6 Pedagoga; pós-graduada em Supervisão e Administração Escolar; atua na SME/RJ como diretora-adjunta da Escola Especial Municipal Francisco de Castro. E-mail:vanildabraz@rioeduca.net.

7 Mestra em Educação e pedagoga (UFF); professora substituta do Departamento de Atendimento Educacional Especializado (DAEE) do CAp-UERJ/RJ. E-mail: luizabasilioricardo@gmail.com.

8 PRADO, Ana Cristina Teixeira. Cartas pedagógicas: entre vivências e perspectivas para a educação inclusiva. [2026?]. No prelo.

23. Quando Hércules chega à escola: força, fragilidade e altas habilidades

Érika Helena Gazineu Marinho Salvador[1]
Evellyn Santos da Conceição[2]
Marta do Nascimento Ferreira[3]
Marta Simões Vieira dos Santos[4]
Paula Belo Vieira[5]
Simoni de Oliveira Moraes Coutinho[6]
Luiza Basílio Ricardo[7]
DOI: 10.52695/978-65-5456-202-7.23

Na tradição mítica, Hércules simboliza a potência que ultrapassa limites e desafia estruturas. No cotidiano escolar, crianças com altas habilidades muitas vezes assumem esse papel: revelam capacidades intensas que provocam, exigem e ampliam o fazer pedagógico. Este texto nasce do encontro com um desses "Hércules", cuja força intelectual, emocional e criativa mobilizou uma professora a repensar práticas e construir caminhos inclusivos. A partir dessa experiência, este caso de ensino se desenvolve.

Nesta escrita, reunimos o olhar de seis professoras, que, inspiradas pelo encontro com esse pequeno gigante, compartilham um relato sobre força, sensibilidade e as travessias docentes diante de um aluno com altas habilidades. Antes de narrarmos essa trajetória, apresentamos quem somos, de onde falamos e o que nos move em direção a uma educação verdadeiramente inclusiva.

Érika, pedagoga, sempre se interessou pelas questões que envolvem a inclusão. Sua participação no curso Educação Especial na Perspectiva

da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas fortalece o desejo de promover práticas que garantam uma inclusão real, em que todos tenham oportunidades equitativas. Evellyn, também pedagoga e educadora da rede pública, atua com turmas de quarto ano nas áreas de História e Geografia e de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sua busca por práticas mais inclusivas se intensificou ao perceber que a EJA, hoje, recebe não apenas estudantes que não frequentaram a escola na idade adequada como também adultos com necessidades específicas. Paula, regente na rede municipal de Niterói e orientadora educacional em Maricá, ao participar desse curso, ampliou suas possibilidades reflexivas sobre um tema tão necessário. Já Simoni Coutinho atua há seis anos na gestão escolar da rede municipal de Maricá e vivencia, cotidianamente, os desafios que emergem com a chegada de novos alunos com necessidades específicas. Para ela, o curso chega em um momento oportuno, abrindo caminhos para novas estratégias e saberes que se somam ao que já foi construído, mas que precisa avançar para responder às demandas atuais. Marta Simões atua nas séries iniciais e é estudante de Pedagogia; há três anos é agente de Inclusão Educacional em Maricá. Já Marta do Nascimento Ferreira atua como orientadora educacional e professora do Ensino Fundamental I na rede de Maricá desde 2019. Ao longo desses anos, Marta vem ampliando conhecimentos e aprimorando práticas relacionadas à adaptação curricular, ao atendimento às singularidades e ao acompanhamento pedagógico individualizado.

A travessia de Hércules

A Educação Especial na perspectiva inclusiva, em muitas escolas, ainda é entendida como restrita ao atendimento de estudantes com deficiência ou TEA. Contudo, documentos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) e a Deliberação CEE/RJ nº 355 (Rio de Janeiro, 2016) incluem igualmente os estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) como público da Educação Especial. Apesar disso, sua identificação e atendimento permanecem invisibilizados

pela falta de formação docente e pela dificuldade de reconhecer que altas habilidades também demandam apoio pedagógico, emocional e curricular.

O estudante aqui nomeado Hércules, matriculado no quarto ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Maricá, teve diagnóstico de altas habilidades/superdotação concluído em agosto de 2025. Com funcionamento intelectual elevado (QI 139), destaca-se em matemática, leitura, raciocínio lógico e resolução de problemas. Entretanto, apresenta baixa tolerância à frustração e ansiedade diante de erros e sensibilidade emocional acentuada, aspectos frequentemente associados à superdotação. Essas tensões se intensificaram quando a professora regente entrou em licença, sendo temporariamente substituída por uma mediadora com postura mais rígida. A mudança na dinâmica deflagrou forte desregulação emocional: choro diário, resistência em ir à escola e ansiedade noturna. Somados a isso, os conteúdos já não representavam desafio, o que aumentava a ociosidade e a desmotivação.

Diante desse cenário, a escola articulou ações com a família e com a equipe docente, orientando a mediadora sobre as características do estudante e iniciando a construção do Plano Educacional Individualizado (PEI). Entre as propostas, incluíram-se atividades suplementares para garantir desafio intelectual e estratégias voltadas à autoestima, à regulação emocional e ao sentimento de pertencimento. Inspirados na metáfora de Hércules, cuja força precisa ser direcionada, buscou-se criar condições para que a potência cognitiva do aluno se convertesse em experiências positivas. Nesse movimento, surgiram propostas de protagonismo, permitindo-lhe assumir papéis de liderança intelectual, ocupando o lugar de "ajudante permanente". Entre as ações, destaca-se o jogo matemático Trilha das Quatro Operações, criado pelo próprio aluno e aplicado à turma. A atividade possibilitou que Hércules orientasse colegas, explicasse regras e conduzisse estratégias, vivenciando reconhecimento, desafio e colaboração de forma equilibrada. Essa experiência fortaleceu vínculos, ampliou sua participação social e transformou sua criatividade em ponte para as relações.

O PEI também prevê desafios matemáticos, criação de problemas, aprofundamento lógico e participação em projetos como robótica e xadrez, além

de comunicação contínua com a família e formações internas sobre AH/SD. Nesse sentido, apoiamo-nos no Modelo de Enriquecimento Escolar (The Schoolwide Enrichment Model (SEM)) idealizado por Joseph Renzulli (2014), que propõe a oferta de experiências diversificadas de aprendizagem para estimular criatividade, pensamento crítico e envolvimento ativo em temas complexos. Essas oportunidades incluem exploração geral, desenvolvimento de habilidades específicas e projetos de investigação profunda, compondo um currículo intencional que valoriza talentos e potencialidades. Trata-se de uma lógica que altera a dinâmica escolar tradicional e favorece a inclusão de estudantes com AH/SD ao ampliar o repertório das práticas pedagógicas.

O SEM organiza o enriquecimento em três níveis:

- Tipo I: exposição a temas e experiências diversificadas.
- Tipo II: desenvolvimento de habilidades específicas, como raciocínio lógico e resolução de problemas.
- Tipo III: projetos investigativos aprofundados, conduzidos com autonomia e produção original.

As práticas de robótica dialogam diretamente com esses três níveis: possibilitam a exploração inicial de ambientes tecnológicos (Tipo I), o desenvolvimento de competências de lógica e programação (Tipo II) e a criação de soluções originais por meio de projetos (Tipo III). Assim, a robótica não é apenas um recurso tecnológico como também uma estratégia alinhada ao enriquecimento proposto por Renzulli (2014), favorecendo aprendizagens avançadas, participação e colaboração.

O caso de Hércules evidencia que inclusão não responde apenas a déficits, mas também acolhe potências que tensionam e renovam o cotidiano escolar. Sua trajetória, marcada pela interseção entre inteligência elevada, sensibilidade intensa e mudanças na regência, revela a complexidade das relações educacionais e reafirma a necessidade de práticas que reconheçam tanto fragilidades quanto forças.

Diante do exposto, neste caso de ensino buscamos analisar, à luz dos conceitos estudados na formação, as práticas pedagógicas, as relações

estabelecidas e as estratégias institucionais envolvidas no atendimento a um estudante com AH/SD, compreendendo como a escola pode potencializar seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Ainda, discutir o papel do AEE e do PEI como instrumentos que valorizam potencialidades e orientam ações pedagógicas consistentes.

A análise baseou-se em reuniões com a família, leitura do laudo neuropsicológico, relatório escolar e referenciais teóricos sobre AH/SD. Esses materiais permitiram delinear as necessidades do aluno e identificar atividades suplementares alinhadas ao seu perfil, incluindo jogos de estratégia, desafios de raciocínio lógico e propostas que integram linguagem e matemática. Hércules também assumiu papel de protagonismo como monitor da turma, consolidando conhecimentos ao apoiar colegas, uma estratégia motivadora para estudantes com altas habilidades. No entanto, o recorte principal desta escrita concentra-se na observação direta das práticas desenvolvidas na sala de robótica. Foram consideradas: escuta ativa da professora responsável, anotações produzidas durante as atividades e descrição das interações de Hércules com colegas e desafios propostos. Esses registros sustentam a reflexão sobre a robótica como estratégia de enriquecimento curricular para AH/SD.

No entanto, destacamos nesta escrita um recorte do caminho trilhado a partir da análise baseada na observação direta das práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de robótica, com a escuta ativa da professora, as anotações produzidas durante o acompanhamento das atividades e a descrição das interações do aluno Hércules com seus colegas e com os desafios propostos. Temos registros que compõem o conjunto de dados que orientou a reflexão sobre o uso da robótica como estratégia de enriquecimento curricular para estudantes com AH/SD.

A robótica educacional configura-se como um recurso potente para esse público, ao articular lógica, criatividade, resolução de problemas, pensamento computacional e colaboração, dimensões que dialogam diretamente com o perfil de estudantes que demandam desafios intelectuais mais complexos. No caso de Hércules, cuja inteligência lógico-matemática é altamente desenvolvida, as atividades de robótica funcionam não somente

como estímulo cognitivo como também como instrumento de engajamento e de regulação emocional, permitindo que sua intensidade intelectual se transforme em produção significativa. A partir da observação das sessões de robótica e dos relatos docentes, foi possível identificar que a inserção de Hércules em projetos de maior complexidade, como programação de robôs, resolução de labirintos, criação de sensores e modelagem de circuitos em ambientes virtuais, como Tinkercad,[8] tem contribuído para um enriquecimento curricular efetivo, sem afastá-lo do convívio com a turma. Essa estratégia reforça a importância de oferecer tarefas desafiadoras como extensão das atividades regulares, alinhadas ao que preconiza o atendimento educacional especializado para estudantes com AH/SD.

Conforme as anotações da professora da sala de robótica, Hércules demonstrou elevado engajamento em propostas que exigem raciocínio lógico-matemático. Durante a construção dos projetos, ele se destaca ao propor ideias, organizar etapas e orientar o grupo oralmente, assumindo naturalmente o papel de liderança intelectual. Embora não se envolva de maneira tão ativa na montagem física dos dispositivos, sua contribuição conceitual e estratégica se revela essencial para o avanço das tarefas coletivas. Ao sistematizar essas observações, compreende-se que a participação de Hércules evidencia não somente suas altas habilidades como também a relevância de criar espaços pedagógicos que reconheçam e valorizem modos singulares de pensar, participar e criar. Assim, a robótica se configurou como uma estratégia metodológica significativa no processo de identificação, atendimento e valorização de Hércules no contexto escolar.

Nesse cenário, recorremos às reflexões de Vigotski (1997) sobre criatividade e imaginação, especialmente desenvolvidas na obra "Imaginação e Criação na Infância" (Vigotski, 2018), que oferecem fundamento sólido para se compreender o potencial da robótica educacional no desenvolvimento de estudantes com AH/SD. Para o autor, a criatividade é uma função central do pensamento humano, responsável pela produção do novo, seja uma ideia, uma solução ou um objeto. Em articulação a isso, a imaginação constitui a base de toda atividade criadora, manifestando-se na vida cultural ao permitir combinações, projeções e invenções que ultrapassam o que já

existe. Trata-se de uma capacidade que integra fantasia e realidade, gerando produções artísticas, científicas e técnicas.

Dessa forma, observamos como as práticas de robótica vivenciadas por Hércules ampliam o espaço para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Isso porque, como destaca Vigotski (1997, p. 151), "é a vivência humana que desenvolve as funções superiores. Por isso, não devemos compreender a relação entre indivíduo e meio social como uma dualidade, mas como uma unidade indissociável". À luz dessa perspectiva, a participação de Hércules na robótica revela como a experiência concreta, situada em um ambiente culturalmente organizado, atua como catalisadora de processos criativos e intelectuais complexos. Ao projetar mecanismos, criar algoritmos, simular percursos e testar hipóteses, o estudante mobiliza justamente essa articulação entre imaginação e criação técnica descrita por Vigotski (2018). Assim, a robótica se configura como um campo fértil no qual ideias se transformam em experimentos concretos, permitindo que alunos com altas habilidades explorem sua potência inventiva, aprofundem seu raciocínio lógico e ampliem suas formas de participação criadora.

"Situações-limites" e o "inédito viável"

A trajetória de Hércules evidencia "situações-limites" no sentido freireano, ao revelar um conjunto de barreiras que restringiam seu pleno desenvolvimento: ausência de práticas pedagógicas desafiadoras; incompreensão sobre suas necessidades emocionais; mudança brusca na dinâmica da sala de aula após a entrada da mediadora; visão ainda limitada da escola sobre altas habilidades/superdotação. Trata-se de um cenário que produz sofrimento, desmotivação e retraimento não por falta de capacidade, mas pela inadequação das condições educativas. A situação-limite, portanto, não é o estudante, mas o contexto que, sem perceber sua potência, acaba por contê-la, gerando tensões que atravessam sua participação, seu pertencimento e seu equilíbrio emocional.

É justamente diante dessa tensão que emerge o "inédito viável", entendido como a abertura para algo novo, ainda não realizado, mas possível

de ser construído coletivamente. No caso de Hércules, o "inédito viável" materializa-se quando a escola, a família e os professores passam a reconhecer sua singularidade e a criar estratégias que transformam a barreira em possibilidade: o PEI, as atividades suplementares, a robótica como espaço de desafio, o protagonismo na criação do jogo matemático, a reorganização da prática docente e a aposta em seu potencial criador. Esses movimentos anunciam um novo modo de pensar a educação inclusiva, no qual a potência do estudante deixa de ser vista como excesso ou problema e passa a ser canalizada como força criadora, tal como o próprio herói mitológico, cuja travessia depende de aprender a dirigir sua força para não ser por ela esmagado.

Considerações finais

A experiência com Hércules reafirma que a educação inclusiva só se concretiza quando a escola reconhece que cada estudante demanda formas singulares de participação, desafio e cuidado. Sua trajetória evidencia que altas habilidades não eliminam fragilidades; ao contrário, tornam ainda mais urgente uma prática pedagógica que acolha emoções, ofereça complexidade cognitiva e garanta pertencimento. O percurso do aluno revelou a importância de olhar para além dos conteúdos, compreendendo que a aprendizagem se constrói na relação, no vínculo e na criação de espaços em que a potência intelectual encontra lugar para se expressar.

Nesse sentido, o processo vivido pela escola e pelos professores traduz o movimento do "inédito viável", ao transformar uma situação-limite, marcada por desregulação emocional, desmotivação e invisibilidade das necessidades do estudante, em uma oportunidade de repensar estratégias, reorganizar práticas e construir caminhos antes inexistentes. Desse percurso, emerge a convicção de que a escola inclusiva é aquela que aprende com seus estudantes. Hércules não foi apenas acompanhado: ele ensinou sobre a importância do afeto, sobre a necessidade de desafio, sobre os riscos da invisibilização e, sobretudo, sobre a potência do encontro pedagógico quando ele se dá na escuta, no respeito e na invenção. Sua travessia se converte, assim, em possibilidade formadora para a escola, para os professores e para todos que, como ele, precisam de espaços

que reconheçam suas forças sem desconsiderar suas vulnerabilidades. É nesse gesto coletivo de aprender e reinventar práticas que a inclusão se afirma como caminho ético, político e humano.

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: 9 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: 10 nov. 2025.

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, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14676. Acesso em: 12 dez. 2025.

RIO DE JANEIRO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Comissão Especial de Inclusão e Diversidade. Comissão Permanente de Legislação e Normas. **Deliberação CEE n. 355, de 14 de junho do 2016**. Estabelece normas para regulamentar o atendimento educacional especializado, nas formas complementar e suplementar, buscando eliminar barreiras que possam obstar o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://intranet.mprj.mp.br/documents/10227/17427961/deliberacao_cee_n_355_de_14_de_junho_de_2016.pdf. Acesso em: 12 dez. 2025.

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

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. Tradução e organização de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

Notas de fim

1 Professora regente na E.M. Profª Dirce Marinho Gomes (Maricá). E-mail: erikagazineu@gmail.com.

2 Professora regente na E.M. Alice Canellas da Silveira e E.M. Paulino Pinto Pinheiro Filho (Iguaba Grande). E-mail: professoraevellyneja@gmail.com.

3 Pedagoga; orientadora educacional e professora do Ensino Fundamental I na rede municipal de Maricá; atua na E.M. Profª Dirce Marinho Gomes (Maricá). E-mail: martaferreira160284@gmail.com.

4 Professora das séries iniciais do Ensino Fundamental; graduanda em Pedagogia (FFP); agente de Inclusão Educacional na rede pública em Maricá. E-mail: irmartavieira@gmail.com.

5 Graduada em Pedagogia e pós-graduada em Orientação Educacional; atuação: professora regente na E.M. Darcy Ribeiro (Niterói) e orientadora educacional na E.M. Mata Atlântica (Maricá). E-mail: belo.v.paula@gmail.com.

6 Diretora-adjunta da E.M. Mata Atlântica (Maricá). E-mail: coutinhosimoni50@gmail.com.

7 Mestra em Educação (UFF); professora substituta do Departamento de Atendimento Educacional Especializado (DAEE) do CAp-UERJ/RJ. E-mail: luizabasilioricardo@gmail.com.

8 Tinkercad é uma plataforma gratuita e online que oferece ferramentas para modelagem 3D, criação de circuitos eletrônicos e programação para robótica. Disponível em: https://www.tinkercad.com/.

24. Construindo casos de ensino: uma jornada colaborativa para a prática pedagógica

Armando Wellington Alves de Jesus[1]
Guilherme Santos Muniz[2]
Isabela Figueiredo de Oliveira Borges Silveira[3]
DOI: 10.52695/978-65-5456-202-7.24

Armando Wellington atua há três anos nos Anos Iniciais, com forte experiência na educação inclusiva. Sua prática começou em uma turma de alfabetização com múltiplas demandas inclusivas. Guilherme é diretor-geral da E.M. Benvindo Taques Horta, em Maricá, desenvolvendo projetos que envolvem alfabetização inclusiva, horta escolar, *ciberarte*, tecnologias digitais e preparação para avaliações externas. Isabela Silveira é pedagoga. Embora inicialmente distante da temática da inclusão, sua prática sempre dialogou com ela, especialmente nos seis anos em que atuou em uma turma multietapa (quarto e quinto anos) em uma aldeia Guarani Mbya em Maricá, onde desenvolveu intenso trabalho de adaptação curricular. Hoje, coordena o Projeto Interfronteiras Brasil-Alemanha na E.M. Benvindo Taques Horta.

O coletivo discutirá a interseccionalidade presente na escola e nas turmas da Educação Infantil e do primeiro segmento do Ensino Fundamental (primeiro ao quinto ano), a fim de evidenciar as relações humanas, as especificidades de aprendizagem e os desafios das práticas inclusivas no cotidiano da alfabetização e, com isso, examinar como a práxis se sustenta como projeto coletivo e transformador.

Trata-se de relatos de experiência que articulam teoria e prática, criando um legado para futuras gerações de educadores em Maricá, na escola municipal Benvindo Taques Horta.

O caminho trilhado (produção de dados)

A produção dos dados ocorreu por meio de observações sistematizadas em salas de aula, sala de recursos e espaços externos; registros como diário de bordo, portfólios, fotografias e devolutivas das famílias; análise de materiais pedagógicos utilizados com os estudantes; documentos internos da escola (PPP, planejamentos, adaptações curriculares); experiências práticas com horta, atividades sensoriais (envolvendo os cinco sentidos do corpo humano, seja na degustação, compreensão sonora, texturas, dentre outros), tarefas funcionais e rotinas; acompanhamento longitudinal do desenvolvimento dos estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

“Situações-limites” e o “inédito viável”

As “situações-limites” emergiram da tensão entre garantir matrícula e assegurar aprendizagens reais: a escola não podia aceitar que a inclusão se reduzisse a adaptações pontuais ou práticas isoladas. Estudantes com diferentes especificidades — comunicação limitada, seletividade alimentar, dificuldades motoras ou desafios de interação — apresentavam barreiras visíveis para participar plenamente.

O “inédito viável” surgiu quando a equipe decidiu transformar o cotidiano escolar em espaço pedagógico vivo: refeição como momento de autonomia, horta como laboratório sensorial, hiperfocos como portas de entrada para leitura e escrita, funções da vida diária como caminho para linguagem e raciocínio. O que antes parecia obstáculo se tornou potência.

Esse movimento só foi possível porque a equipe rompeu com a lógica tradicional da Educação Especial e assumiu a inclusão escolar como projeto coletivo, capaz de reorganizar práticas, formar a equipe internamente e compreender cada estudante em sua inteireza.

Situação-problema e fundamentos político-legais

O caso de ensino apresenta a situação-limite de se efetivar uma educação inclusiva que transcenda a mera matrícula e se materialize em uma práxis alfabetizadora e de letramento viva. O desafio central é superar a visão reducionista da inclusão escolar, que, muitas vezes, limita-se à deficiência, para abraçar uma perspectiva que reconheça e enfrente as injustiças e desigualdades estruturais que atravessam o ambiente escolar, conforme apontado por Artiles (2019), e a reflexão sobre a função social da escola (Dainez; Smolka, 2019).

Este trabalho se fundamenta nos princípios da "Declaração de Salamanca" (Unesco, 1994) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) (Brasil, 2008), que exigem a transformação dos sistemas de ensino para acolher a diversidade. A abordagem está em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), que preconiza a oferta de apoios e recursos necessários para garantir a plena participação e aprendizagem.

Interseccionalidade e a abordagem curricular inclusiva

A efetivação da inclusão escolar em um contexto de escola rural como o da E.M. Benvindo Taques Horta exige uma leitura que considere a complexidade das diferenças. Fonseca (2024), ao tratar da interseccionalidade, analisa o cotidiano escolar reconhecendo que o aluno não é afetado apenas pela deficiência, mas também pela localização geográfica, contexto socioeconômico e outros marcadores sociais da diferença.

O enfrentamento dessa diversidade é operacionalizado por meio da abordagem curricular inclusiva baseada no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Segundo Sebastián-Heredero (2020) e as diretrizes do CAST (2024),[4] o DUA orienta o planejamento de currículos flexíveis que oferecem:

- Múltiplos meios de engajamento: A valorização da experiência concreta, o uso da horta escolar e do refeitório e a articulação do letramento vivo (Soares, 2003) garantem que a aprendizagem tenha

sentido e promova autonomia, alinhando-se à pedagogia engajada de bell hooks (2017).

- Múltiplos meios de representação: O uso de materiais concretos, a exploração multissensorial (Montessori, 1965, mantido como prática) e o aproveitamento de hiperfocos dos estudantes na sala de recursos garantem que a informação seja acessada por diferentes sentidos e estilos de aprendizagem (Schmitt; Domingues, 2016).
- Múltiplos meios de ação e expressão: A produção de portfólios, diário de bordo e cartas de apresentação (os meios de registro da escola) demonstra a flexibilidade na forma como os alunos expressam seu conhecimento, um princípio central do DUA e da comunicação alternativa (Nunes; Walter, 2014).

Essa estratégia de DUA, aliada à diferenciação pedagógica (Almeida; Mendes, 2016; Maia; Freire, 2020), permite que as atividades sejam ajustadas às necessidades singulares de cada aluno, transformando o "defeito" em um ponto de partida para o desenvolvimento e a compensação (Vigotski, 1997).

A perspectiva colaborativa e o legado profissional

O sucesso da inclusão escolar é demonstrado pela capacidade da escola de construir uma rede de apoio e de corresponsabilidade. Essa estrutura se alinha perfeitamente com o conceito de perspectiva colaborativa (Fonseca; Santos; Silva, 2024) e o ensino colaborativo *(co-teaching*) (Capellini; Zerbato, 2022; Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2018). O ensino colaborativo, como estratégia administrativa (Sage, 1999), garante a articulação efetiva entre o professor da classe comum e o especialista, sendo essencial para o sucesso da inclusão escolar.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que na escola em voga neste artigo o ensino colaborativo e a articulação entre sala de recursos, regência e território se materializam com o envolvimento de docentes regentes, docente da sala de recursos, orientadora educacional, orientadora pedagógica, equipe gestora (diretores) e mediadoras, garantindo uma construção

conjunta de práticas pedagógicas acessíveis, integradas e significativas, como, por exemplo, elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI).

Planejamento e avaliação inclusiva

O planejamento para a singularidade é concretizado por meio do PEI, que, conforme Magalhães, Correa e Campos (2018), atua como estratégia para favorecer a elaboração conceitual e monitorar o desenvolvimento dos alunos com deficiência, em contraposição a práticas pedagógicas genéricas (Pletsch; Rocha; Oliveira, 2020).

A avaliação, por sua vez, deve ser processual e formativa, como defendem Christofari e Baptista (2012) e Marin e Braun (2018). Os instrumentos utilizados pela escola (portfólios, diários de bordo) são evidências de uma avaliação de aprendizagem que valoriza o processo e os avanços qualitativos na autonomia e na participação, e não somente o resultado final.

O "inédito viável" e o legado

O "inédito viável" deste caso de ensino consiste na articulação integrada entre o DUA e a diferenciação pedagógica em uma perspectiva colaborativa, estruturando uma práxis alfabetizadora alinhada ao princípio de "nenhum a menos". Inspirada na pedagogia engajada de bell hooks (2017), a escola assume uma postura política que questiona práticas excludentes e convoca a comunidade escolar para uma educação humanizadora, concretizada em ações como práticas multissensoriais, horta escolar, atividades de vida diária, articulação entre sala de recursos e regência, portfólios, diário de bordo e personalização do ensino. Ensinar é compreendido como ato político de amor e responsabilidade coletiva, expresso em momentos cotidianos — refeição, cultivo da horta, organização do material — que se transformam em espaços de autonomia e pertencimento. Dessa forma, a inclusão passa da teoria à ação coletiva, sustentando o compromisso ético de garantir participação plena e assegurar "nenhum estudante a menos, nenhum direito a menos". O processo formativo e a produção dos casos de ensino, materializados em um livro (legado), fortalece a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente (Nóvoa, 2022), garantindo que a pedagogia colaborativa (Leme; Toledo,

2024) conecte formação e prática, consolidando bases para um sistema educacional verdadeiramente inclusivo.

Considerações finais

A escrita deste artigo representa a materialização de um percurso formativo transformador. Antes da formação no curso Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas, ofertado pela UFF/MEC/SECADI, a inclusão era tratada principalmente como adaptação pontual baseada no laudo. Após os estudos, nós a compreendemos como um imperativo ético-político que demanda análise crítica das desigualdades, alinhado à interseccionalidade (Fonseca, 2024) e à função social da escola (Dainez; Smolka, 2019). As discussões sobre o DUA, fundamentado em Sebastián-Heredero (2020) e CAST (2024), e o ensino colaborativo (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2018) reorientaram o planejamento e fortaleceram o uso do PEI e dos portfólios (Christofari; Baptista, 2012), garantindo o respeito à singularidade e ao processo de compensação (Vigotski, 1997). O fortalecimento teórico promoveu empoderamento para atuar em perspectiva colaborativa (Leme; Toledo, 2024) e, com base na pedagogia engajada (hooks, 2017), mobilizar a comunidade escolar em torno do princípio de "nenhum a menos".

Apesar dos desafios decorrentes das demandas da escola rural, o apoio da rede formativa transformou obstáculos em oportunidades de crescimento. Assim, este caso de ensino consolida-se como produção de conhecimento que registra práticas exitosas e contribui para o legado profissional docente (Nóvoa, 2022) em favor de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Referências

ALMEIDA, Maria Amelia; MENDES, Enicéia Gonçalves (org.). **Educação especial e seus diferentes recortes**. Marília: ABPEE, 2016. 340 p.

ARTILES, Alfredo. Inquietações sobre a educação inclusiva no sul global: um ponto de vista histórico-cultural. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1175-1187, 2019.

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.

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: 10 nov. 2025.

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.

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. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6533. Acesso em: 10 nov. 2025.

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. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945187853.

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 Luíza; SILVA, Samara. Perspectiva colaborativa: pensando articulações entre ensino, pesquisa e extensão. *In*: LEME, Erika Souza; MELO, Cláudia Vianna (org.). **Pesquisa e ensino**: diálogos colaborativos. São Carlos: Pedro & João, 2024. p. 167-184.
HOOKS, bell. Pedagogia engajada. *In*: HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017. p. 25.

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: 13 nov. 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: 13 nov. 2025.

MAIA, Vítor Ochoa; FREIRE, Sofia. A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, e020003, 2020. DOI: https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0id1147.

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.

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.

MONTESSORI, Maria. **The absorbent mind**. Madras: The Theosophical Publishing House, 1965.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Bauru, v. 27, e270129, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129.

NUNES, Leila Regina; WALTER, Cátia Crivelenti Figueiredo de. A comunicação alternativa para além das tecnologias assistivas. Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 22, n. 83, 2014. DOI: http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n83.2014.

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, 2020. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/6271. Acesso em: 13 nov. 2025.

SAGE, Daniel. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. *In*: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William (org.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 129-141.

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. DOI: https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000200004.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eládio. 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, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

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.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. O defeito e a compensação. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Tomo V: Fundamentos de defectologia. Madri: Visor, 1997. p. 69-90.

Notas de fim

1 Pedagogo (UNIRIO); professor da rede de ensino de Itaboraí. E-mail: armando.selton15@gmail.com.

2 Mestre em Educação (UNESA); pós-graduado em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (UNESA); pós-graduado em Alfabetização e Letramento (UNESA); graduado em Pedagogia (UNESA), em Letras: Língua Portuguesa (UNESA) e em Artes Visuais (EDUCAMAIS); graduando em Educação do Campo (PARFOR Equidade UFF); diretor-geral da E.M. Benvindo Taques Horta (Maricá); dois livros publicados e participação em uma obra, todos na área da educação, pela editora Dialogar. E-mail: guilherme_muniz@id.uff.br.

3 Mestra em Educação (UFF); Psicopedagogia Institucional e Clínica (UNOPAR); pedagogia (UFRJ); professora da rede municipal de Maricá. E-mail: isabelasilveira34039@gmail.com.

4 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.

25. Prática inclusiva em História: da massa de pão à escrita cuneiforme como experiência de pertencimento

Alan Clair Oliveira Passos[1]
DOI: 10.52695/978-65-5456-202-7.25

Sou professor de História, pesquisador e entusiasta da educação inclusiva, docente na rede pública municipal de Maricá e da estadual do Rio de Janeiro e também em Maricá. Ao longo da formação, reafirmei o valor da escuta, do registro e da coragem de experimentar novas rotas no cotidiano docente. Entretanto, o curso Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas tem me feito meditar e refletir sobre o meu papel como educador e minha relação no espaço escolar com os alunos. Repensar, inclusive, que a nossa espécie sem ferramentas é como as pessoas com deficiência (PcD) sem as tecnologias adequadas, ou seja, torna-se mais difícil completar as etapas fundamentais do desenvolvimento. É esse ponto de inflexão que requer um aprofundamento de meus estudos, para que possa adequar minhas práticas docentes àquilo que é mais importante: o aprendizado do aluno em quaisquer circunstâncias.

A construção do pertencimento e da autoria de estudantes em situação de inclusão no ensino de História é baseada em experiências sensoriais e mediação colaborativa como pontes entre saberes, fazendo da diversidade o eixo articulador do currículo, dos vínculos humanos e da participação efetiva na escola pública. Com vistas a descrever criticamente as estraté-

gias adotadas para promover a inclusão de uma aluna PcD em atividades interdisciplinares, procedo a uma análise de como a abordagem sensorial incentivou sua participação significativa, à luz dos referenciais teóricos do curso como também dos aprendizados e desafios enfrentados.

O caso de ensino foi documentado em diário de bordo, registros de atividades, análise de material produzido em sala, consulta a textos teóricos e construção colaborativa com a equipe escolar. Esse material serviu como base para a minha dissertação no mestrado (Passos, 2025), cujos dados foram extremamente valiosos para as diversas estratégias traçadas. O recurso da Inteligência Artificial (IA) foi utilizado para a sistematização de fichamentos e organização dos achados e fundamentos teóricos, visando ao envolvimento na aprendizagem junto com a aluna, sempre articulando observações diretas e devolutivas da professora mediadora da aluna.

"Situações-limites" e o "inédito viável"

Freire (2013, p. 10), em sua obra, apresenta-nos a ideia de que "a esperança é necessária, mas não suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia", o que se conecta diretamente à minha decisão de não me conformar com a exclusão de Afrodite[2] e de reconfigurar a aula de História com novas mediações e materiais. O autor afirma ainda que a esperança, como "necessidade ontológica", precisa "ancorar-se na prática" e, dessa maneira, "tornar-se concretude histórica" (Freire, 2013, p. 10-11). Essa ancoragem aparece no meu relato quando a indignação com a barreira vivida pela aluna se desdobra em planejamento diferenciado, uso de massa de pão, trigo e argila e associação com o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Freire explica que, "nas situações-limites, mais além das quais se acha o 'inédito viável', às vezes transparente, às vezes não, se encontram razões de ser para ambas as posições — a esperançosa e a desesperançosa" (Freire, 2013, p. 11). Nesse caso de ensino, a situação-limite se expressa na constatação de que, mesmo com mediadora, Afrodite não acessou plenamente as atividades de História, o que exigiu mudar as estratégias, transformando o limite em ponto de partida para novas formas de participação sensorial e colaborativa.

Reprovar é forçar a repetição, obrigando o aluno a romper com o fluxo ao qual pertence a sua existência, impondo juízos forçados com os quais a sua idade ou vivência não estão habituadas. As ações devem ser outras. O que é necessário é o avanço de todos em diversos caminhos. Por exemplo, começar com a reflexão sobre alternativas avaliativas expurga a noção da repetência como algo proveitoso. A educação histórica se reinventa, abrindo espaço para narrativas interativas que expandem o repertório de conhecimento dos alunos. Projetos de simulação histórica, ao recriarem eventos passados e sociedades antigas, permitem que os estudantes "incorporem" a história de forma ativa, tomando decisões e observando suas consequências (Passos, 2025, p. 54).

Ana Maria Araújo Freire (2013, p. 190) aprofunda a definição de "inédito viável" como aquilo que

> o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora que pode passar pela teoria da ação dialógica de Freire ou, evidentemente, porque não necessariamente só pela dele, por outra que pretenda os mesmos fins.

No meu caso, esse "inédito viável" aparece quando a turma passa a trabalhar a escrita cuneiforme por meio de experiências táteis e visuais, e Afrodite deixa de ser espectadora e passa a atuar autorialmente, utilizando comunicação alternativa, gestos e registros não verbais para produzir significado histórico (Passos, 2025).

A pedagogia freireana é descrita como prática que articula denúncia e anúncio, pois

> implica uma denúncia das injustiças sociais e das opressões que se perpetuam ao longo da história e, ao mesmo tempo, anuncia a capacidade humana de desfatalizar esta situação perversa e construir um futuro eticamente mais justo, politicamente mais democrático, esteticamente mais irradiante e espiritualmente mais humanizador (Freire, 2013, p. 8).

Em meu texto, eu realizo esse duplo movimento ao denunciar a barreira estrutural vivida pela estudante PcD na escola pública e anunciar outra forma de organizar o currículo de História — sensorial, inclusivo, centrado na diferença e na autoria — como possibilidade concreta de pertencimento e humanização (Passos, 2025).

Para Freire (2013, p. 68), "ensinar não é a pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passivo e dócil", mas um processo de diálogo em que educadores e educandos leem o mundo e o transformam. As práticas com massa de pão, trigo e argila, associadas à comunicação alternativa, concretizam essa leitura de mundo ao permitir que Afrodite acesse o conhecimento histórico por vias corporais, sensoriais e imagéticas, reafirmando que o aprendizado não se reduz à linguagem verbal escrita padrão.

> Para essa aula, trouxe um pouco de trigo para eles... Comentar com eles que o pão que comem é feito daquele cereal. E que os egípcios viam como elemento sagrado do cotidiano da vida deles. Estranharam o formato e acharam fedorento. Mas estavam curiosos para poder tocar no trigo (Passos, 2025, p. 196).

Freire (2013, p. 94) insiste na vocação humana de "ser-mais", negando que a desumanização seja destino, e mostra que "o opressor se desumaniza ao desumanizar o oprimido, não importa que coma bem, que se vista bem, que durma bem". Esse caso de ensino evidencia que manter barreiras que relegam a estudante PcD à condição de mera presença física seria forma de desumanização, ao passo que a reorganização da prática pedagógica, fundada em escuta, afeto e diferenciação, encarna a busca freireana pela humanização compartilhada, em que toda a turma se transforma ao construir coletivamente novas possibilidades de participação e autoria em História.

Como etapa final da atividade, [eu] disse que seria colocarmos a "mão na massa". A atividade era a manipulação da massa por eles, para sentirem a sua textura. Esse processo consistia, literalmente, em sujar as mãos, já que a ideia era que a aula fosse bastante sensorial. Depois da experiência

de manipularem o trigo e sentirem seu cheiro (diferente para eles), sugeri que brincassem de apertar a massa, de forma que todos saíssem sujos da atividade (Passos, 2025).

A esse respeito, Vieira e Cirino (2021, p. 4) ressaltam: "Tal movimento coaduna com os pressupostos de que o DUA amplia os processos pelos quais os alunos acessam o conhecimento. Não, apenas, vislumbram recursos que eliminam barreiras, mas propiciam o planejamento de cursos e currículos adequados". Assim, ao articular o uso de massa de pão, trigo e argila com recursos digitais e registros visuais, eu buscava exatamente essa flexibilização de rotas, deslocando a aula de História de um modelo centrado em exposição oral e leitura linear para um ambiente em que Afrodite pudesse acessar o conteúdo por meio de experiências táteis, imagens e mediação colaborativa.

Vieira e Cirino (2021, p. 4) argumentam ainda que:

> As mídias e os recursos disponíveis explicitavam maiores possibilidade para implementação de práticas pautadas no DUA. A flexibilidade que esse *designer* permite abre um leque de interações, na medida em que viabilizam inúmeras combinações entre texto, fala, imagem e uma ressignificação das rotas de aprendizagem até então fixadas pelo modelo presencial. No formato remoto, essa visão da aprendizagem teve que ser reconfigurada.

Nesse sentido, promoveu-se o diálogo diretamente com a decisão de transformar a escrita cuneiforme em vivência sensorial, na qual o gesto, o relevo e o traço na argila se tornaram também modos legítimos de expressão histórica para o estudante PcD.

No que se refere à comunicação alternativa (CA), Nunes e Walter (2024, p. 3) argumentam que esta

> É uma das áreas da Tecnologia Assistiva (TA) que atende pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever. Mais

> especificamente, Comunicação Alternativa envolve o emprego de gestos manuais, posturas corporais, expressões faciais, uso de miniaturas, de símbolos gráficos (como fotografias, gravuras, desenhos e linguagem alfabética), de voz digitalizada ou sintetizada por meio dos quais pessoas sem fala articulada, devido a fatores psicológicos, neurológicos, emocionais, físicos e/ou cognitivos, podem efetuar a comunicação face a face.

No presente caso de ensino, a mediação com Afrodite envolve justamente essa ampliação, valorizando gestos, apontamentos, desenhos e marcas na massa e na argila como formas válidas de participação nas discussões sobre escrita e civilizações antigas. Nunes e Walter (2024) destacam que os registros não verbais podem constituir-se em faixas importantes sobre modos singulares de significar o mundo, desde que sejam lidos como linguagem e não como ruído. Ao considerar os traços deixados por Afrodite na argila e os sinais combinados com a mediadora como produções de sentido histórico, e não como mera 'atividade paralela', a prática mudou essa perspectiva, deslocando o foco da correção formal para a autoria e para o reconhecimento de diferentes modos de dizer.

Ao transformar a atividade com massa e argila em espaço de autoria para Afrodite, construindo critérios avaliativos sensíveis a seus modos de expressão, busquei concretizar essa ideia de diferenciação, deslocando a avaliação de um modelo padronizado para um olhar mais atento às trajetórias singulares no aprendizado de História.

Considerações finais

Essa experiência deriva dos aprendizados fundantes de minha dissertação (Passos, 2025), que, ao integrar práticas sensoriais e tecnologias digitais, provocou novas formas de pensar o currículo e a questão do pertencimento na escola pública. No cotidiano entre massa de pão, argila e simulações históricas, fui compreendendo que a inclusão vai além da oferta de recursos: é gesto, intenção e projeto político-pedagógico que reposiciona o estudante PcD como sujeito de saber e de fala.

Os referenciais teóricos mobilizados ao longo do percurso foram a bússola dessa travessia. A "*Pedagogia da Esperança*" de Freire (2013) ajudou-me a reconhecer, na situação-limite vivida por Afrodite, não apenas o peso da exclusão como também o "inédito viável" que se abria quando a turma e o professor se dispunham a redesenhar caminhos, movidos por uma esperança ancorada na prática. A leitura freireana da escola como espaço de denúncia e anúncio iluminou o sentido ético das escolhas: denunciar as barreiras que mantinham a estudante à margem e anunciar, pelas experiências sensoriais e colaborativas, outras formas de viver a aula de História.

Ao mesmo tempo, o Desenho Universal para a Aprendizagem, tal como discutido por Vieira e Cirino (2021), permitiu-me compreender que não se tratava de "adaptar" uma atividade pontual, mas de repensar o desenho da aula desde o início, assumindo a variabilidade como dado estruturante do planejamento. A articulação entre DUA e mídias digitais mostrou que massa, argila, textos, imagens e simulações não são recursos isolados, mas partes de uma ecologia de aprendizagem em que múltiplas formas de representação e expressão se tornam condição para que Afrodite e os demais estudantes acessem o conhecimento histórico.

Nunes e Walter (2014) ampliaram esse olhar ao colocarem a comunicação alternativa para além das tecnologias assistivas, chamando a atenção para o valor de gestos, posturas, expressões faciais, símbolos gráficos e registros não verbais como linguagens legítimas. Ao ler os traços de Afrodite na argila e os sinais construídos com a mediadora como produções de sentido, e não como ruído, a prática deslocou o foco da correção formal para a autoria, aproximando-se de uma inclusão que reconhece modos singulares de significar o mundo. Nesse processo, os silêncios, as demoras e os percursos próprios da estudante deixaram de ser interpretados como déficit e passaram a ser compreendidos como parte de uma narrativa histórica construída em comum.

Sentir com os estudantes, sobretudo com Afrodite, tornou-se, assim, razão e método para redesenhar práticas, reafirmando a escola pública como margem aberta para novas histórias. Essa experiência convida a pensar que a inclusão, quando atravessada por esperança crítica, DUA e

comunicação alternativa, não se reduz a cumprir legislação, mas a reinventar, cotidianamente, o que se entende por currículo, pertencimento e sucesso escolar na aula comum de História.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

NUNES, Leila Regina; WALTER, Cátia Crivelenti Figueiredo de. A comunicação alternativa para além das tecnologias assistivas. Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 22, n. 83, 2014. DOI: http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n83.2014.

PASSOS, Alan Clair Oliveira. **De modelos complexos aos rios de pixels**: integrando Minecraft e outras simulações no currículo para avaliar a centralidade da água nas civilizações antiga**s**. 2024. 253f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2025.

VIEIRA, Leocila Aparecida; CIRINO, Roseneide Maria Batista. Desenho universal para a aprendizagem (DUA) e as tecnologias digitais: rompendo barreiras promovendo a aprendizagem. **Research, Society and Development**, [*S. l.*] v. 10, n. 1, e52310112045, 2021. DOI: https://doi.org/10.33871/2317417X.2024.20.1.9170.

Notas de fim

1 Graduação em História (UERJ-FFP); mestre em ensino de História (UFF).
2 Nome fictício escolhido pelo autor para preservar a identidade da aluna.

26. Entre o brilho e o impulso: um caso de ensino

Ana Paula Ferreira Marinho[1]
Cristiane Naegele Fernandes Bon[2]
Thereza Cristina da Matta e Andrade[3]
Maria Lúcia Raymundo Barreto[4]
DOI: 10.52695/978-65-5456-202-7.26

A construção de identidades profissionais na educação é marcada por histórias pessoais, percursos formativos e pela inserção em contextos sociais que atravessam e ressignificam as práticas pedagógicas. Aqui, apresentam-se quatro trajetórias que, embora singulares, convergem na defesa de uma educação inclusiva, sensível às diferenças e comprometida com a transformação social.

Chamo-me Ana Paula Ferreira Marinho, nascida em 1981, mulher autista, negra, professora, educadora social. Lecionei nos municípios de Magé, Saquarema, Araruama (contrato) e, atualmente, sou professora estatutária do município de São Gonçalo (fundamental I) e FAETEC/Língua Estrangeira Espanhol (contrato). Encontro-me em sala de aula desde o ano de 2021 (anteriormente, participei como professora regente de pré-vestibular comunitário, dentre outras atividades vinculadas à educação) e fui educadora social no período pandêmico no município de Niterói.

Sou Cristiane, nascida em 1970 em Niterói. Atuo há 27 anos no colégio onde estudei, como professora, orientadora educacional e coordenadora pedagógica da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Funda-

mental I. Desde 2010, integro a rede da Fundação Municipal de Educação de Niterói como Professor I, articuladora na região de uma comunidade pesqueira da cidade.

Sou Maria Lucia, arte-educadora com mais de 30 anos de experiência. Iniciei minha carreira na Educação Infantil. Coordeno uma equipe multidisciplinar e atuo como arte-educadora na rede municipal de Niterói, no Ensino Fundamental I e na Educação Infantil, compartilhando minha paixão pela arte e educação com alunos de todas as idades.

Meu nome é Thereza; nasci em 1966. Sempre soube que seria professora, mas minha história foi marcada por uma paixão pelas diferenças. Em minha família, tive uma prima autista, naquela época chamada de "excepcional", o que me levou a me graduar em Terapia Ocupacional e a me especializar em Psicomotricidade. Ao longo de minha carreira, exerci, durante um período, as duas profissões de forma concomitante. Uma profissão completa a outra!

Esse coletivo de professoras buscou refletir sobre as especificidades de aprendizagem e de ensino de um aluno com dupla-excepcionalidade. Para isso, construirão o caso de ensino "Entre o Brilho e o Impulso", à luz do referencial teórico da educação inclusiva, refletindo sobre os desafios e as potencialidades envolvidas no processo de identificação e atendimento de alunos com dupla-excepcionalidade (altas habilidades ou superdotação e TDAH).

O caminho trilhado

A construção desse caso de ensino baseou-se na análise de observações sistemáticas em sala de aula, realizadas ao longo do processo de acompanhamento do aluno, considerando aspectos cognitivos, comportamentais e socioemocionais. Nesse percurso, a escola assumiu um papel ativo na identificação de sinais que extrapolavam o âmbito exclusivamente pedagógico, mobilizando registros e evidências que subsidiaram orientações às famílias quanto à necessidade de avaliação especializada. Foram examinados registros pedagógicos da professora regente, anotações de reuniões de planejamento, devolutivas do Atendimento Educacional

Especializado (AEE) e relatos da família, buscando compreender as percepções sobre o desenvolvimento e os desafios enfrentados, bem como fundamentar encaminhamentos responsáveis aos serviços de saúde, respeitando-se os limites e as atribuições da instituição escolar.

A educação inclusiva (Brasil, 2008) é um paradigma educacional que reconhece o direito de todos os estudantes — com e sem deficiência — de compartilharem os mesmos espaços educativos, independentemente de suas especificidades pessoais, socioculturais, étnico-raciais ou cognitivas. Essa concepção demanda a superação de barreiras que interfiram na aprendizagem, a implementação de condições amplas de acessibilidade, a adaptação intencional das práticas pedagógicas e a reorganização da estrutura escolar, a fim de assegurar participação, aprendizagem significativa e pertencimento a todos os alunos. Nesse contexto, cabe à escola atuar como instância mediadora, orientando as famílias quanto à busca por diagnóstico quando necessário e articulando-se com outros setores da rede de proteção, sem assumir funções diagnósticas, mas contribuindo para a garantia de direitos e apoios adequados ao desenvolvimento da criança.

Além disso, o percurso foi sustentado por um diálogo com referenciais teóricos que tratam da educação inclusiva, das Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD), do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e da dupla-excepcionalidade, permitindo interpretar as experiências observadas à luz de fundamentos científicos e pedagógicos.

> Infelizmente, ainda é senso comum a ideia de que quando há AH/SD dificuldades acadêmicas não existirão. Salienta-se que o acompanhamento realizado por profissionais especializados em aprendizagem é recomendado também para crianças com AH/SD, por se tratar de crianças em pleno desenvolvimento e que, consequentemente, possam vir a apresentar desempenhos incompatíveis com o que seja o esperado. As dificuldades de aprendizagem num quadro de AH/SD poderão ser decorrentes de inúmeros fatores, como um despreparo pedagógico para lidar com esse diagnóstico, problemas emocionais e sociais, ou mesmo a existência de TA.

> Cada um necessitará de intervenções específicas, sendo dessa forma essencial para profissionais que as acompanharão (e não menos importante para aqueles que as avaliarão) o conhecimento de que todos esses fatores possam coexistir concomitantemente (Almeida, 2022) Faltou a página da citação.

Para o estudo também se consideraram instrumentos de registro reflexivo docente, como a ficha de acompanhamento individual, que auxilia na identificação das potencialidades do estudante e das barreiras à sua aprendizagem, bem como o Plano Educacional Individualizado (PEI). Tais instrumentos contribuíram não apenas para o planejamento pedagógico como também para sustentar, junto às famílias, a indicação de providências externas à escola, favorecendo o acesso a avaliações e apoios especializados. Foram incluídas, ainda, estratégias colaborativas de análise, envolvendo o diálogo entre professor regente, professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), coordenação pedagógica e família, com vistas à elaboração de práticas mais responsivas às singularidades do aluno e à construção compartilhada de encaminhamentos intersetoriais.

"Situações-limites" e o "inédito viável"

O caso de Lucas,[5] aluno de nove anos do quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola particular do município de Niterói, evidencia as contradições presentes no contexto escolar ao lidar com estudantes de dupla-excepcionalidade. A impulsividade e a dificuldade de concentração coexistem com grande criatividade, curiosidade e pensamento lógico acima da média, característicos do comportamento de indivíduos com AH/SD e TDAH.

A situação-limite emerge quando o comportamento desafiador do aluno encobre o seu potencial, levando à sondagem por parte da equipe docente. Ao refletirmos sobre esses estudantes dentro de um currículo inclusivo, torna-se essencial reconhecer suas particularidades e os desafios que enfrentam para se sentirem efetivamente parte do ambiente escolar. Esses alunos geralmente demonstram um desempenho intelectual superior à média, o que se traduz em um ritmo de aprendizagem diferenciado,

interesses intensos em determinados temas e necessidade constante de experiências e propostas que estejam de acordo com as suas potencialidades. Envolve, também, a manifestação de potencialidades excepcionais em uma ou mais áreas do conhecimento humano, que podem incluir capacidades intelectuais gerais, habilidades acadêmicas específicas, pensamento criativo, liderança, talento artístico ou aptidão psicomotora.

O "inédito viável" manifesta-se na construção de uma prática pedagógica que reconheça a aptidão e ofereça apoio à autorregulação, integrando o olhar sensível do professor e o trabalho colaborativo entre regente, AEE e família.

Identificar precocemente os alunos com dupla-excepcionalidade é essencial para oferecer um suporte educacional que estimule e desafie seu potencial de forma adequada, possibilitando sugestões de propostas a serem desenvolvidas.

> A "dupla-excepcionalidade" pode ser definida como a presença de alta performance, talento, habilidade ou potencial, ocorrendo em conjunto com uma desordem psiquiátrica, educacional, sensorial e física. Envolve, também, a ideia de que pessoas que demonstram capacidades superiores em uma ou mais áreas poderiam apresentar ao mesmo tempo deficiências ou condições incompatíveis com essas características. Como exemplo, na área cognitiva, pode-se citar casos em que crianças possuem Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) juntamente com transtornos do neurodesenvolvimento, como a Síndrome de Asperger (SA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtornos de Aprendizagem (TA), dentre outros (Alves; Nakano, 2015, p. 1, grifos dos autores).

Assim, sugerimos um acompanhamento que envolva programas de enriquecimento como oficinas curtas sobre temas de interesse, palestras com profissionais de áreas em que o aluno demonstre habilidade e acesso a conteúdos mais complexos e oportunidades para aprofundar seus interesses específicos. Um currículo verdadeiramente inclusivo deve

ser suficientemente flexível para permitir que esses estudantes avancem conforme seu ritmo de aprendizagem e explorem temas de interesse pessoal, o que implica ajustes no conteúdo, na profundidade dos materiais e nas formas de avaliação. Um currículo inclusivo deve ser flexível e aberto, de modo a permitir diferentes percursos de aprendizagem e acolher as singularidades dos estudantes, garantindo que todos possam participar e aprender (Mantoan, 2003).

Os docentes, por sua vez, precisam estar preparados para diferenciar o ensino, adaptando estratégias pedagógicas que atendam às singularidades desses alunos. Isso pode incluir o uso de agrupamentos flexíveis, projetos de pesquisa, mentorias acadêmicas e outras práticas que favoreçam o desenvolvimento intelectual. Além das dimensões cognitivas, é igualmente importante considerar o bem-estar emocional e social desses estudantes, que podem se sentir isolados caso não encontrem pares com interesses semelhantes ou oportunidades de interação significativa.

Portanto, o trabalho da Educação Especial na escola regular precisa acontecer para além da sala de recursos, de maneira colaborativa com os professores de referência da turma. Trata-se, assim, de um movimento político-ético-estético que desafia as condições objetivas da escola e, sobretudo, provoca rupturas e enlaces, cuja magnitude invoca diferentes processos colaborativos (Leme; Toledo, 2024).

Conforme preconiza a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994, p. 10),

> 35. Cada escola deveria ser uma comunidade coletivamente responsável pelo sucesso ou fracasso de cada estudante. O grupo de educadores, ao invés de professores individualmente, deveria dividir a responsabilidade pela educação de crianças com necessidades especiais. [...].

No contexto da educação inclusiva e do desenvolvimento integral dos estudantes, a construção de ações pedagógicas eficazes demanda o envolvimento de diferentes atores sociais. Nesse sentido, a articulação entre escola, família e comunidade configura-se como um eixo fundamental para a promoção de práticas educacionais mais sensíveis às singularidades dos

educandos. A parceria com as famílias é um elemento-chave nesse processo, pois os pais podem oferecer informações valiosas sobre as motivações e necessidades de seus filhos, colaborando com a escola na busca por experiências enriquecedoras (Brasil, 1996).

Observa-se, assim, que é imprescindível que esses alunos se sintam valorizados por suas habilidades singulares. O reconhecimento de suas conquistas e a oferta de desafios instigantes contribuem para mantê-los motivados, promovendo tanto o crescimento acadêmico quanto o pessoal.

Considerações finais

O caso de Lucas demonstra que o diagnóstico é apenas o início de um processo inclusivo. O verdadeiro avanço ocorre quando o professor adota um olhar sensível e crítico, valorizando o potencial sem ignorar os desafios.

A formação em educação inclusiva amplia a compreensão acerca da complexidade presente nos casos de dupla-excepcionalidade, o que possibilita ao docente perceber que esses estudantes apresentam, simultaneamente, altas habilidades e desafios significativos em seu processo de aprendizagem. Tal formação destaca a relevância da análise pedagógica contínua, entendida como um processo investigativo que considera tanto as potencialidades quanto as necessidades específicas de cada aluno. Nesse contexto, o olhar atento do professor é fundamental, pois é por meio da observação sensível, da escuta qualificada e da análise de evidências pedagógicas que se identificam nuances de comportamento, de desempenho e de relações socioemocionais desses estudantes. Assim, a prática docente se fortalece ao se articular conhecimentos teóricos e experiências cotidianas, favorecendo intervenções mais precisas, acolhedoras e alinhadas ao desenvolvimento integral da criança com dupla-excepcionalidade.

O estudo reforça que a inclusão efetiva depende de ações coletivas, de práticas flexíveis e da valorização da potencialidade dos alunos. A trajetória de Lucas mostra que o olhar sensível e a escuta ativa são instrumentos fundamentais para transformar desafios em possibilidades de aprendizagem significativa.

A investigação também promove o empoderamento docente e o reconhecimento de que a inclusão vai além da adaptação: trata-se de compreender o estudante em sua totalidade. Mais que um laudo, é o compromisso pedagógico que garante uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

Referências

ALMEIDA, Marina da Silveira Rodrigues. **Dupla excepcionalidade**: relação com autismo, altas habilidades, TDAH e transtorno de aprendizagem. São Vicente: Instituto Inclusão Brasil, 2022. Disponível em: https://institutoinclusaobrasil.com.br/dupla-excepcionalidade-relacao-com-autismo-altas-habilidades-tdah-e-transtorno-de-aprendizagem/. Acesso em: 30 mar. 2024.

ALVES, Rauni Jandé Roama Alves; NAKANO, Tatiana de Cássia. A dupla-excepcionalidade: relações entre altas habilidades/superdotação com a síndrome de Asperger, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e transtornos de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 32, n. 99, p. 346-360, 2015. Disponível em: https://revistapsicopedagogia.com.br/revista/article/view/427. Acesso em: 30 mar. 2024.

BRASIL. **Lei n. 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: 9 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: 30 mar. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

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.

Notas de fim

1 Graduação em Letras: Espanhol (UFF); pós-graduada em Pedagogia Social para o Século XXI/UFF (ERERERBÁ); especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (CPII); cursando especialização em Atendimento Educacional Especializado e em Gestão Escolar, Administração, Supervisão e Orientação (UNIFHAE); graduanda em Pedagogia e Educação Especial (EAD/UNIFAHE) e Ciências Sociais (UFRJ); professora da rede municipal de São Gonçalo (fundamental I) e FAETEC/Língua estrangeira Espanhol (contrato). E-mail: apfmari@gmail.com.

2 Graduação em Pedagogia (UERJ-FFP); aperfeiçoamento em Serviço de Atendimento Educacional Especializado e em Tecnologias para a Mediação da Aprendizagem; mestra em Diversidade e Inclusão (CMPDI/UFF); pesquisadora do grupo de pesquisa em Linguagem e Filosofia "Diálogos Transdisciplinares: para que filosofar?" (DITrans) e do grupo de estudo sobre altas habilidades ou superdotação (CMPDI/UFF). E-mail: boncristiane@gmail.com.

3 Formação de Professores (Instituto de Educação Ismael Coutinho); graduação em Terapia Ocupacional (Escola Superior de Ensino Helena Antipoff); pós-graduacão em Psicomotricidade (Universidade Estácio de Sá). E-mail: thedamatta@gmail.com.

4 Graduação em Educação Artística (Universo); especialização em Arteterapia e em Educação Inclusiva (UCAM). E-mail: malubrasilrr@gmail.com.

5 Nome fictício adotado para garantir o anonimato da criança, conforme princípios éticos da pesquisa.

27. Três mundos, um só propósito: estratégias conjuntas para o desenvolvimento de pessoas com deficiência

Ana Carolina Ferreira Coutinho Vaz Soares[1]
Cintia Maria da Cunha Ricardo[2]
Eliane Armond Pinto[3]
Maria Magnólia de Oliveira[4]
Tatiana Bastos da Silva[5]
Maria Keile Musquim Poeys[6]
DOI: 10.52695/978-65-5456-202-7.27

Nosso grupo é constituído por cinco profissionais da rede municipal de educação de São Gonçalo, alocadas em uma instituição escolar e em uma instituição de acompanhamento terapêutico com interseção entre saúde e educação, e uma professora da rede municipal de Niterói, que também é uma das tutoras do curso Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas, com o intuito de partilharmos diferentes pontos de vista, objetivando colaborar para a construção de intervenções eficazes e baseadas em evidências científicas.

Para compreender os processos de desenvolvimento de pessoas com deficiência, é fundamental observar como diferentes contextos se articulam para sustentar — ou limitar — as experiências de aprendizagem e participação. Nesse sentido, o caso de ensino ora apresentado parte da necessidade de analisar de forma integrada os espaços que influenciam diretamente a trajetória do aprendente, reconhecendo que nenhum deles atua de maneira

isolada. Assim, ao aproximarmos as vivências escolares, familiares e terapêuticas, buscamos evidenciar como esses três eixos constroem, em conjunto, caminhos possíveis de intervenção e promoção do desenvolvimento.

O caso de ensino proposto visa a uma análise comparativa entre dois casos de alunos/atendidos em instituições de acompanhamento terapêutico em que atuamos, objetivando compreender os atravessamentos existentes no processo de desenvolvimento de pessoas com deficiência a partir do tripé escola, família e acompanhamento terapêutico, ressaltando quais estratégias de compensação podem ser ofertadas nesses casos.

Coadunando com a perspectiva histórico-cultural, compreende-se que o desenvolvimento humano não pode ser analisado de forma isolada, mas como resultado das relações sociais e dos sistemas de mediação que atravessam a vida do sujeito. Vigotski (2022, p. 34) afirma que "todo defeito cria estímulos para a formação de compensações", enfatizando que as limitações não devem ser vistas como impedimentos absolutos, mas como pontos de partida para a construção de novas possibilidades de aprendizagem e participação. Nesse sentido, esses casos de ensino dialogam com a noção de compensação ao analisarmos como a interação entre família, escola e acompanhamento terapêutico se constitui como mediadora fundamental para ampliar as potencialidades dos aprendentes, favorecendo avanços cognitivos, comunicativos e socioemocionais.

Em ambos os casos, é realizada a coleta de dados por meio de anamnese com atendimento familiar. Na instituição do caso 1, ela é realizada pelo assistente social e o psicólogo; após esse primeiro passo, a triagem é realizada pelos profissionais/terapeutas que serão responsáveis pelo atendimento. Já na instituição do caso 2, essas etapas são realizadas pelo professor de apoio especializado, ou professor de atendimento educacional especializado e, quando possível, pela orientadora pedagógica. Em seguida, para ambos os casos, são elaboradas estratégias de intervenção documentadas no Plano Educacional Individualizado (PEI) e no Plano de Acompanhamento Educacional Especializado (PAEE). Na instituição 1, procede-se ao estudo de caso e à devolutiva às famílias, objetivando registrar os avanços e promover melhorias nas propostas instituídas.

Além dos procedimentos institucionais, o processo de acompanhamento evidenciou que cada etapa da coleta e análise de informações não se limita à organização técnica dos dados, mas constitui um movimento de compreensão das singularidades dos aprendentes e das condições que estruturam suas trajetórias. A escuta das famílias, a atuação interdisciplinar e a elaboração dos PEIs funcionam como mediações que permitem identificar não apenas as necessidades como também as potencialidades a serem mobilizadas ao longo do processo educativo. Essa compreensão do percurso inicial abre espaço para refletirmos sobre os desafios que emergem nas "situações-limites" vivenciadas pelos estudantes e, ao mesmo tempo, sobre as possibilidades do "inédito viável" que se configuram quando práticas colaborativas e intencionais se articulam para transformar limites em oportunidades de desenvolvimento.

"Situações-limites" e o "inédito viável"

A análise dos casos parte do entendimento de que toda situação-limite pode transformar-se em possibilidade concreta de construção do "inédito viável", como propõe Freire (1996), quando práticas educativas se estruturam de modo dialógico, crítico e corresponsável. Em diálogo com essa perspectiva, Vigotski (1997) destaca que o desenvolvimento humano se apoia na mediação social e na capacidade de criar caminhos compensatórios diante das limitações, reafirmando que as potencialidades emergem das interações e não apenas das condições individuais. Assim, ao aproximarmos esses autores, compreendemos que a potência dos aprendentes se revela justamente quando escola, família e profissionais constroem juntos novas vias de participação, aprendizagem e desenvolvimento.

Caso 1 — Estudante de 16 anos

Diagnóstico: Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível de suporte 2.
Atendimento realizado pela instituição de acompanhamento terapêutico

O aprendente apresenta dificuldades significativas em leitura, compreensão textual, abstração matemática e interpretação de situações sociais. Sua comunicação é caracterizada por iniciativas reduzidas e

enunciados curtos. Demonstra preferência por atividades individuais e repetitivas, especialmente aquelas relacionadas ao desenho de répteis, área de seu interesse restrito. Tais características repercutem negativamente nas habilidades acadêmicas, comunicativas e socioemocionais.

A intervenção psicopedagógica foi estruturada a partir dos princípios do ensino participativo, fundamentado na escuta ativa, no diálogo e na corresponsabilidade no processo de construção do conhecimento. As ações implementadas contemplaram atividades colaborativas com colegas mais comunicativos, mediação ativa durante práticas de leitura, contextualização dos conteúdos matemáticos com base nos interesses do estudante e utilização de mapas conceituais e jogos cognitivos como ferramentas para organização mental e ampliação da participação social. Ao longo do processo, observou-se aumento na expressão oral e maior engajamento em situações de interação, como rodas de conversa.

A fundamentação teórica que orientou a intervenção está ancorada nos princípios freireanos de uma educação dialógica, crítica e emancipadora (Freire, 1996), que reconhece o estudante como sujeito ativo na produção de saberes. Somam-se a essa perspectiva as contribuições de Vigotski (1991), especialmente no que se refere ao papel das interações sociais e da mediação pedagógica na Zona de Desenvolvimento Proximal. A atuação interdisciplinar — envolvendo profissionais de psicologia, fisioterapia, educação física, artes, inglês, matemática e tecnologia assistiva — mostrou-se fundamental para o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e adaptativo do estudante, bem como a participação ativa da família. No momento, o aluno cursa o Ensino Médio integrado ao curso técnico em Edificações na Escola Técnica Estadual Henrique Lage/Fundação de Apoio à Escola Técnica (ETEHL/FAETEC), demonstrando avanços consistentes em autonomia, resiliência e engajamento acadêmico.

Caso 2 — Estudante de 18 anos

Diagnóstico: Síndrome de Down e deficiência intelectual.
Atendimento realizado pela instituição de acompanhamento escolar

Este estudo relata o processo de acompanhamento psicopedagógico de um estudante de 18 anos, matriculado desde 2015 na instituição escolar, com diagnóstico de Síndrome de Down associada à Deficiência Intelectual. O aluno cursa o nono ano do Ensino Fundamental II e apresenta limitações significativas nos domínios intelectual, adaptativo, social e prático. Tais comprometimentos repercutem na comunicação, na autonomia e na realização de atividades de vida diária. Com base em documentos oficiais, como o PEI e o PAEE, foi elaborado um plano de intervenção com foco no desenvolvimento de habilidades funcionais e na ampliação da independência futura.

A intervenção adotada consistiu na implementação de adaptações curriculares com conteúdos fragmentados, repetição sistemática para consolidação do aprendizado, priorização de conteúdos conceituais em detrimento de avaliações formais e uso de materiais multissensoriais (jogos da memória, quebra-cabeça e cartões visuais). Paralelamente, buscou-se incentivar a interação com pares como forma de promover comunicação e socialização. Durante o processo, observaram-se avanços na coordenação motora fina e na nomeação de figuras, embora persistam dificuldades acentuadas relacionadas à retenção e à memória temporal.

A fundamentação teórica do trabalho apoia-se nas contribuições de Vigotski (1991), particularmente no entendimento de que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende da mediação social e cultural. O princípio segundo o qual "o que a criança consegue fazer hoje com ajuda, conseguirá fazer sozinha amanhã" orientou as estratégias elaboradas. Contudo, a adesão limitada da família às recomendações institucionais referentes ao acompanhamento multidisciplinar — especialmente psicologia e terapia ocupacional — constitui um fator que restringe o potencial de evolução global do estudante.

A leitura integrada dos dois casos evidencia que, ainda que cada estudante apresente especificidades significativas, ambos confirmam a premis-

sa de Vigotski (1997) de que o desenvolvimento depende da qualidade das interações sociais e das mediações culturalmente oferecidas. Quando o ambiente educativo e terapêutico se organiza para criar condições de apoio, orientação e participação ativa, amplia-se o potencial de compensação e de construção de novas habilidades, mesmo diante de limitações estruturais. Assim, a articulação entre escola, família e serviços especializados configura-se como eixo essencial para promover trajetórias mais autônomas e inclusivas, reafirmando que o "inédito viável" emerge justamente da aposta nas possibilidades e não nas carências.

Considerações finais

O curso de extensão foi de grande valia, possibilitando a articulação entre teoria e prática, ampliando a compreensão sobre os processos de aprendizagem. A formação reforçou a importância do ensino colaborativo como elemento essencial para o desenvolvimento global do aprendente, evidenciando que práticas inclusivas fortalecem a participação, a autonomia e o potencial de cada um.

É importante ressaltar que a presença de professores comprometidos com a pesquisa e sua maestria em partilhar essas informações enriqueceram e apuraram o olhar em relação aos processos de construção da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Elaborar e sistematizar propostas para os aprendentes, suas famílias, instituições de educação e saúde a partir de estudos robustos enriquece o processo de desenvolvimento desse aprendente.

Diante do percurso formativo e analítico desenvolvido, reafirma-se que a construção de práticas inclusivas exige uma postura ética, dialógica e colaborativa entre todos os envolvidos no processo educativo. Os casos estudados demonstram que o desenvolvimento de pessoas com deficiência não se restringe à superação de limites individuais, mas emerge da potência das relações que se estabelecem entre escola, família e serviços terapêuticos. Ao reconhecermos, como propõe Freire (1996) e Vigotski (1991), que o sujeito se constitui na relação com o outro e que o aprendizado se fortalece nas mediações e nos encontros, compreendemos que o

"inédito viável" não é apenas uma possibilidade teórica, mas uma realidade que se concretiza quando há compromisso formativo, intencionalidade pedagógica e confiança no potencial humano. Assim, torna-se evidente que investir em práticas interdisciplinares, sustentadas por estudos robustos e fundamentação teórica consistente, é condição imprescindível para promover trajetórias mais justas, emancipadoras e inclusivas.

Referências

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

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. O defeito e a compensação. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Tomo V: Fundamentos de defectologia. Madri: Visor, 1997. p. 69-90.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras completas**. Tomo V: Fundamentos de defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel: EDUNIOESTE, 2022. 488 p.

Notas de fim

1 Professora na rede municipal de ensino de São Gonçalo, atuando como professora de atendimento educacional especializado; graduada em Letras/Literatura (UERJ/FF); pós-graduada em Psicopedagogia. E-mail: falacom.profana@gmail.com.

2 Professora regente na rede municipal de ensino de São Gonçalo, atuando também como professora de atendimento educacional especializado; graduada em Pedagogia (UFF); pós-graduada em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (CPII). E-mail: cintia.educadorarj@gmail.com.

3 Professora de inglês na rede municipal de ensino de São Gonçalo; graduada em Letras/Inglês; Pedagogia Administrativa; Direito Público/Privado; pós-graduando em Educação Especial com ênfase na Educação Inclusiva; MBA em relações internacionais. E-mail: armondeliane@gmail.com.

4 Professora de apoio especializado na rede municipal de ensino de São Gonçalo, atuando como professora de atendimento educacional especializado; graduada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia. E-mail: mariamagnoliaoliveira55@gmail.com.

5 Professora de apoio especializado na rede municipal de ensino de São Gonçalo; graduada em Pedagogia; pós-graduada em Psicopedagógica e Oratória e Língua Portuguesa. E-mail: tatibds23@gmail.com.

6 Graduada em Pedagogia (UERJ/FFP); especialização em Atendimento Educacional Especializado e Sala de Recursos Multifuncionais; mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação (Must University); pesquisadora do Laboratório de Inclusão, Formação Cultural e Educação (LaIFE-UFF). E-mail: poeyskeile@yahoo.com.br.

28. Adequar para incluir: desafios para uma prática inclusiva

Sara Lanes dos Santos[1]
Kayllen Soares de Mello Gomes[2]
Maria Keile Musquim Poeys[3]
DOI: 10.52695/978-65-5456-202-7.28

Somos um grupo de três professoras da Educação Básica que atuam em escolas públicas — duas na rede municipal de São Gonçalo e uma na rede municipal de Niterói. Embora inseridas em contextos escolares distintos, compartilhamos desafios semelhantes no processo de adequação curricular e na busca por práticas que promovam uma escola inclusiva.

A primeira docente é professora regente de uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental, composta por alunos do ensino regular e por estudantes público da Educação Especial. Apesar de terem direitos garantidos por lei, esses estudantes nem sempre contam com o suporte de um professor de apoio educacional especializado, o que faz com que a docente assuma, de forma ampliada, as demandas pedagógicas da turma.

A segunda docente atua como professora de apoio educacional especializado, realizando atendimento direto a cinco estudantes lotados em uma mesma turma, com diferentes deficiências, transtornos do neurodesenvolvimento e outras necessidades educacionais específicas. Além disso, orienta a equipe pedagógica na construção de práticas inclusivas e no desenvolvimento de estratégias de acolhimento e aprendizagem.

A terceira docente é professora regente, com experiência prévia tanto como professora de apoio educacional como responsável pela sala de recursos multifuncionais, o que ampliou sua compreensão sobre os diferentes níveis de suporte e intervenção pedagógica necessários para atender à diversidade dos estudantes.

Diante dessa realidade, compreendemos que a relação entre a professora regente e a professora de apoio especializado se configura como um trabalho complementar, sustentado pela corresponsabilidade no processo educativo de todos os estudantes. Essa parceria exige diálogo, planejamento conjunto e uma compreensão ampliada das singularidades dos estudantes. Nessa perspectiva, Leme e Toledo (2024, p. 3), afirmam 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". Sob essa perspectiva colaborativa — que reconhece a importância da articulação entre diferentes profissionais na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade — desenvolvemos o texto ora apresentado.

Uma educação que se propõe inclusiva reconhece todos os estudantes como sujeitos capazes de aprender. Nesse sentido, torna-se responsabilidade da escola e do professor promover as adaptações e adequações que favoreçam a aprendizagem de forma equitativa. Entretanto, a efetivação dessas adequações curriculares envolve desafios complexos, especialmente quando se consideram as condições reais do trabalho docente.

Entre tais desafios, destacam-se as barreiras estruturais, observadas quando as instituições não dispõem de espaços acessíveis, recursos pedagógicos adequados ou profissionais especializados em número suficiente. Somam-se a estas as barreiras atitudinais, que se manifestam por meio de expectativas reduzidas ou práticas excludentes, que comprometem o processo de inclusão.

Nesse cenário, fortalecer práticas colaborativas entre professores da educação comum e da Educação Especial torna-se fundamental. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018, p. 15) destacam que "a construção de uma escola inclusiva exige ações conjuntas, nas quais o ensino colaborativo se apresenta como estratégia potente para articular saberes e promover

respostas mais qualificadas às necessidades dos estudantes". Essa perspectiva dialoga com Nóvoa (2022), ao defender que a profissionalidade docente se sustenta na partilha, na reflexão coletiva e na construção conjunta de novos modos de ensinar e aprender. Assim, é nessa direção — da colaboração e do compromisso ético com todos os estudantes — que desenvolvemos nossa reflexão e prática.

Sendo assim, o nosso objetivo tem como propósito analisar, com base nos conceitos estudados no curso Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas, estratégias pertinentes para a promoção de uma educação inclusiva. A escolha desse objetivo decorre da necessidade de compreender de que maneira a prática docente pode responder, de forma mais qualificada e equitativa, às singularidades dos estudantes, especialmente diante dos desafios impostos pelas adequações curriculares frente à realidade vivenciada.

Para que uma educação inclusiva se concretize na prática, é necessário um olhar mais clínico e sensível às múltiplas dimensões que atravessam o trabalho pedagógico. A promoção da inclusão não se restringe a ações individualizadas, mas envolve processos coletivos de reflexão, reconstrução e planejamento diário das práticas. Antes mesmo de entrar em sala de aula, o professor transporta documentos, análises e decisões que possam orientar e até mesmo direcionar cada novo passo na prática pedagógica. Seus dias começam — e muitas vezes terminam — mergulhados em anotações, relatórios, laudos e registros que detalham trajetórias, desafios e necessidades específicas de cada estudante. Cada documento lido não é apenas uma obrigação burocrática, mas uma chave que abre portas para compreender e até mesmo nos direcionar a mudar histórias, ritmos e possibilidades.

A produção e a análise de dados pedagógicos tornam-se, assim, aliadas essenciais. A observação sistemática, os registros e as trocas entre profissionais subsidiam a identificação de estratégias que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes. As adaptações curriculares, nesse contexto, são o ponto-chave para a efetivação do trabalho inclusivo, seja por meio da revisão de materiais, da reescrita de atividades, do ajuste de objetivos ou da reconstrução de avaliações, de modo a torná-las acessíveis

e significativas. Essas anotações transformam-se em faróis que iluminam mudanças pedagógicas, fazendo surgir as adaptações necessárias.

Revisitar nossos registros de planejamento, trocar ideias com os colegas, buscar fluidez no ensino colaborativo com soluções conjuntas, reconhecer limites e ampliar perspectivas — o coplanejamento configura-se, assim, como um espaço privilegiado de diálogo e construção coletiva.

No cotidiano da sala de aula, esse trabalho ganha corpo. Entre materiais manipulativos, recursos visuais, instruções segmentadas, suportes tecnológicos e mediações intencionais, a professora experimenta, testa, observa, revisa. É um ciclo contínuo de tentativa e ajuste, sempre em direção ao aprendizado real. O uso da inteligência artificial surge como mais uma ferramenta: auxiliando na elaboração de atividades diferenciadas, na organização de dados, na análise de relatórios, na criação de textos acessíveis e até na sistematização de adaptações curriculares. Esse recurso não substitui o olhar humano, mas potencializa o trabalho de quem se dedica a fazer a inclusão acontecer de verdade.

Assim, entre documentos oficiais, análises criteriosas, reuniões, adaptações curriculares, recursos digitais e vivências intensas em sala de aula, a professora de educação inclusiva trilha um caminho exigente, profundo e transformador. Cada ação, por menor que pareça, é movida por um único propósito: garantir que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento e vivam sua trajetória escolar com dignidade, respeito e oportunidades reais de desenvolvimento.

É um percurso que exige paciência, técnica e sensibilidade. Mas é também um caminho que, quando recolhe seus frutos, revela a beleza da educação inclusiva: a certeza de que ninguém aprende sozinho e de que cada aluno, com o apoio certo, pode avançar além do que o mundo muitas vezes espera.

“Situações-limites” e o “inédito viável”

As categorias “situações-limites” e “inédito viável”, propostas por Paulo Freire, contribuem significativamente para a compreensão dos desafios

enfrentados na educação inclusiva. Para Freire (1987), as "situações-limites" representam os obstáculos históricos, sociais e estruturais que parecem impedir a transformação da realidade. No contexto escolar, essas situações se manifestam na falta de recursos, no excesso de demandas, na escassez de apoio institucional e nas desigualdades que atravessam o cotidiano da prática docente. Todos os dias, enfrentamos obstáculos que desafiam não apenas nossa prática profissional como também nossa sensibilidade, paciência e resiliência. Há momentos em que faltam recursos e até o suporte; em que o tempo é curto; em que as estruturas não acompanham as necessidades reais dos estudantes. E, ainda assim, seguimos. Há dias em que os planejamentos não fluem e precisamos improvisar, mas ainda assim continuamos de pé.

Entretanto, Freire destaca que é no enfrentamento dessas situações que emerge o "inédito viável", entendido como a possibilidade concreta de superação, construída por meio da ação crítica, do diálogo e do compromisso coletivo. Na prática inclusiva, o "inédito viável" se materializa nas pequenas conquistas cotidianas: um avanço na aprendizagem, uma estratégia que se mostra eficaz, um estudante que se reconhece capaz.

Enfrentamos olhares de incertezas, sistemas que demoram a acolher, famílias que sofrem por não saberem como lidar com suas crianças e muito menos apoiá-las da maneira que elas esperam, e estudantes que precisam de muito mais do que o previsto nos planejamentos. Em muitos dias, somos levadas ao limite — pela exaustão, pela impotência diante das desigualdades, pelo peso de tentar fazer o melhor mesmo quando o cenário não ajuda. Há instantes em que o cansaço nos atravessa, e nos perguntamos se estamos conseguindo, se estamos chegando aonde gostaríamos.

Entretanto, é justamente nesse limite que encontramos nossa força. É ali, no ponto em que quase desistimos, que nasce a superação. Cada pequena conquista — uma palavra nova, um olhar mais confiante, um avanço que só nós percebemos — é um lembrete de que nosso esforço transforma realidades. A educação inclusiva é tecida de passos lentos, de tentativas, de escutas e de adaptações constantes. E cada resultado alcançado é a prova de que vale a pena lutar.

Ser professora nessa jornada implica acreditar no potencial de todos os estudantes e transformar limites em possibilidades. Como afirma Freire (1996), ensinar exige esperança, rigorosidade e compromisso ético com a humanização. Assim, a educação inclusiva se constitui como um processo de resistência e criação, no qual cada ação pedagógica reafirma o direito de aprender.

Ao longo dos estudos realizados no curso, entramos em contato com o conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Essa ferramenta refere-se à criação de múltiplas oportunidades para que todos os estudantes aprendam, considerando suas diferenças e necessidades. Dessa forma, o DUA contribui para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, promovendo benefícios a todos os discentes. É fundamental compreender que não é o estudante quem deve se adaptar para se encaixar no currículo escolar. Ao contrário, o currículo é que deve ser elaborado a partir de uma perspectiva inclusiva, capaz de acolher todos os estudantes e atender às suas singularidades. Assim, busca-se superar qualquer barreira e promover a plena participação dos discentes no processo educativo. Assim como afirma Sebastián-Heredero (2020, p. 734) "[...] os princípios do DUA, além de focar no acesso físico à sala de aula, concentram-se no acesso a todos os aspectos da aprendizagem".

Com base nessa afirmativa, a compreensão sobre o currículo escolar e o planejamento pedagógico assumem novas perspectivas. Antes de elaborar qualquer planejamento de aula, é fundamental desenvolver um olhar sensível e atento às singularidades do grupo de estudantes que será atendido. O curso nos conduziu a refletir sobre como vencer os desafios para implementação de uma educação inclusiva com estratégias práticas, a partir do que temos e do lugar em que estamos.

Considerações finais

A trajetória apresentada ao longo deste texto evidencia que a construção de uma prática inclusiva não se resume a cumprir protocolos ou aplicar ferramentas pedagógicas pontuais. Trata-se de um processo contínuo, que exige estudo, intencionalidade, corresponsabilidade e, sobretudo, compro-

misso ético com a aprendizagem de todos os estudantes. Ao refletirmos sobre nossos desafios cotidianos — desde a leitura minuciosa de documentos até o uso de tecnologias, a elaboração de adaptações curriculares, o ensino colaborativo e a mediação sensível junto às famílias — reafirmamos que a inclusão não é um método, mas uma postura.

As vivências compartilhadas mostraram que, mesmo diante de barreiras estruturais e atitudinais, é possível abrir caminhos quando o olhar docente se volta para as potencialidades dos estudantes e não apenas para suas limitações. A incorporação dos princípios do DUA, aliada ao trabalho colaborativo entre professores da educação comum e da Educação Especial, revelou-se fundamental para ampliar o acesso, a participação e o engajamento dos estudantes.

Em síntese, esse percurso formativo reforça que adaptar para incluir é reconhecer a diversidade como valor e assumir que o currículo precisa ser vivo, flexível e responsivo. É compreender que cada estudante demanda tempos e modos distintos de aprender — e que cabe à escola garantir condições para que esse processo ocorra de forma digna e equitativa. Assim, concluímos que a prática inclusiva só se efetiva quando docentes, gestão, famílias e serviços especializados unem esforços para transformar limites em possibilidades, reafirmando que uma escola mais justa e humana se constrói todos os dias, em cada escolha pedagógica e em cada compromisso assumido com o direito de aprender.

Referências

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 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: 9 nov. 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, 2018.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Bauru, v. 27, e270129, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eládio. 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.

Notas de fim

1 Graduanda em História (UERJ); formada pelo curso de formação de professores (Instituto de Educação Clélia Nanci). E-mail: saralanesdossantos@gmail.com.

2 Graduação em Direito (UNIVERSO); graduanda em História (UNIFATICIE); especialização em Neuropsicopedagogia Institucional e Clinica e em Análise de Comportamento Aplicado (ABA) (Faculdade Iguaçu). E-mail: kayllenmello@gmail.com.

3 Graduação em Pedagogia (UERJ-FFP); especialização em Atendimento Educacional Especializado e Salas de Recursos Multifuncionais; mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação (Must University); pesquisadora do Laboratório de Inclusão, Formação Cultural e Educação (LaIFE-UFF). E-mail: poeyskeile@yahoo.com.br.

29. Entre o ideal curricular e o real escolar: desafios das avaliações externas para alunos com transtorno do espectro autista

Camilla Oliveira Marinho[1]
Daiana do Nascimento Constancio[2]
Danielle de Oliveira Mattos Martins[3]
Patrícia Rodrigues Lima[4]
Raphaela Scarpi Freire[5]
Maria Keile Musquim Poeys[6]
DOI: 10.52695/978-65-5456-202-7.29

Somos um grupo de professoras que atuam na rede pública e acreditam em uma educação para todos e com todos. Em colaboração, unimo-nos para a escrita do presente trabalho, que tem como temática a análise das relações desafiadoras na aplicação de avaliações em larga escala, como o Sistema de Avaliação Básica (SAEB), para alunos com transtorno do espectro autista. Refletimos sobre as experiências individuais dos discentes na realização da prova e as nossas vivências enquanto alunas do curso Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas, considerando a insuficiência de acessibilidades significativas e situadas com as demandas singulares de cada estudante.

Raphaela leciona na Educação Básica da rede municipal de São Gonçalo. Ao ingressar na Rede em 2024 como professora regente, viu-se atra-

vessada pelos desafios da educação inclusiva. Camilla, durante a graduação, desenvolveu diversos projetos de ensino e pesquisa na qualidade de bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que, por sua vez, é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Enquanto professora regente, busca articular uma pedagogia das subjetividades. Daiana, ao ingressar na rede de ensino em 2022, logo percebeu o grande desafio de exercer esse cargo; portanto, sempre está em busca de capacitação na educação inclusiva; atualmente, exerce a função de secretária escolar. Patrícia atua desde 2002 na educação pública do município de São Gonçalo como professora regente. Mãe de um menino de 10 anos com TDAH e TOD (em investigação para TEA e Altas Habilidades), atualmente trabalha em uma escola de educação em tempo integral. Dani, como prefere ser chamada, é professora de apoio especializado da rede municipal de São Gonçalo. Com 27 anos de atuação educacional, construiu uma trajetória sólida em sala de aula. Em 2016, concretizou o sonho de tornar-se servidora municipal, onde há nove anos executa um trabalho desafiador na área da educação inclusiva. Maria Keile é professora do Ensino Fundamental na rede municipal e tutora do curso de extensão supracitado.

Contextualização do caso de ensino

Diferentemente do estudo de caso frequentemente utilizado para elaboração do PEI, o caso de ensino centra-se nos aspectos pedagógicos e no processo educacional, não na deficiência (Pletsch; Silva, 2025). O caso de ensino analisado neste trabalho é o da aluna Mari,[7] 16 anos, autista, estudante de uma escola municipal da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Partindo do relato da professora de apoio especializado que acompanhou a discente no ano letivo de 2025 e presenciou a realização do exame, objetivamos: identificar os mecanismos que dificultaram o desempenho dos alunos durante a prova; mostrar que um único modelo de prova "adaptada" é insuficiente para a inclusão de todos os alunos autistas; promover mecanismos de inclusão para os alunos autistas na realização da avaliação do SAEB; apresentar formas distintas de expressão a partir da diferenciação curricular como alternativa de avaliação.

Relato de experiência

A prova do SAEB foi aplicada no segundo semestre de 2025 nas escolas da rede municipal de São Gonçalo. Mari não teve direito a uma prova "adaptada": a avaliação foi constituída de maneira padrão para todos os estudantes, sendo eles alunos com necessidades educacionais específicas ou não. Mari é aluna do nono ano, oralizada e alfabetizada; corresponde às habilidades básicas de leitura e escrita, porém seu aspecto cognitivo é comprometido, divergindo do esperado para sua idade biológica.

Durante a avaliação, a estudante foi levada a uma sala reservada, junto com o aplicador e a professora de apoio especializado que a acompanha no dia a dia escolar. O aplicador fez a leitura da prova enquanto a aluna marcava as alternativas no caderno de questões. O aplicador, posteriormente, marcou o cartão-resposta de acordo com as escolhas da aluna, pois ela apresentou limitações para marcar adequadamente. A professora de apoio especializado não pôde intervir durante o processo avaliativo. O resultado da avaliação está previsto para agosto de 2026 segundo fontes oficiais (Brasil, 2025).

"Situações-limites"

Dialogando com Paulo Freire, percebemos que a transformação da situação-limite é possível por meio do "inédito viável". Entende-se situação-limite como aquela realidade que nos inquieta, gerando incômodo. Tal situação é convertida pela intervenção do "inédito viável", uma estratégia que outrora não era conhecida, mas, quando se torna um 'percebido destacado' pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade (Freire, 2014, p. 225).

Inspiradas por esses conceitos, encontramos nas avaliações de larga escala um campo propício para transformações fundamentadas na educação inclusiva como prática social de acessibilidade pedagógica, estrutural e atitudinal (Camargo, 2017). Essa intervenção fortalece os vínculos de pertencimento ao espaço escolar e promove a formação integral de cada sujeito para a vida e vivência em sociedade. Sob essa perspectiva, a aprendizagem deve ser garantida de modo universal, considerando as

particularidades físicas, cognitivas e sociais dos estudantes por meio de atividades significativas. Esse processo de inclusão depende da elaboração de um planejamento que abarque estratégias de ensino plurais e democráticas. À vista disso, enquanto docentes, somos desafiados cotidianamente a criar práticas educativas contra-hegemônicas, a fim de combater preconceitos socialmente construídos acerca dos estudantes com necessidades educacionais específicas — principalmente no que diz respeito às pessoas com transtorno do espectro autista, público do nosso estudo —, entendendo que cada ser humano é único e que a educação é uma ferramenta para potencializar suas habilidades.

Parece contraditório pensar a diversidade baseando-se em modelos predefinidos de conteúdo, entretanto, construir o PEI a partir do currículo nacional só é possível quando traçamos linhas de fuga[8] (Deleuze; Guattari, 1995) diante das temáticas que não se alinham às realidades da sala de aula. Ao problematizar a ideia de um currículo nacional, Apple (1999, p. 51) afirma que:

> A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (grifos do autor).

Essa organização temática precede as avaliações de larga escala e as compõe, avaliações essas cuja finalidade é medir o desempenho acadêmico formal dos estudantes. Provas como o SAEB, aplicadas desde 1990, objetivam captar informações de rendimento escolar nas áreas de Português e Matemática para elaborar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Locatelli, 2002).

A prova de padrão nacional não apresenta conceitos situados com as realidades singulares e pode se tornar instrumento burocrático de resulta-

do ilusório, se não houver sensibilidade no momento de aplicação. Embora não haja prova "adaptada" e recursos de acessibilidade, alunos com necessidades específicas podem participar desde que estejam enquadrados no público da prova, cujo requisito é estar matriculado no segundo, quinto ou nono ano e registrados no censo escolar. Entretanto, constatamos que os estudantes de rendimento técnico inferior ao esperado são ocultados para que o resultado da escola pareça satisfatório, visto que, em outras escolas, alunos com TEA níveis de suporte 2 e 3 foram levados para salas à parte, impossibilitados de realizar a avaliação. Contrapondo-se à ideia de inclusão, as avaliações não atendem às demandas particulares dos estudantes que possuem diferenças cognitivas, de modo que suas produções não sejam contabilizadas no resultado. As avaliações devem ser pensadas de modo formativo, com o intuito de valorizar o processo e conduzir o estudante a um efetivo aprendizado dos conhecimentos expostos, não apenas como forma de mensurar sua memorização ou nível de inteligência como os testes psicométricos, pois, como afirma Tadeu (2002, p. 1), "o que importa não é a forma e a substância, o sujeito ou o objeto, mas o que se passa entre os diferentes corpos que habitam um currículo".

O "inédito viável" é o ensino colaborativo

O ensino colaborativo apresenta-se como uma possibilidade concreta de transformação das práticas escolares, especialmente quando buscamos construir respostas pedagógicas que atendam à pluralidade dos estudantes. No coensino, o papel dos professores torna-se fluido, dinâmico e interdependente, com cada profissional assumindo responsabilidades compartilhadas no processo educativo. Griffo (2022, p. 102) destaca que essa abordagem envolve, inclusive, pensar em diferentes arranjos físicos e funcionais dentro da sala de aula, organizados de modo que a dupla docente contemple a diversidade e a pluralidade do grupo, garantindo participação equitativa e apoio contínuo.

Refletir sobre o ensino colaborativo como um caminho possível implica revisitar práticas avaliativas, especialmente diante das pressões impostas pelas avaliações externas. A educação é um processo coletivo; portanto,

precisa ser construída por meio da corresponsabilidade entre os profissionais que atuam diretamente com os estudantes.

Nesse sentido, Leme e Toledo (2022) reforçam que a parceria entre docentes pressupõe um trabalho conjunto, no qual ambos compartilham responsabilidades relacionadas ao planejamento, à condução das atividades de sala de aula, à apresentação dos conteúdos, ao acompanhamento das aprendizagens e aos processos de avaliação. Não há hierarquia: a liderança é compartilhada e as decisões são tomadas em conjunto, sempre com foco no atendimento de todos os alunos, com ou sem deficiência.

Essa compreensão dialoga com a perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que enfatiza que o "aluno padrão" não existe; na verdade, a diversidade é a regra (Pletsch; Souza; Orleans, 2017). Nessa direção, encontrar o "inédito viável" passa pela diferenciação curricular, entendida como um meio de garantir que cada sujeito, em suas singularidades, possa participar, aprender e integrar-se ao mundo como agente ativo — política, social e culturalmente.

Para isso, é indispensável considerar as três dimensões do currículo apontadas por Mainardes e Casagrande (2022): conceitual, procedimental e atitudinal. Construir práticas avaliativas coerentes com essa perspectiva requer diversidade metodológica, múltiplas formas de expressão e reconhecimento das capacidades e motivações dos estudantes. Trata-se, assim, de resistir às lógicas homogeneizadoras das avaliações externas e reafirmar uma avaliação que reflita, de fato, os processos complexos da aprendizagem humana.

A partir de definições curriculares técnicas, buscamos, por meio do ensino colaborativo, pensar, junto com os pares, estratégias de aprendizagem para mediar a aquisição dos saberes. Por meio da mediação, os objetos recebem influência recíproca, partindo de sua natureza: "[...] a mediação é 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).

Com base nessa compreensão de mediação, torna-se possível avançar para a discussão sobre avaliação, que também se transforma quando concebida como parte do processo e não como mero produto final. Assim, a avaliação migra de uma prática teórica, que mensura os resultados, para uma proposta discursiva que comporta inúmeras formas de observação do desenvolvimento e concretização dos objetivos definidos no PEI. Segundo Luckesi (2005, p. 83), "avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva".

Nesse sentido, ao compreendermos avaliação, mediação e aprendizagem como processos interdependentes, destacamos que a potência do trabalho colaborativo está na construção coletiva baseada em realidades vividas cotidianamente, considerando que práticas pedagógicas isoladas e padronizadas nunca deram conta de garantir práticas equânimes e democráticas (Poeys; Souza, 2022).

Dessa forma, ao articular mediação, avaliação e trabalho colaborativo, compreendemos que a prática pedagógica se fortalece quando fundamentada no diálogo, na corresponsabilidade e na observação sensível das singularidades. Essa perspectiva reafirma o compromisso com uma escola inclusiva, capaz de reconhecer os diferentes modos de aprender e de construir caminhos que ampliem as possibilidades de participação e desenvolvimento de todos os estudantes.

Considerações finais

O currículo reflete interesses socioculturais e políticos que moldam os sujeitos a partir de conteúdos previamente definidos. Diante disso, questionamos os conhecimentos prescritos e buscamos ressignificá-los para garantir que cada estudante, especialmente aqueles com transtorno do espectro autista, possa construir sentidos próprios.

As reflexões indicam que o afastamento entre o currículo ideal e a realidade escolar se acentua com as avaliações externas, que desconsideram singularidades e limitam o direito à aprendizagem. O caso analisado revela a urgência de práticas avaliativas contextualizadas, nas quais o ensino

colaborativo, a mediação e os princípios do DUA se apresentem como possibilidades para fortalecer uma educação verdadeiramente inclusiva.

Observando as barreiras das avaliações externas para uma aluna com autismo que precisa de apoio educacional especializado como situação-limite, elucidamos formas de construir, no ambiente escolar, meios avaliativos que sejam formativos, qualitativos, colaborativos e inclusivos como "inédito viável" às condições e realidades de uma comunidade escolar municipal, situada na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Essas estratégias têm como finalidade perceber, por meio de análise e registro das conquistas cotidianas e do ensino colaborativo, as superações e os avanços que se dão dia após dia em situações não formais. Os resultados das avaliações em larga escala devem ser utilizados para identificar as causas das possíveis notas baixas, possibilitando intervenções pedagógicas para ajustar propostas educacionais que sejam equivalentes às competências nacionais e relacioná-las às particularidades da comunidade escolar. Porém, acabam sendo caminho para a adesão de análises quantitativas, instrumentalizando o ensino às dimensões técnicas.

Portanto, sugerimos, a partir de nossa pesquisa, que práticas inclusivas sejam adotadas como linhas de fuga diante dos meios avaliativos de larga escala. Cada estudante é único e seu desenvolvimento é singular, atravessado por seus gostos e pelo contexto sociopolítico-cultural no qual está inserido. Definir e categorizar um grupo em detrimento dos resultados apresentados por provas nacionais é esvaziar a vitalidade do real escolar presente em cada sujeito, que apreende e ressignifica os saberes em sua individualidade.

Referências

APPLE, Michael Whitman. **Políticas culturais e educação**. Porto: Porto,1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria n. 435, de 3 de julho de 2025**. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb no ano de 2025. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 7 jul. 2025. Disponível em: https://anec.org.br/wp-content/uploads/2025/07/PORTARIA-No-435-DE-3-DE-JULHO-DE-2025-PORTARIA-No-435-DE-3-DE-JULHO-DE-2025-DOU-Imprensa-Nacional.pdf. Acesso em: 20 dez. 2025.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e Educação Especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017 DOI: https://doi.org/10.1590/1516-731320170010001.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: 34, 1995.

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.

GRIFFO, Mara Regina de Almeida. O coensino e a prática exploratória: caminhos para inclusão escolar. *In*: LEME, Erika Souza; TOLEDO, Monica dos Santos. **Ensino colaborativo**: diálogos entre a universidade e a Educação Básica. São Carlos: Pedro & João, 2022. p. 99-112.

LEME, Erika Souza; TOLEDO, Monica dos Santos. **Ensino colaborativo**: diálogos entre a universidade e a Educação Básica. São Carlos: Pedro & João, 2022.

LOCATELLI, Iza. Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo SAEB. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 25, p. 3-21, 2002. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2189. Acesso em: 20 dez. 2025.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e criando a prática. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicações e Eventos, 2005.

MAINARDES, Jefferson; CASAGRANDE, Rosana de Castro. O desenho universal para a aprendizagem (DUA) e a diferenciação curricular: contribuições para a efetivação da inclusão escolar. **Sisyphus**, 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.

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.

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: 3 jan. 2026.

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: 3 jan. 2026.

POEYS, Maria Keile Musquim; SOUZA, Thayane. Uma andorinha só não faz inclusão: por uma formação que priorize a inclusão. *In*: LEME, Erika Souza; TOLEDO, Monica dos Santos. **Ensino colaborativo**: diálogos entre a universidade e a Educação Básica. São Carlos: Pedro & João, 2022. p. 51.

TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição: Spinoza + currículo + Deleuze. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, 2002. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25915. Acesso em: 28 out. 2025.

Notas de fim

1 Graduada em Pedagogia (UFF); pesquisadora do Laboratório de Estudos de Relações Étnico-Raciais e Subjetividades (LABERÊS). E-mail: camillalipe36@gmail.com.

2 Graduada em Pedagogia (Anhanguera Unopar); licenciatura em Turismo (UFRRJ); especialização em Educação Especial e Inovação Tecnológica (UFRRJ); atua no cargo de Cuidadora de Aluno Especial em São Gonçalo. E-mail: daiana_constancio@hotmail.com.

3 Graduada em Pedagogia (Instituto Superior Anisio Teixeira); especialização em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar (Centro Universitário e Faculdade Projeção); curso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (Centro Interescolar Ulisses Guimarães). E-mail: danni.mattos@hotmail.com.

4 Graduada em Matemática (UNIVERSO); especialização em Psicopedagogia (UCAM). E-mail: patyvascaina060721@gmail.com.

5 Graduada em Pedagogia (UFF); pós-graduada em Neuropsicopedagogia e Gestão Escolar; membra do grupo de pesquisa GEPPROFI; atuou no projeto de Residência Pedagógica da CAPES. E-mail: raphaelascarpifreire@gmail.com.

6 Graduada em Pedagogia (UERJ/FFP); especialização em Atendimento Educacional Especializado e Salas de Recursos Multifuncionais; mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação (Must University); pesquisadora do grupo de pesquisa LaIFE-UFF. E-mail: poeyskeile@yahoo.com.br .

7 Nome fictício por questões de privacidade.

8 Linhas de fuga transfiguram o processo, levando a subjetividade para um novo campo.

30. Da invisibilidade à participação: estratégias colaborativas na Educação Especial Inclusiva

Ariana Ramos Farias[1]
Fabiane do Nascimento Frazão França[2]
Raquel Araújo Costa[3]
Rosimar Nogueira de Souza[4]
Suellen Caldas Ferreira[5]
Renata de Oliveira Grosso[6]
DOI: 10.52695/978-65-5456-202-7.30

As autoras deste estudo são profissionais comprometidas com a Educação Especial e Inclusiva, unidas pela paixão de ensinar e pelo propósito de garantir uma escola acessível, humana e transformadora. Suas trajetórias se complementam por meio de experiências pessoais com a deficiência, anos de atuação na área, formação contínua e pela convicção de que a inclusão constitui um caminho ético e uma prática cotidiana.

O caso de ensino situa-se no contexto da escola pública, espaço no qual a inclusão é um direito assegurado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), e que demanda adaptações pedagógicas, condições de acessibilidade e relações colaborativas entre todos os profissionais. Como destaca Fonseca (2023), a inclusão se configura um processo contínuo e coletivo, ainda marcado por barreiras que persistem no cotidiano escolar.

O caso de ensino ora apresentado evidencia diversas inquietações e desafios vivenciados na rotina da Educação Básica, especialmente no que

se refere à falta de acolhimento e de assistência necessária para atender às especificidades de muitos estudantes com deficiência. Essas fragilidades interferem diretamente na participação, no pertencimento e na aprendizagem desses alunos.

Nesse cenário, este trabalho tem como objetivo geral analisar de que modo o desenvolvimento profissional, especialmente a formação continuada dos educadores, impacta os resultados na Educação Especial Inclusiva. Para alcançar esse propósito, estabelecem-se três objetivos específicos: (i) fortalecer a articulação interdisciplinar nos momentos de planejamento e no trabalho colaborativo entre os profissionais da escola; (ii) promover a inclusão de todos os estudantes por meio de práticas pedagógicas e do uso de tecnologias assistivas que ampliem o acesso ao currículo; (iii) fomentar ações integradas entre professores de apoio, professores regentes e demais docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, tanto dos anos iniciais quanto finais.

Em nossa prática pedagógica em escolas municipais do estado do Rio de Janeiro, vivenciamos diversos casos de estudantes em situação de inclusão que não recebem o apoio pedagógico e institucional assegurado pela legislação, conforme previsto na Lei nº 13.146 (Brasil, 2015) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Tais normativas determinam que toda a equipe escolar é corresponsável pela oferta de atendimento adequado e pela garantia de condições para o desenvolvimento pleno do aluno. O caso de ensino apresentado emerge dessas vivências cotidianas, registradas em observações diárias, diários de bordo, anotações profissionais e experiências acumuladas ao longo dos anos. Assim, torna-se fundamental compreender o contexto no qual se estrutura a atuação da inclusão escolar, reconhecendo que a família desempenha papel vital no desenvolvimento social, emocional, cognitivo e pedagógico da criança.

A inclusão no ambiente escolar passa, inicialmente, pela aceitação do diagnóstico ou mesmo pelas hipóteses diagnósticas ainda em investigação. Desde esse momento, a educação deve assumir um olhar atento e cuidadoso, garantindo segurança no processo de inserção da criança em contextos diferenciados de aprendizagem. Cabe às instituições educacionais buscar

propostas que favoreçam o acolhimento das famílias atendidas, assim como ampliar o diálogo com a comunidade, assegurando que a legislação referente à inclusão seja efetivamente cumprida. Ambas as leis retromencionadas e demais normativas federais, estaduais e municipais asseguram o acesso de todas as crianças à escola, sejam elas com ou sem deficiência, valorizando sua participação plena e equitativa.

Compreender o aluno como sujeito integral é um princípio fundamental para a educação inclusiva. A perspectiva tecnicista, historicamente centrada na formação de mão de obra, concebia o estudante de maneira fragmentada, como uma peça destinada ao mercado de trabalho. Em contraste, a pedagogia humanista reconhece o educando como um ser completo, cujas dimensões cognitivas, afetivas, sociais e físicas devem ser acolhidas e desenvolvidas. Nesse sentido, não é possível excluir ou limitar o estudante em função de suas dificuldades ou desafios.

A pedagogia colaborativa (Leme; Toledo, 2024) reforça essa concepção ao afirmar que a aprendizagem ocorre em um contexto social marcado pela interação, pela troca e pela cooperação entre pares. Como destaca Oliveira (2010), estudantes aprendem observando uns aos outros, o que exige que os professores criem oportunidades para o trabalho coletivo, privilegiando práticas que valorizem a construção conjunta do conhecimento em vez de instruções exclusivamente diretivas.

Nesse cenário, alunos com deficiência, como aqueles diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível de suporte 3, não verbais, não alfabetizados e com comportamentos repetitivos, inquietação intensa ou episódios de agressividade, enfrentam desafios adicionais, sobretudo quando encontram resistência de alguns professores regentes em adaptar suas práticas pedagógicas para favorecer sua inclusão. Essa resistência evidencia lacunas formativas e a necessidade urgente de se investir em desenvolvimento profissional e em ações colaborativas entre os profissionais da escola, assegurando que todos os estudantes tenham condições reais de aprender e participar.

Problematização: o aluno que se torna invisível

No cotidiano da sala de aula, é recorrente observar alunos em situação de inclusão permanecerem isolados, sentados a um canto, utilizando atividades e recursos sensoriais ou brinquedos trazidos pelo professor de apoio. Os professores regentes, por sua vez, muitas vezes não os reconhecem como parte de sua turma, delegando integralmente ao professor de apoio a responsabilidade pelo acompanhamento pedagógico. Em todos os momentos, a mediação recai exclusivamente sobre esse profissional, que busca dialogar com a equipe docente e com a gestão escolar no intuito de construir estratégias que favoreçam a participação do estudante no coletivo. Entretanto, a postura de distanciamento dos professores regentes revela a necessidade de um olhar mais empático, acolhedor e sensível.

A perspectiva histórico-cultural de Vigotski (1989) destaca a centralidade da interação social e da colaboração para a aprendizagem, especialmente no caso de estudantes com necessidades educacionais específicas. O autor defende que professores regentes e professores de apoio devem atuar de forma articulada, planejando e desenvolvendo estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades individuais do aluno, reconhecendo o papel mediador dos diferentes profissionais no processo educativo.

A problemática torna-se evidente quando o estudante, particularmente aquele com maior complexidade de apoio, como o aluno com TEA, nível de suporte 3, torna-se invisível no espaço escolar. Isolado no fundo da sala e interagindo apenas com o professor de apoio, ele deixa de ser visto pelos professores regentes como alguém cujas potencialidades, dificuldades e formas próprias de aprender merecem atenção. Assim, a responsabilidade pelo processo educativo é erroneamente transferida de forma integral ao professor de apoio, o que fragiliza o princípio de corresponsabilidade previsto na legislação e nos pressupostos da educação inclusiva.

Estudantes com necessidades mais complexas exigem uma resposta pedagógica igualmente complexa, sustentada pelo ensino colaborativo e pela participação de toda a comunidade escolar, desde a equipe pedagógica até funcionários, como inspetores e auxiliares de cozinha. A situação vivenciada nesse caso revela a resistência de alguns professores regentes

em compartilhar a responsabilidade pelo aluno com TEA, resultando em práticas de exclusão e invisibilização.

A transformação das práticas pedagógicas descritas neste estudo pode ser compreendida à luz do conceito de "inédito viável", formulado por Paulo Freire (1997), que se refere à possibilidade concreta de superação de "situações-limites" por meio da ação coletiva, crítica e comprometida com a realidade. O "inédito viável" não se configura como uma utopia abstrata, mas como uma construção histórica e pedagógica que emerge quando educadores se dispõem a problematizar práticas cristalizadas e a criar novas formas de intervenção no cotidiano escolar. Nesse contexto, a reorganização do trabalho docente, o planejamento colaborativo e a corresponsabilização pelos processos de ensino e aprendizagem tornam-se expressões concretas desse movimento de transformação, no qual o que antes era percebido como inviável passa a ser reconhecido como possível.

Boas práticas inclusivas e seus impactos para o "inédito viável"

Neste estudo, destacamos os impactos das boas práticas inclusivas realizadas pelo professor de apoio especializado na sala de aula regular, principalmente por meio do uso de jogos pedagógicos, avaliações adaptadas e atividades de socialização que favorecem o desenvolvimento integral dos estudantes. O professor de apoio, conforme afirma Mantoan (2006), atua como mediador entre o aluno e o conhecimento, contribuindo para a construção de uma educação significativa, acessível e centrada nas necessidades individuais. As atividades lúdicas e os jogos educativos constituem instrumentos fundamentais nesse processo, pois fomentam a participação ativa, a cooperação e a interação, princípios essenciais de uma aprendizagem inclusiva e dialógica. Vigotski (1989) reforça essa ideia ao destacar o papel das interações sociais no desenvolvimento cognitivo.

Um trabalho colaborativo entre os profissionais da escola é indispensável para que a inclusão aconteça de forma efetiva. Isso implica planejar em conjunto, definir pautas comuns, reconhecer habilidades e dificuldades dos estudantes e construir estratégias que permitam o desenvolvimento de suas potencialidades. Stainback e Stainback (1999) afirmam

que a inclusão somente se concretiza quando há cooperação entre todos os membros da equipe escolar, e não apenas entre especialistas. Assim, o professor regente, o professor de apoio, o coordenador pedagógico e demais profissionais devem compor uma rede de corresponsabilidade sustentada pelo diálogo, pela reflexão coletiva e pelo compromisso ético.

É fundamental reforçar que o aluno público da Educação Especial não pertence exclusivamente ao professor de apoio, mas a toda a escola, especialmente aos professores regentes. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) ressalta que a responsabilidade pela aprendizagem é coletiva, cabendo a toda a equipe pedagógica assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Nesse sentido, Freire (1996) já defendia que educar é um ato de corresponsabilidade, no qual todos os sujeitos se formam mutuamente. Reconhecer o aluno com deficiência como pertencente à escola, e não a um único profissional, é essencial para romper com práticas excludentes e fortalecer uma cultura genuinamente inclusiva.

Entretanto, observa-se que, em muitos casos, o aluno só é percebido quando apresenta comportamentos desafiadores ou episódios de agressividade. Nessas situações, surgem discursos de que sua presença "atrapalha" a rotina da turma, o que evidencia falta de preparo, empatia e de espaços adequados para atendimento individualizado em momentos de desregulação emocional. Como destaca Mittler (2003), a inclusão não se resume à matrícula: exige condições estruturais, pedagógicas e humanas que assegurem um ambiente acolhedor e favorável ao desenvolvimento integral.

O professor de apoio especializado deve registrar em seu plano de atuação a relevância de seu papel como parceiro pedagógico e articulador de práticas inclusivas. Sua atuação deve ultrapassar o acompanhamento individualizado, envolvendo-se na formação continuada dos colegas, no planejamento conjunto e na construção de estratégias adaptadas. Mantoan (2003) afirma que o professor de apoio deve assumir a função de "agente transformador da cultura escolar", contribuindo para tornar o currículo acessível e significativo. Essa postura promove a autonomia do aluno, reduz sua dependência e fortalece uma inclusão efetiva, não apenas formal.

Nesse contexto, compreende-se a importância do ensino colaborativo, no qual os docentes atuam de forma integrada, articulando ideias, estratégias e instrumentos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem. Essa prática está alinhada à pedagogia colaborativa, que, segundo Capellini (2004), favorece a partilha de saberes e a reflexão sobre a prática docente, contribuindo para o aprimoramento coletivo e para o sucesso dos alunos com deficiência. A colaboração docente constitui um ato de "esperançar" freireano: acredita-se na transformação possível quando o trabalho é construído coletivamente e orientado por um propósito humanizador.

Além disso, a aplicação de práticas pedagógicas dinâmicas é essencial para uma inclusão efetiva. Atividades que ampliem a participação, despertem o interesse e fortaleçam o sentimento de pertencimento elevam a autoestima e o engajamento dos estudantes. Tecnologias assistivas, recursos de acessibilidade e adaptações curriculares são instrumentos que possibilitam a inserção no currículo e garantem que o aluno aprenda conforme suas capacidades, necessidades e potencialidades (Brasil, 2017).

Considerações finais

A experiência relatada neste trabalho destaca que a efetivação da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva não se dá apenas pela presença física do aluno com deficiência na sala de aula regular nem se restringe à atuação do professor de apoio. Para que a inclusão se concretize, é fundamental que toda a comunidade escolar assuma a corresponsabilidade pela aprendizagem e participação de todos os estudantes. A prática colaborativa, portanto, constitui-se como eixo central no processo de construção de uma educação inclusiva de fato, capaz de romper com práticas de invisibilização e exclusão.

A implementação de práticas colaborativas entre professores regentes, professores de apoio e demais membros da equipe pedagógica revelou-se essencial para a transformação da realidade escolar. O planejamento conjunto, a mediação compartilhada e a utilização de recursos pedagógicos acessíveis foram ações concretas que permitiram ao aluno com deficiência maior inserção no ambiente escolar, ampliando suas

possibilidades de interação e de aprendizado. Essas estratégias, longe de serem pontuais, configuram-se como práticas contínuas de promoção da participação, pertencimento e desenvolvimento.

Nesse contexto, a transformação das práticas pedagógicas descritas neste estudo pode ser compreendida à luz do conceito de "inédito viável" formulado por Paulo Freire. Esse conceito se refere à possibilidade concreta de superação de "situações-limites" por meio da ação coletiva, crítica e comprometida com a realidade. O "inédito viável" não é uma utopia distante, mas uma construção histórica e pedagógica que emerge quando educadores, ao problematizarem práticas cristalizadas, criam novas formas de intervenção no cotidiano escolar. Assim, a reorganização do trabalho docente, a corresponsabilização pelos processos de ensino-aprendizagem e o fortalecimento de práticas colaborativas são expressões concretas dessa transformação, no qual o que antes era percebido como inviável passa a ser reconhecido como possível.

Portanto, a inclusão escolar, como prática ética, política e pedagógica, só se efetiva quando todos os sujeitos da comunidade escolar, professores, gestores e familiares, assumem a responsabilidade de garantir que todos os estudantes tenham acesso ao currículo e possam participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem. A experiência relatada neste trabalho reforça que o verdadeiro compromisso com a inclusão exige mais do que uma política pública ou uma legislação: requer ações concretas, reflexões constantes e uma mudança no olhar da escola e da sociedade sobre os alunos com deficiência.

A Educação Especial e Inclusiva, ao ser praticada de forma colaborativa e fundamentada em um compromisso coletivo, promove uma transformação genuína na cultura escolar, contribuindo para que todos os estudantes, independentemente de suas condições, tenham seu direito à educação garantido. Nesse sentido, a educação, como afirmava Paulo Freire, deve ser um ato de amor, compromisso e humanização, e deve ser vivida de forma coletiva, com a contribuição de todos. A formação continuada dos educadores, o diálogo constante e a reflexão coletiva são ferramentas indispensáveis para que a inclusão aconteça de forma plena e significativa.

Referências

BRASIL. **Lei n. 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: 9 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: 10 nov. 2025.

BRASIL Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 22 dez. 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2017. Acesso em: 10 nov. 2025.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Colaboração entre professores**: o ensino colaborativo como prática inclusiva. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004.

FONSECA, Selma. **Inclusão e práticas pedagógicas na escola contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2023.

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, 1997.

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: 10 nov. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: caminhos, descaminhos, desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vigotski**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

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

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Notas de fim

1 Pedagoga; especialista em Educação Inclusiva e Especial; agente educacional de inclusão na rede municipal de ensino de Maricá. E-mail: arianaramos@gmail.com.

2 Pedagoga; especialista em Atendimento Educacional Especializado e Inspeção Escolar; professora docente II de apoio especializado na rede municipal de ensino de São Gonçalo. E-mail: nanyfrazaon@gmail.com.

3 Pedagoga; professora docente II de apoio educacional especializado na rede municipal de ensino de São Gonçalo. E-mail: profraquelac@gmail.com.

4 Pedagoga; especialista em Educação Especial, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia; professora docente II de apoio especializado na rede municipal de ensino de São Gonçalo. E-mail: rosimarnogueira96@gmail.com.

5 Pedagoga; especialista em Literatura Portuguesa; professora docente II de apoio educacional especializado na rede municipal de ensino de São Gonçalo. E-mail: suellencf34@gmail.com.

6 Pedagoga; fonoaudióloga; mestranda em Educação (UERJ); especialista em: Educação Especial e Inovação Tecnológica (UFRRJ), Educação Psicomotora (CPII), Promoção da Saúde e Desenvolvimento Social (FIOCRUZ); professora de apoio educacional especializado na rede municipal de ensino de Niterói; tutora e orientadora do grupo. E-mail: renatag882@gmail.com.

31. A importância da interseccionalidade e do trabalho colaborativo na elaboração do PEI: desafios e possibilidades na prática inclusiva

Tiago Estevão Farias[1]
Lívia Hilda Valentim de Sousa Gomes[2]
Alanys Gabrielle de Souza Araújo Gurgel[3]
Renata de Oliveira Grosso[4]
DOI: 10.52695/978-65-5456-202-7.31

O processo de inclusão escolar, embora garantido por políticas públicas e legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), 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), ainda enfrenta diversos desafios no cotidiano das instituições de ensino. Dentre esses desafios, destaca-se o Plano Educacional Individualizado (PEI), que, embora tenha como finalidade orientar práticas pedagógicas e apoiar o desenvolvimento de estudantes público da Educação Especial, muitas vezes se restringe a um documento formal, pouco articulado às necessidades reais dos alunos.

Em sua construção, alguns pontos relevantes não recebem a devida consideração, tais como as desigualdades sociais, econômicas, raciais, de gênero e aquelas relacionadas à deficiência, que atravessam a vida escolar dos estudantes. Quando tais dimensões não são incorporadas à elaboração do

PEI, o documento perde parte de seu potencial para promover uma inclusão mais equitativa e sensível às singularidades dos sujeitos.

Observam-se, também, fragilidades no trabalho colaborativo entre professores regentes, profissionais do atendimento educacional especializado (AEE), equipe gestora e familiares. A ausência de diálogo sistemático e de construção conjunta compromete a qualidade do PEI e impede que ele reflita a complexidade das experiências e necessidades que influenciam a trajetória escolar dos estudantes.

Essas percepções resultam da prática de professores efetivos da rede municipal de ensino de São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro, que vivenciam diariamente esses desafios e identificam barreiras organizacionais, pedagógicas e sociais que afetam tanto a elaboração quanto a implementação do PEI. A participação no curso Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas. ofertado pela Universidade Federal Fluminense (UFF), ampliou a compreensão desses aspectos ao apresentar o PEI como um instrumento dinâmico, a ser construído de forma colaborativa e atenta às características e condições individuais dos estudantes, considerando as desigualdades que marcam suas trajetórias escolares.

A partir dessa formação, surgiu o interesse em investigar de que maneira a interseccionalidade e o trabalho colaborativo influenciam a construção do PEI no contexto escolar. Essa reflexão foi aprofundada por meio da observação de uma turma do quinto ano de uma escola pública, localizada em território periférico, e pelo acompanhamento do PEI de uma estudante identificada, para fins de estudo, como Sara. Trata-se de uma criança negra, autista e em situação de vulnerabilidade social. O caso permitiu observar que os desafios enfrentados na elaboração do PEI dessa aluna não estavam relacionados apenas às especificidades da deficiência, mas também às desigualdades sociais e raciais presentes em sua trajetória, evidenciando limitações no diálogo entre professora regente, profissional do AEE, equipe gestora e família.

A análise mostrou que a ausência de planejamento coletivo dificultava a efetivação da inclusão escolar, ao mesmo tempo em que evidenciou

possibilidades de transformação quando se adotam práticas de escuta, corresponsabilidade e elaboração conjunta. Nesse sentido, este trabalho busca evidenciar a importância da perspectiva interseccional e do trabalho colaborativo na construção do PEI, identificar os desafios enfrentados pelas escolas, refletir sobre como a interseccionalidade amplia a compreensão das necessidades dos estudantes e indicar estratégias que fortaleçam a participação de todos os profissionais na elaboração e implementação desse documento. Assim, pretende-se demonstrar que um PEI construído coletivamente pode contribuir para processos de inclusão mais significativos e contextualizados.

"Situações-limites" e o "inédito viável"

A construção de práticas verdadeiramente inclusivas nas escolas públicas brasileiras exige o reconhecimento da complexidade dos contextos nos quais essas instituições estão inseridas. Para a análise dessa realidade, este trabalho fundamenta-se nos conceitos de interseccionalidade e "inédito viável", que orientam tanto a leitura crítica da situação vivenciada quanto a proposição de alternativas pedagógicas.

A noção de interseccionalidade, conforme formulada por Collins e Bilge (2021), nos induz a compreender que as desigualdades sociais não operam de maneira isolada ou somatória, mas se articulam de forma dinâmica, produzindo experiências específicas de opressão e resistência. Assim, raça, gênero, classe social, deficiência e território constituem marcadores que se entrecruzam e impactam diretamente as trajetórias escolares dos estudantes, demandando práticas pedagógicas sensíveis a essa complexidade.

Já o conceito de "inédito viável", proposto por Paulo Freire (2015), refere-se à possibilidade concreta de transformação da realidade a partir da identificação crítica das "situações-limites". Trata-se de reconhecer os obstáculos históricos e estruturais que produzem exclusões, sem naturalizá-los, vislumbrando caminhos coletivos, éticos e politicamente comprometidos com a superação dessas barreiras. No contexto escolar, o "inédito viável" materializa-se na construção de práticas colaborativas que rompem com lógicas individualizantes e burocráticas, criando condições reais para a inclusão.

O caso Sara

Para preservar a identidade da estudante e de seus familiares, bem como atender aos princípios éticos da pesquisa em educação, o nome "Sara" é utilizado de forma fictícia ao longo deste trabalho. Essa escolha metodológica visa a garantir o anonimato da criança sem comprometer a análise do caso e a reflexão sobre os desafios e as possibilidades da prática inclusiva no contexto escolar.

A professora Virgínia, docente do quinto ano do Ensino Fundamental, vivencia um dos muitos desafios que caracterizam o cotidiano das escolas públicas. Em sua turma está Sara, uma criança de 10 anos, diagnosticada com transtorno do espectro autista. Sara é negra, apresenta hipersensibilidade auditiva e demonstra grande interesse por ritmos e sons. É curiosa, observadora e expressiva. Órfã de mãe e pai, reside com a avó materna, Dona Zica, que, aos 55 anos, divide o trabalho doméstico com a luta contínua pela garantia dos direitos da neta.

Apesar de suas singularidades e necessidades específicas, o PEI de Sara, instrumento responsável por orientar o planejamento pedagógico individualizado, ainda não foi elaborado. O planejamento coletivo, que deveria reunir a professora regente, a profissional do AEE e a equipe pedagógica, não ocorreu em decorrência das inúmeras demandas internas e externas que compõem a rotina da escola.

Na ausência do PEI, as ações pedagógicas destinadas à estudante tornam-se improvisadas e superficiais. A professora Virgínia busca acessibilizar atividades de maneira intuitiva, baseando-se na observação cotidiana, porém o volume de trabalho limita o aprofundamento necessário. A professora Janete, do AEE, acompanha a estudante em alguns momentos, mas também atua de forma restrita devido à falta de diretrizes articuladas.

Dona Zica comparece à escola sempre que possível. Traz cadernos, mostra vídeos de Sara cantando sozinha, descreve sua rotina e os modos pelos quais se comunica e aprende. Embora suas contribuições sejam ouvidas, não são efetivamente escutadas, raramente registradas e quase nunca incorporadas ao planejamento pedagógico. Assim, perdem-se oportunidades relevantes de construção de práticas mais significativas e contextualizadas.

Com o passar do tempo, a ausência do PEI gera novas tensões. A professora regente sente-se isolada, a profissional do AEE atua sem respaldo formal e a coordenação pedagógica, pressionada por prazos e relatórios, prioriza processos burocráticos em detrimento das ações pedagógicas. Sara permanece presente fisicamente, mas ausente simbolicamente, uma vez que sua presença não se converte em participação efetiva. Observa, mas não é observada; fala, mas não é compreendida; sente, mas não é acolhida.

Diante dessa realidade, torna-se pertinente questionar como é possível construir e efetivar práticas inclusivas sem o instrumento pedagógico e legal que deveria orientá-las. A ausência do PEI não se restringe à falta de um documento. Ela expressa uma ruptura nos processos de comunicação e corresponsabilidade, além de representar a negação do diálogo, do tempo coletivo e da escuta da família, elementos essenciais para a construção da inclusão.

Identifica-se, assim, uma situação-limite caracterizada por um contexto em que o discurso da inclusão está presente, mas a prática se mostra fragmentada, solitária e silenciosa. A escola afirma ser inclusiva, mas tal inclusão não se materializa nas ações cotidianas.

O "inédito viável" que se anuncia consiste na reconstrução de uma prática colaborativa, fundamentada na interseccionalidade, na escuta ativa e no reconhecimento da diversidade como potência. Trata-se da elaboração de um PEI participativo, originado não de exigências burocráticas, mas do diálogo contínuo entre escola e família. Tal perspectiva constitui condição indispensável para que Sara seja reconhecida em sua singularidade e pertencimento.

"Inédito viável": Projeto Escola de Portas Abertas

Diante dos desafios identificados no processo de construção e aplicação do PEI, frequentemente reduzido a um documento burocrático e desvinculado da prática pedagógica, propôs-se a elaboração do Projeto Escola de Portas Abertas.

Com esse projeto, objetiva-se fortalecer o trabalho colaborativo e incorporar a perspectiva interseccional às práticas educativas, valorizando a escuta, o diálogo e a corresponsabilidade entre todos os sujeitos da comunidade escolar. A iniciativa busca promover um ambiente no qual educadores, famílias, estudantes e demais funcionários participem ativamente da construção das estratégias pedagógicas voltadas ao atendimento dos estudantes público da educação inclusiva.

A proposta organiza-se por meio de rodas interativas de conversa e escuta ativa, nas quais a comunidade escolar é convidada a compartilhar percepções, experiências e sugestões. Esses encontros periódicos e intencionais têm como finalidade promover um tempo de qualidade que favoreça o desenvolvimento de ações integradas e coerentes com os princípios da inclusão, da diversidade e da equidade. Desse modo, o PEI deixa de ser um instrumento normativo e passa a se configurar como uma ferramenta dinâmica, que orienta e transforma o cotidiano escolar.

Além dessas ações, propôs-se a implementação do PEI-Painel, inspirado na abordagem apresentada pela Profª Drª Maíra Gomes de S. da Rocha.[5] Trata-se de um espaço colaborativo e acessível no qual toda a comunidade escolar pode acompanhar o processo de elaboração do PEI e contribuir com observações e sugestões. Em alguns desses encontros, a apresentação de atividades realizadas pelas crianças pode fortalecer vínculos, promover o sentimento de pertencimento e ampliar a visibilidade das experiências estudantis.

O Projeto Escola de Portas Abertas constitui, assim, o "inédito viável" que se delineia neste estudo. Representa um caminho coletivo, ético e transformador, capaz de converter práticas fragmentadas em práticas colaborativas, discursos de inclusão em inclusão vivenciada e documentos burocráticos em instrumentos pedagógicos significativos, contribuindo de maneira efetiva para a construção de uma escola mais democrática e inclusiva.

Considerações finais

A experiência escolar de Sara evidencia que sua trajetória não pode ser compreendida apenas a partir do diagnóstico de transtorno do espectro

autista. Ao chegar à escola, a estudante traz consigo múltiplas dimensões identitárias que atravessam seu processo de escolarização. Reconhecer esses marcadores não implica responsabilizar a criança ou sua família pelas barreiras enfrentadas, mas compreender que a escola está inserida em uma sociedade marcada por desigualdades estruturais que impactam o cotidiano escolar. Nesse sentido, cabe à instituição educativa assumir sua responsabilidade ético-pedagógica na construção de estratégias coletivas, colaborativas e interseccionais que assegurem o direito à participação, à aprendizagem e à dignidade da estudante, evitando leituras individualizantes ou estigmatizantes de sua trajetória.

A análise do cotidiano evidencia que, embora documentos normativos defendam o trabalho colaborativo e a corresponsabilidade entre os profissionais da educação, a prática escolar ainda se mostra marcada pela fragmentação. Há pouca articulação entre professora regente, profissional do AEE, equipe técnico-pedagógica e família, o que compromete a elaboração, a implementação e o acompanhamento do PEI.

Nesse contexto, a rotina intensa, o acúmulo de tarefas e a falta de espaços regulares de diálogo tornam difícil construir e acompanhar o PEI de forma contínua. Para que se torne um instrumento vivo no cotidiano escolar, é essencial que a gestão garanta tempos de escuta, reflexão e planejamento coletivo. Nesse sentido, a coordenação pedagógica desempenha papel decisivo ao mediar os processos colaborativos e estimular uma cultura de corresponsabilidade, evitando que o trabalho seja isolado.

Mesmo diante dessas lacunas institucionais, os professores podem desenvolver sensibilidade interseccional e fortalecer práticas colaborativas por meio de pequenas ações diárias, como a escuta atenta, o registro sistemático das observações e o diálogo com colegas e familiares. Reconhecer que Sara é atravessada por múltiplos marcadores sociais amplia a compreensão de suas necessidades e potências, favorecendo intervenções mais justas e significativas.

Além disso, pensar o trabalho colaborativo na elaboração do PEI exige reconhecer as crianças como sujeitos de direito e pessoas de relação capazes de participar, ainda que de modos diversos, da construção das

estratégias que organizam sua experiência escolar. Considerar a escuta das crianças, suas formas de comunicação, interesses e modos de expressão amplia o caráter democrático e humanizador da escola, fortalecendo práticas inclusivas que não falam sobre elas, mas com elas. Incluir as crianças nos processos decisórios, respeitando suas singularidades, constitui um avanço ético fundamental para a consolidação de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva.

A formação oferecida no curso já havia contribuído para ampliar esse olhar crítico e para fundamentar práticas mais colaborativas e contextualizadas. Por meio de discussões, leituras e trocas entre profissionais, aprendemos que cada estudante é atravessado por dimensões sociais, culturais, emocionais e familiares que impactam seu processo de aprendizagem. Compreendemos, assim, que o PEI se torna realmente significativo quando construído de forma colaborativa, com diálogo entre professores, equipe escolar e família, fortalecendo a participação do estudante e tornando as práticas mais justas e eficazes. Encerramos a formação mais seguras, críticas e conscientes de que a inclusão é um processo contínuo que exige escuta, corresponsabilidade e compromisso ético com a diversidade.

Referências

BRASIL. **Lei n. 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: 9 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: 10 nov. 2025.

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

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

Notas de fim

1 Graduado em Educação Física; professor de Educação Física na rede municipal de ensino de São Gonçalo. E-mail: tiagoestevao21@gmail.com.

2 Pedagoga; professora regente docente II na rede municipal de ensino de São Gonçalo. E-mail: liviavalentimd@gmail.com.

3 Pedagoga; especialista em Psicopedagogia; professora de apoio especializado docente II na rede municipal de ensino de São Gonçalo. E-mail: alanysaraujo@gmail.com.

4 Pedagoga; fonoaudióloga; mestranda em Educação (UERJ); especialista em: Educação Especial e Inovação Tecnológica (UFRRJ); Educação Psicomotora-(CPII); Promoção da Saúde e Desenvolvimento Social (FIOCRUZ); professora de apoio educacional especializado na rede municipal de ensino de Niterói; tutora e orientadora do grupo. E-mail: renatag882@gmail.com.

5 Referência à aula ministrada pela Profª Drª Maíra Gomes — Dignidade humana, escolarização e desenvolvimento: desafios e possibilidades — no curso retromencionado, em setembro de 2025.

32. Autoetnografia em uma sala de aula inclusiva na periferia de São Gonçalo

Cláudio Alves de Melo[1]
DOI: 10.52695/978-65-5456-202-7.32

Sou professor da rede municipal de ensino de São Gonçalo, atuante no Ensino Fundamental I. Escrevo a partir de mim, da minha trajetória e da minha prática docente, compreendendo que minha história pessoal e profissional atravessa e dá sentido às experiências pedagógicas que desenvolvo. Minha vida foi marcada por doenças, violências e situações de abandono, vivências que me ensinaram a observar o mundo com sensibilidade, criticidade e ética. Essas experiências moldaram minha forma de estar na escola e de me relacionar com os estudantes, especialmente aqueles historicamente vulnerabilizados.

Aos 55 anos, sigo acreditando na educação como prática de liberdade e emancipação humana. É a partir desse lugar, de professor da escola pública e sujeito em formação permanente, que apresento esta experiência pedagógica. Assumo uma abordagem autoetnográfica, na qual minha prática docente constitui o principal objeto de análise e reflexão.

A autoetnografia permite narrar, interpretar e ressignificar experiências vividas pelo pesquisador, articulando dimensões pessoais, culturais e profissionais. Assim, este texto não se propõe a relatar uma prática neutra ou distanciada, mas a refletir criticamente sobre minhas ações

pedagógicas, minhas escolhas, meus limites e minhas aprendizagens em uma sala de aula inclusiva.

Atuo em uma escola pública localizada na periferia do município de São Gonçalo, território marcado por desigualdades sociais, precarização de políticas públicas e recorrentes violações de direitos. A escola atende a estudantes em situação de alta vulnerabilidade social, com diversidade étnico-racial significativa e presença de alunos com deficiência. Esse contexto atravessa cotidianamente o trabalho docente e exige uma postura ética, sensível e comprometida com a educação inclusiva.

As reflexões ora apresentadas foram construídas a partir de registros diários, memórias profissionais e anotações reflexivas realizadas durante o curso Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas, oferecido pela Universidade Federal Fluminense (UFF) em parceria com MEC/SECADI, sendo utilizados, ao longo do texto, nomes fictícios como estratégia ética de preservação da identidade dos estudantes envolvidos, sem prejuízo das análises pedagógicas desenvolvidas.

"Situações-limites"

A situação-limite que desencadeou essa reflexão ocorreu em uma turma do Ensino Fundamental I, durante uma atividade de leitura compartilhada. Eu conduzia a atividade quando Luan, estudante recém-chegado à turma, ironizou publicamente a forma como Catarina, aluna com deficiência auditiva parcial, articulava determinadas palavras. O comentário gerou um silêncio imediato na sala. Observei olhares desviados, risos constrangidos e o visível desconforto de Catarina diante da exposição.

Eu, atuando como docente, fui tomado pelo sentimento de indignação diante da complexidade da situação. Interrompi a atividade e propus uma roda de conversa. Essa decisão foi resultado de uma escolha pedagógica consciente, frente às tensões que emergiram naquele momento.

Compreendi o episódio como uma situação-limite nos termos de Paulo Freire, que revelou contradições profundas presentes no cotidia-

no escolar. O comportamento de Luan não se restringia a uma questão disciplinar, mas evidenciava barreiras atitudinais, preconceitos internalizados e tramas interseccionais que atravessavam o grupo, envolvendo deficiência, gênero, raça e classe social.

O "inédito viável"

Ao instaurar a roda de conversa, busquei mobilizar uma prática dialógica, conforme propõe Freire (1987), compreendendo que aquele conflito poderia se tornar um "inédito viável". Não se tratava de punir ou corrigir comportamentos, mas de criar um espaço de escuta, reflexão e conscientização coletiva.

Nesse contexto, propus-me a analisar criticamente as práticas pedagógicas desenvolvidas, refletindo sobre os desafios impostos pela diversidade e pelas condições de vulnerabilidade vivenciadas pelos estudantes. Busquei compreender como esse cenário tensionava e transformava a minha prática docente, especialmente diante de situações que exigiam ressignificação de caminhos e projeção de possibilidades para uma ação educativa mais dialógica e emancipatória.

A compreensão interseccional mostrou-se fundamental nesse processo, pois permite reconhecer que os marcadores sociais da diferença não se apresentam de forma isolada, mas entrecruzados, produzindo efeitos diversos nos sujeitos e nos contextos educacionais:

> É no sentido interseccional que compreendo a rede complexa que somos compostos, evidenciando diversas formas de ser pessoa com deficiência ou com qualquer outra necessidade específica para além dos estereótipos que reduzem a sua experiência ao o que falta, aos estigmas e aos rótulos que reforçam o preconceito. Até porque as perspectivas inclusiva e interseccional para olhar os marcadores sociais da diferença não se apresentam isoladas, mas entrecruzadas por muitas outras, produzindo efeitos contextuais diversos (Fonseca, 2024, p. 3-4).

Reconheci aquele episódio como um "inédito viável", pois, embora revelasse contradições e sofrimentos, abria possibilidades para a reinvenção das práticas pedagógicas. Conforme Freire (2015, p. 221-2):

> A concretização do "inédito viável", que demanda a superação da situação obstaculizante — condição concreta em que estamos independentemente de nossa consciência — só se verifica, porém, através da práxis. Isso significa, enfatizamos, que os seres humanos não sobrepassam a situação concreta, a condição na qual estão, por meio de sua consciência apenas ou de suas intenções, por boas que sejam [...] Mas, por outro lado, a práxis não é a ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É ação e reflexão (grifos do autor).

Sob essa perspectiva, compreendi que a intervenção docente não poderia restringir-se à gestão do comportamento ou à resolução pontual do conflito, mas deveria assumir o caráter de uma ação pedagógica crítica, conscientizadora e emancipatória. Ao reconhecer as múltiplas dimensões que atravessavam aquela situação, marcadas por desigualdades, exclusões e preconceitos historicamente produzidos, posicionei-me como mediador de um processo formativo voltado ao desvelamento dessas estruturas no cotidiano escolar.

Assim, o "inédito viável" deixou de ser uma categoria analítica e passou a orientar a minha ação pedagógica, abrindo espaço para a construção coletiva do conhecimento e reelaboração ética das relações entre os estudantes por meio do diálogo entendido como prática de libertação e conscientização (Freire, 1987). Nesse movimento de reflexão e ação, delineou-se a proposta pedagógica das Cartas Sonoras, concebida como resposta educativa ao conflito vivido e como possibilidade concreta de ressignificação das práticas inclusivas em sala de aula.

As cartas sonoras: mediação, negociações e transformações

Inspirado pelos estudos sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), decidi transformar o conflito em um projeto pedagógico coleti-

vo. Propus à turma a produção das Cartas Sonoras, atividade que substitui a carta escrita tradicional por narrativas orais gravadas em áudio ou vídeo, valorizando a voz, o timbre, a entonação e os modos singulares de expressão. Essa proposta dialoga diretamente com os princípios do DUA ao ampliar as formas de engajamento, representação e expressão dos estudantes, garantindo maior acessibilidade ao processo de ensino-aprendizagem (Mainardes; Casagrande, 2022; Vieira; Cirino, 2021).

Durante o desenvolvimento da proposta, atuei como mediador, orientando, escutando e negociando constantemente com os estudantes. Alguns demonstraram resistência inicial, preferindo a escrita; outros apresentaram receio de gravar a própria voz; houve ainda aqueles que se interessaram mais pelos aspectos técnicos da edição sonora. Essas negociações foram fundamentais para assegurar a participação de todos e evidenciar que a aprendizagem se constrói por múltiplos caminhos, conforme preconiza o DUA.

Textos orais foram produzidos individualmente e em grupo, mobilizando práticas de linguagem que articulam oralidade, escrita e recursos digitais. As gravações foram compartilhadas em sala, permitindo que os estudantes escutassem uns aos outros, comentassem e refletissem sobre as narrativas produzidas. Esse processo dialoga com a concepção de multiletramentos, que reconhece a multiplicidade de linguagens e suportes comunicativos presentes nas práticas sociais contemporâneas (Rojo, 2012).

Do ponto de vista discursivo, a produção das Cartas Sonoras aproxima-se da noção de gêneros do discurso como formas socialmente situadas de enunciação, nas quais os sujeitos se posicionam e constroem sentidos a partir de suas experiências (Bakhtin, 2003). Ao valorizar a oralidade, a atividade também se ancora na compreensão do texto oral como prática social legítima, e não como ausência ou deficiência em relação à escrita (Marcuschi, 2008).

Catarina tornou-se referência na gravação dos vídeos, orientando colegas quanto à expressividade e à dicção. Luan destacou-se na sonoplastia, encontrando um lugar de pertencimento e reconhecimento. O que, inicialmente, havia sido um episódio de exclusão, converteu-se em uma

experiência de empatia, autoria e valorização das diferenças, reafirmando o potencial do DUA como abordagem que reconhece a diversidade como princípio estruturante do currículo.

Considerações finais

Esta autoetnografia evidencia que a educação inclusiva se constrói no cotidiano escolar, nas escolhas docentes e na disposição permanente para colocar a própria prática em análise. A experiência narrada reafirma que a inclusão não se efetiva apenas por meio de discursos ou normativas legais, mas se materializa nas relações, nas mediações pedagógicas e nas decisões tomadas diante das "situações-limites" que emergem na sala de aula.

O percurso formativo vivenciado no curso retromencionado ampliou significativamente a minha compreensão acerca das diretrizes da política de educação inclusiva e do papel formativo da Educação Especial na escola comum. Esse processo contribuiu para o deslocamento de uma concepção centrada no déficit para uma perspectiva fundamentada nas potencialidades e nos modos singulares de aprender dos sujeitos estudantes, reafirmando a diversidade como condição constitutiva do processo educativo.

Nesse contexto, o conceito de "inédito viável" mostrou-se fundamental para ressignificar a situação de exclusão vivenciada em sala de aula, transformando-a em possibilidade concreta de intervenção pedagógica. A compreensão da situação-limite como espaço de contradição e, simultaneamente, de abertura ao novo permitiu projetar uma ação docente intencional, ética e dialógica, capaz de promover aprendizagens que extrapolam os conteúdos curriculares e alcançam dimensões afetivas, sociais e políticas da formação humana.

O DUA revelou-se uma orientação teórico-metodológica potente para a construção de práticas pedagógicas acessíveis e equitativas. Ao antecipar a diversidade como princípio estruturante do planejamento pedagógico, o DUA contribuiu para a eliminação de barreiras e ampliação das formas de participação, representação e expressão dos estudantes, assegurando que todos exercessem sua vez e sua voz no espaço escolar.

A experiência das Cartas Sonoras evidenciou que práticas pedagógicas fundamentadas na escuta, na valorização da oralidade e na autoria discente favorecem o pertencimento, o reconhecimento e a empatia, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidades sociais. Para mim, enquanto docente, esse percurso reafirmou a importância de assumir uma postura investigativa e reflexiva sobre a própria prática, compreendendo que ensinar e aprender são processos indissociáveis e atravessados por múltiplas dimensões da vida social.

Por fim, reafirmo que a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva não se limita à presença física dos estudantes na escola, mas exige a reconfiguração do currículo, das relações e das práticas pedagógicas. Trata-se de um compromisso ético-político com a construção de uma escola pública mais justa, sensível e humana, na qual a diferença não seja silenciada, mas reconhecida como potência e possibilidade de transformação.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

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

MAINARDES, Jefferson; CASAGRANDE, Rosana de Castro. O desenho universal para a aprendizagem (DUA) e a diferenciação curricular: contribuições para a efetivação da inclusão escolar. **Sisyphus**, 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.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2008.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

VIEIRA, Leocila Aparecida; CIRINO, Roseneide Maria Batista. Desenho universal para a aprendizagem (DUA) e as tecnologias digitais: rompendo barreiras promovendo a aprendizagem. **Research, Society and Development**, [*S. l.*] v. 10, n. 1, e52310112045, 2021. DOI: https://doi.org/10.33871/2317417X.2024.20.1.9170.

Notas de fim

1 Professor docente II na rede municipal de ensino de São Gonçalo; coordenador geral do Projeto Estimula; psicopedagogo (FACUMINAS); pedagogo (UFF); pós-graduando lato sensu em Educação Inclusiva (UNEAL); Assistente Social (UFF). E-mail: falecomclaudiomelo@gmail.com.

33. Reflexões sobre práticas inclusivas a partir das experiências de um coletivo de professores de São Gonçalo

Daiane Alves de Brito[1]
Carla Marina Neto das Neves Lobo[2]
Alex da Silva Rosa[3]
Nadine de Oliveira da Silva[4]
Renata de Oliveira Grosso[5]
DOI: 10.52695/978-65-5456-202-7.33

A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva se constitui como um campo marcado por avanços normativos e, simultaneamente, por desafios estruturais e pedagógicos na educação pública brasileira. A consolidação de uma cultura escolar inclusiva, que supere práticas historicamente excludentes, ainda se apresenta como um processo em construção, mesmo diante das políticas públicas vigentes e dos marcos legais que asseguram o direito à educação das pessoas com deficiência.

Neste texto, propõem-se reflexões acerca das práticas desenvolvidas no contexto da Educação Especial no município de São Gonçalo, localizado na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Segundo dados do Censo Demográfico de 2022 (IBGE, 2023), o município possui 896.744 habitantes, configurando-se como um dos mais populosos do estado, o que amplia a complexidade dos desafios enfrentados pela rede pública de ensino no atendimento à diversidade dos estudantes.

O trabalho resulta de um exercício coletivo de reflexão construído a partir das experiências profissionais de docentes que atuam em diferentes funções na rede municipal de ensino, incluindo professores de apoio educacional especializado, professora regente dos anos iniciais do Ensino Fundamental e orientadoras pedagógicas. Trata-se de um coletivo de servidores da educação, inquietos diante das dificuldades cotidianas e, ao mesmo tempo, esperançosos frente às possibilidades de superação.

O objetivo central é refletir sobre o modelo de Educação Especial vigente no município de São Gonçalo, discutindo os desafios do trabalho colaborativo e apontando caminhos possíveis para a construção de uma educação efetivamente inclusiva. A análise fundamenta-se em normativas nacionais e municipais, bem como em referenciais teóricos que discutem inclusão, trabalho colaborativo e dignidade humana, articulando tais fundamentos às experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

Do ponto de vista metodológico, o texto caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, fundamentado na análise reflexiva de experiências profissionais vivenciadas pelos autores no contexto da escola pública. As reflexões são organizadas de forma temática, articulando narrativas de experiências com a legislação vigente e com referenciais teóricos da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. A partir dessas considerações iniciais, torna-se necessário compreender como as legislações e políticas públicas organizam e sustentam a Educação Especial no município de São Gonçalo, bem como os limites e possibilidades dessa estrutura no cotidiano escolar.

Legislação, políticas e estruturas da Educação Especial em São Gonçalo

Em 2015, foi instituída a Lei nº 13.146, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), marco histórico resultante da mobilização de movimentos sociais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Sua elaboração e fundamentação na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) foram sustentadas por documentos internacionais decisivos, como a Declaração de

Salamanca (Unesco, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2008).

São Gonçalo, segundo município mais populoso do estado do Rio de Janeiro (IBGE, 2023), ainda enfrenta limitações estruturais, embora tenha avançado em políticas voltadas para a Educação Especial. Em 2021, foi promulgada a Lei Ordinária nº 1.214, que institui campanha para ampliar a inclusão de pessoas com deficiência em instituições de ensino públicas e privadas do município (São Gonçalo, 2021).

No âmbito educacional, o município conta com o professor docente II — apoio especializado, responsável por acompanhar o aluno em sala, realizar adaptações curriculares junto ao professor regente e apoiá-lo em necessidades básicas. Soma-se a esse profissional o cuidador de aluno especial, cuja função é auxiliar estudantes da Educação Básica em alimentação e higiene.

Apesar dos avanços em relação a municípios vizinhos, São Gonçalo ainda sofre com a insuficiência de profissionais, deixando muitas crianças sem atendimento adequado. Embora a Lei nº 1.214 (São Gonçalo, 2021) enfatize a inclusão de crianças e adolescentes, sua efetivação torna-se difícil diante da desproporção entre estudantes público da Educação Especial e equipe especializada. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Brasil, 2025) indicam que o município tem 1.205 alunos matriculados na educação inclusiva, enquanto o último concurso público ofertou apenas 414 vagas imediatas para professor docente II — apoio especializado.

Desafios do trabalho colaborativo para uma inclusão efetiva

Para Freire e Shor (1986, p. 17), além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político, não havendo pedagogia neutra. Em um momento em que a cidadania enfrenta inúmeros desafios e busca novos espaços de atuação, é inegável o direito de todos à Educação Básica como condição para a participação social, política e profissional. Entendida como direito de cidadania, a educação torna-se instrumento de

redução de desigualdades e discriminações, favorecendo a aproximação, a emancipação e a autonomia das famílias (Cury, 2002).

Na rede municipal de ensino de São Gonçalo, múltiplas situações como exclusão, discriminação, abandono familiar, desigualdade social, relações de poder e violência atravessam o cotidiano escolar. Esses contextos revelam a complexidade das realidades vividas pelos estudantes e evidenciam a necessidade de políticas públicas que incorporem uma perspectiva inclusiva e colaborativa ao dia a dia escolar.

A construção de uma educação inclusiva exige transformações significativas no ambiente escolar, com revisão de práticas, reorganização curricular, novas orientações pedagógicas e mudança de paradigmas que assegurem a participação de todos, das atividades mais simples às mais complexas. Apesar dos esforços nacionais, persistem dúvidas fundamentais: O que é inclusão escolar? E como se diferencia da integração?

A esse respeito, Mantoan (2015, p. 27) nos esclarece que, na integração, há seleção dos alunos considerados aptos à inserção no ensino comum, o que resulta em currículos individualizados, avaliações especiais e redução de objetivos educacionais. Entretanto, esse modelo nos transmite a ideia de que o aluno deve se modificar para se ajustar aos demais, produzindo sofrimento e dificultando a trajetória escolar e familiar. Já a integração segue caminho oposto ao da inclusão, pois enquanto uma segrega e reforça desigualdades, a outra implica transformações tanto do estudante quanto da escola. A inclusão é um processo coletivo que exige adequações da realidade escolar. Como afirma Mantoan (2015, p. 28), "na perspectiva da inclusão, o sistema de ensino é provocado, desestabilizado, pois o objetivo é não excluir ninguém [...]".

Nessa direção, o conceito de inclusão passa a ser entendido como construção contínua, dinâmica e coletiva, e não como um ponto de chegada fixo, justamente porque vivemos em uma sociedade que ainda não garante inclusão plena. Trata-se de uma luta cotidiana (Fonseca, 2024).

A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), adotada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, fortalece o debate ao afirmar que a escola regular é o espaço de todos, inclusive dos estudantes

com deficiência. O documento destaca a responsabilidade dos profissionais da educação na adoção de práticas pedagógicas capazes de responder às necessidades desses estudantes. Assim, a inclusão educacional constitui direito de todas as crianças e adolescentes, assegurando oportunidades de escolarização e valorizando as diferenças como potencial pedagógico, e não como desigualdade (Candau, 2020).

Entretanto, na prática da Educação Especial na rede municipal de ensino de São Gonçalo, observa-se que a proposta ainda se aproxima mais da integração do que da inclusão, uma vez que nem todos os alunos com necessidades educacionais especiais têm acesso ao professor de apoio especializado, à sala de recursos ou a materiais adaptados.

Práticas colaborativas e inclusão escolar

A efetivação da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pressupõe a construção de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade como constitutiva do espaço escolar. Nesse sentido, o trabalho colaborativo entre professores, equipes pedagógicas, estudantes e famílias configura-se como elemento central para garantir o direito humano à dignidade e à participação plena de todos os sujeitos (Fávero, Pantoja, Mantoan, 2004; Freire, 1997; Mantoan, 2015).

As experiências vivenciadas pelo coletivo de professores da rede municipal de ensino de São Gonçalo revelam que a inclusão se materializa no cotidiano escolar por meio de ações intencionais, diálogo entre profissionais e ressignificação constante das práticas pedagógicas, ainda que atravessadas por limites estruturais e institucionais.

O trabalho colaborativo como prática pedagógica inclusiva

A atuação conjunta entre orientadora pedagógica, professora intérprete de Libras e docentes de diferentes componentes curriculares, em uma turma de sexto ano, evidenciou o potencial do trabalho colaborativo para a construção de práticas inclusivas. Ao longo do ano letivo, foram desenvolvidas atividades que envolveram apresentações em diferentes línguas, participação na Semana Literária com interpretação em Libras

e a produção de uma trilha bilíngue da tabuada, em parceria com a professora de Matemática.

Essas ações demonstram que o trabalho colaborativo ultrapassa a divisão de tarefas e se constitui como prática pedagógica que reconhece a alteridade, promove acessibilidade e valoriza os diferentes modos de aprender. Conforme apontam Freire e Shor (1986), o diálogo e a cooperação são fundamentos de uma educação comprometida com a emancipação e com a dignidade humana.

Inclusão, mediação pedagógica e enfrentamento das barreiras atitudinais

No contexto da atuação como professora regente e orientadora pedagógica, destaca-se a trajetória de M., estudante do terceiro ano do Ensino Fundamental, cuja história escolar foi marcada por faltas frequentes, retenções e ausência de diagnóstico até o ano de 2023. Após avaliação especializada, a família apresentou laudo indicando Transtorno do Espectro Autista (TEA). Em 2024, persistiam dificuldades relacionadas à adaptação escolar, aprendizagem e convivência, agravadas por episódios de *bullying* e inadequações pedagógicas relatadas pela família.

A intervenção pedagógica envolveu o diálogo com a professora da turma, a sensibilização dos colegas e o fortalecimento da parceria com a família, incluindo ações de conscientização sobre o uso do cordão autista. Esse movimento coletivo contribuiu para a ressignificação das relações na turma, promovendo maior empatia e pertencimento. Ao final do ano letivo, observaram-se mudanças significativas na convivência escolar, bem como maior segurança da família em relação à permanência do estudante na escola.

Essa experiência evidencia que as barreiras à inclusão não são apenas pedagógicas ou estruturais, mas também atitudinais, conforme discutem Candau (2020) e Fonseca (2024). Superá-las exige práticas educativas sensíveis, éticas e comprometidas com o reconhecimento das singularidades.

A atuação do professor de apoio especializado: limites e possibilidades

A experiência como professor de apoio educacional especializado na rede municipal de ensino de São Gonçalo, revela desafios recorrentes relacionados à insuficiência de recursos humanos e materiais. No contexto relatado, o atendimento a dois alunos com TEA, em turnos distintos, evidenciou a diversidade de perfis e necessidades: enquanto um estudante apresentava altas capacidades em determinados aspectos, enfrentava dificuldades de socialização e permanência em sala devido ao excesso de estímulos sonoros; já a outra aluna apresentava comprometimentos mais intensos, ausência de acompanhamento terapêutico e baixa interação com o grupo.

Apesar dos avanços legais, observa-se que muitas práticas ainda se aproximam de uma lógica de integração, na qual se espera que o aluno se adapte à escola, e não o contrário, conforme problematiza Mantoan (2015). A resistência de alguns profissionais à mudança de práticas, associada à falta de formação continuada e de suporte institucional, limita o alcance das ações inclusivas.

Ainda assim, os resultados observados, especialmente no desenvolvimento emocional e social dos estudantes, indicam que a presença do professor de apoio especializado, quando articulada ao trabalho pedagógico da turma, contribui para a construção de vínculos, segurança e participação. Esses avanços, contudo, poderiam ser potencializados por políticas públicas mais efetivas e por uma organização escolar que favoreça o trabalho colaborativo.

Dignidade humana, pertencimento e identidade no cotidiano escolar

As experiências analisadas reforçam a compreensão de que a inclusão escolar está diretamente relacionada à construção de identidades individuais e coletivas no espaço da escola. Conforme discutem Bauman (2005), Hall (2002) e Lobo (2015), as identidades são produzidas nas relações sociais e atravessadas por tensões, disputas e processos de reconhecimento.

Nesse sentido, práticas pedagógicas comprometidas com a dignidade humana contribuem para fortalecer o sentimento de pertencimento dos estudantes e para ressignificar o cotidiano escolar. Tais práticas possibilitam reinventar a escola a partir das experiências vividas, enfrentando discursos capacitistas e excludentes ainda presentes no ambiente educacional (Certeau, 2008).

Considerações finais

As reflexões apresentadas ao longo deste texto evidenciam que a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no município de São Gonçalo, ainda enfrenta desafios significativos relacionados à estrutura da rede, à insuficiência de profissionais, às barreiras atitudinais e à necessidade de fortalecimento do trabalho colaborativo no cotidiano escolar. Conforme destacam Rocha e Pletsch (2015), a inclusão não se limita ao acesso, exigindo condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento.

As experiências narradas demonstram que práticas inclusivas se constroem no encontro entre teoria e prática, no diálogo entre os diferentes profissionais da escola, na escuta sensível das famílias e na valorização das singularidades dos estudantes. Embora avanços sejam perceptíveis, especialmente no âmbito das relações interpessoais e do desenvolvimento socioemocional dos alunos, tais conquistas ainda dependem, em grande medida, do engajamento individual dos profissionais, o que revela a fragilidade das políticas de suporte institucional.

Conclui-se que a efetivação da inclusão escolar demanda investimento contínuo em formação docente, ampliação das equipes de apoio, fortalecimento das práticas colaborativas e compromisso ético-político com a dignidade humana. Ao compartilhar nossas experiências, reafirmamos a importância de uma escola pública que reconheça as diferenças como potência pedagógica e que se constitua como espaço de pertencimento, justiça social e direito à educação para todos.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

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: 9 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: 10 nov. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da Educação Básica 2024**: resumo técnico. 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: 18 dez. 2025.

CANDAU, Vera Maria. **Educação inclusiva**: a escola comum para todos. Rio de Janeiro: Vozes, 2020.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, 2002. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/563. Acesso em: 18 dez. 2025.

FÁVERO, Eugênia; PANTOJA, Luísa de Marillac; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Atendimento educacional especializado**: a Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar. São Paulo: Moderna, 2004.

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; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Coleção educação e comunicação. v. 18. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOBO, Carla Marina Neto das Neves. **Sujeitos sociais e o processo de formação de identidades pesquisadoras**. 2015. 273 f. Tese (Doutorado em Política Social) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social da Escola de Serviço Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

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.

ROCHA, Maíra Gomes.; PLETSCH, Márcia Denise. **Educação especial e inclusão escolar**: políticas, práticas e desafios. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2015.

SÃO GONÇALO (Município). Prefeitura. **Lei Ordinária n. 1.214, de 22 de janeiro de 2021**. Institui campanha para ampliar a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas públicas e privadas do município de São Gonçalo**.** São Gonçalo, RJ: Diário Oficial Eletrônico do Município de São Gonçalo, 23 de janeiro de 2021. Disponível em: https://leis.org/camara/rj/sao-goncalo/lei/lei-ordinaria/2021/1214/lei-ordinaria-n-1214-2021-institui-campanha-para-ampliar-a-inclusao-das-pessoas-com-deficiencia-nas-escolas-publicas-e-privadas-situadas-no-municipio-de-sao-goncalo. Acesso em: 13 nov. 2025.

Notas de fim

1 Doutoranda em Educação (UERJ; pós-graduanda em Gestão Educacional Integrada (ISERJ); mestra em Educação (UERJ); professora orientadora pedagógica na rede municipal de ensino de São Gonçalo. E-mail: daianeadebrito@gmail.com.

2 Doutora em Política Social e mestra em Educação (UFF); professora e orientadora pedagógica na rede municipal de ensino de São Gonçalo. E-mail: carlalobocmnnl@gmail.com.

3 Pós-graduação lato sensu em Docências para Educação Profissional e Tecnológica (IFES); Tecnologias e Inovações WEB (Faculdade Futura); Pedagogia Digital e Inovações Tecnológicas (UCAM); Gestão e Administração Escolar (INTERVALE); Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa (INTERVALE); Neurociência e Comportamento (INTERVALE); Informática na Educação (GRADUARTE); professor docente II; apoio especializado na rede municipal de ensino de São Gonçalo. E-mail: alex.informação@gmail.com.

4 Pós-graduação lato sensu em Neuropsicopedagogia (FAVENI); professora docente II; apoio especializado na rede municipal de ensino de São Gonçalo. E-mail: nadine.oliveira28@gmail.com.

5 Pedagoga; fonoaudióloga; mestranda em Educação (UERJ); especialista em Educação Especial e Inovação Tecnológica (UFRRJ); Educação Psicomotora (CPII); Promoção da Saúde e Desenvolvimento Social (FIOCRUZ); professora de apoio educacional especializado na rede municipal de ensino de Niterói. E-mail: renatag882@gmail.com.

34. Inserção do ensino colaborativo na disciplina Língua Inglesa no Ensino Fundamental II

Bárbara Braga Wepler[1]
Camila de Souza Fontes[2]
Cláudia Valéria Vieira Nunes Farias[3]
DOI: 10.52695/978-65-5456-202-7.34

Somos profissionais da Educação Básica, a saber: uma professora da área de Educação Especial, uma auxiliar de desenvolvimento infantil e uma professora de inglês, todas atuantes no segmento do Ensino Fundamental II ou na sala de recursos. Com diferentes formações e experiências, nós nos encontramos para refletir sobre as questões que atravessam nossas práticas docentes no Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI-UFF). Nesse encontro, ressaltamos a importância do ensino colaborativo na educação inclusiva a partir de uma experiência ocorrida em uma das aulas da disciplina Língua Inglesa.

O caso de ensino trata de uma atividade didática que visa a demonstrar como a colaboração entre a professora regente e as profissionais mais diretamente ligadas ao setor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) se legitima como forma efetiva de desenvolver o ensino colaborativo em uma escola da rede pública de ensino. O relato se baseia na tentativa de inserir uma estudante do oitavo ano, público da Educação Especial, no trabalho desenvolvido na sala de aula. Chamaremos a estudante de Doralice.[4]

A estudante tem 13 anos, é afetuosa, comunicativa e adora andar de bicicleta. Cabe ressaltar, porque esse dado será muito importante para justificar a atuação de Doralice na atividade didática, que ela costuma usar a bicicleta como meio de transporte para a escola. Doralice sempre demonstra o carinho que dedica à família e, no contexto escolar, também o faz em relação a suas amizades, estabelecendo uma relação de muito afeto com todos os profissionais da escola. A adolescente apresenta diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e necessita de suportes (abafador, atividades com apoio visual sobre a temática abordada, perguntas objetivas e auxílio da mediação para orientá-la durante o processo de aprendizagem). Esses recursos são fundamentais para garantir seu direito de acesso ao currículo da turma em que está matriculada.

O objetivo principal será analisar, com base nos conceitos estudados no curso Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas, o momento em que se estabelece uma relação entre a atuação da professora e dos demais estudantes com Doralice, ou seja, o momento em que Doralice se integra efetivamente ao que está sendo desenvolvido em sala de aula. Além do que seria esperado, a estudante não apenas participa como também assume posição de liderança e de protagonismo no momento da atividade.

Em primeiro plano, será descrito um momento vivido pela estudante na aula da disciplina Língua Inglesa, evidenciando o protagonismo e a interação durante a atividade proposta. Em seguida, será analisado esse momento com base nos conceitos estudados na formação. A partir dessa análise, o texto ampliará a discussão sobre a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, destacando como as práticas inclusivas podem reduzir barreiras e promover a aprendizagem. Por fim, será evidenciada a importância do ensino colaborativo no referido segmento (Ensino Fundamental II), com a atuação conjunta, e primordial, entre professores regentes e profissionais que favorecem ações acessíveis.

O caminho trilhado

Para que se perceba como o momento de interação entre Doralice e a atividade desenvolvida em sala de aula ocorre, é importante recuperar que a estudante faz uso da bicicleta como meio de transporte em seu deslocamento para a escola. Em uma das aulas, durante o primeiro trimestre, a docente de Língua Inglesa apresentou um texto com o título "27 great benefits of cycling — why bike riding can boost your brainpower, fitness, bank balance and more" (Marques *et al.*, 2022), que, em uma tradução livre, poderia ser "27 grandes benefícios de andar de bicicleta — por que andar de bicicleta pode aumentar sua capacidade intelectual, condicionamento físico, saldo bancário e mais". O texto versa sobre as vantagens, e eventuais desvantagens, de se usar a bicicleta como meio de transporte. Antes da apresentação do texto, a professora desenvolveu a atividade de pré-leitura, que consistiu em discutir com os alunos o tema, de maneira a recuperar o conhecimento prévio deles sobre o assunto. Foram introduzidos itens lexicais do campo semântico de transportes, assim como adjetivos que normalmente são utilizados com meios de transporte para que os estudantes os reconhecessem no texto na forma de comparativo, exatamente porque o texto propõe comparar diferentes meios de transporte para legitimar as vantagens do uso da bicicleta.

Após a etapa de pré-leitura, a professora leu o texto — etapa de leitura propriamente dita — com explicações sobre o vocabulário, promoveu discussões sobre a pertinência ou não dos argumentos trazidos pelos autores e a associação das informações do texto com a realidade e a experiência dos estudantes. Naquele momento, a docente lembrou-se do hábito de Doralice de usar a bicicleta. Assim, solicitou a ela que descrevesse para os colegas aquela experiência. A estudante — muito comunicativa — explicou que era muito "legal". Para que a interação prosseguisse, a professora formulou perguntas a Doralice sobre como ela agia quando outro veículo se aproximava ou quando um pedestre passava à sua frente e, também, o que ela fazia para se manter em segurança, dentre outras questões. A estudante respondeu a todas as perguntas com detalhes, explicando que sempre usava a ciclovia para se manter em segurança; dessa forma, envolveu os colegas de tal forma que eles começaram também a formular perguntas,

demonstrando interesse pela experiência trazida por Doralice. A atividade ensejou que a estudante exercesse seu protagonismo e contribuísse espontânea e efetivamente para o sucesso da atividade proposta e para aquisição de conhecimento sobre o assunto por parte dos colegas.

Esse momento evidenciou as possibilidades de um trabalho pedagógico que valoriza as potencialidades, os interesses e as vivências da estudante, fortalecendo seu protagonismo e sua participação na atividade. Na descrição da atividade em sala de aula, perceberam-se elementos importantes que foram estudados no curso de formação, tais como: Plano Educacional Individualizado (PEI), ensino colaborativo, atendimento educacional especializado (AEE), educação inclusiva, suportes, interação e mediação, dentre outros.

A partir do que presenciamos e dialogamos no curso, nosso foco, relatando esse momento com Doralice, é pensar a colaboração entre a professora regente e os profissionais que compõem o AEE, como os demais docentes, mediadores e auxiliares de apoio. Dessa forma, com esse caso de ensino procurou-se ampliar a compreensão da educação inclusiva na perspectiva do ensino colaborativo, conforme Leme e Toledo (2022, p. 20) nos apresentam:

> É no campo da experiência que buscamos discutir o papel dos docentes em formação na perspectiva do ensino colaborativo. É com esse conceito e a partir dele que apostamos no envolvimento entre pares, no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula comum, nesse lugar em que as experiências são comuns e, ao mesmo tempo, diversas.

Entendemos que a colaboração é uma ponte para atingir o principal objetivo, que é o aprendizado da estudante público da Educação Especial. Nessa perspectiva, nós — professoras do atendimento educacional especializado e docente regente — desenvolvemos, em colaboração, por meio do PEI da estudante, a fim de promovermos um currículo flexível, métodos e estratégias que contribuíssem para a sua inclusão. Ainda que para a execução da atividade aqui relatada não tenha havido propriamente um

planejamento, essa colaboração favoreceu a construção de outras atividades e estratégias para incluir a estudante nas aulas de inglês. Em decorrência, foram promovidas discussões conjuntas com a professora do AEE e a equipe de mediação acerca dos objetivos da disciplina Língua Inglesa previstos no PEI da estudante Doralice. Além disso, o diálogo constante com a mediadora de Doralice foi fundamental, considerando que ela é o apoio do AEE em sala de aula e estabelece a ligação entre o setor e a professora regente. Segundo Leme e Toledo (2022, p. 80), "a partilha de experiências é fundamental à efetivação do ensino colaborativo, sobretudo, quando lidamos com a rotina docente, que, muitas vezes é solitária".

Nesse contexto, o processo de mediação em sala de aula, em conjunto com a professora da disciplina Língua Inglesa, contribuiu para um planejamento a partir de estratégias e propostas acessíveis para atingirmos o objetivo central, que é o aprendizado da estudante. Demonstra-se, assim, como são importantes a oferta e as sugestões de práticas que garantam a participação, de maneira efetiva, de Doralice ou de qualquer outro estudante.

É necessário construir uma rede de apoio que ofereça sugestões práticas sobre as propostas de acesso ao currículo da referida disciplina, garantindo a participação efetiva da estudante. Tal rede deve incluir a exposição a materiais, livros, filmes, músicas, jogos em inglês, o que, atualmente, configura-se uma possibilidade bastante viável, dadas as facilidades oferecidas pela tecnologia disponível.

A contribuição do ensino por meio dos pares, nesse contexto, também foi fundamental nesse processo: os estudantes da turma assumiram o papel de incluir Doralice nas atividades propostas, contribuindo para que ela se sentisse pertencente e integrada ao grupo. Ao lhe dirigirem perguntas, os colegas demonstraram interesse pela fala da estudante, o que permitiu a ela se engajar ainda mais em sua exposição. A turma tornou-se parte essencial da inclusão de Doralice e fortaleceu esse movimento no cotidiano escolar.

"Situações-limites" e o "inédito viável"

O intuito de utilizar o ensino colaborativo como metodologia foi evidenciar a importância dessa abordagem no Ensino Fundamental II. Nesse

segmento, ainda identificamos diversas barreiras enfrentadas pelos estudantes público da Educação Especial, principalmente devido ao aumento do número de professores e de disciplinas em comparação com o ciclo anterior. Soma-se a isso a escassez de profissionais com formação continuada específica para planejar e aplicar atividades acessíveis para atendimento, inclusão efetiva, permanência e aprendizado desses estudantes nessa etapa escolar.

Nesse contexto, é fundamental que as práticas mencionadas sejam asseguradas por meio da colaboração entre o professor do AEE e os professores regentes da turma, pautada em compromisso mútuo e em reflexão coletiva, de maneira a promover uma articulação consistente entre os pares, permitindo a construção e a implementação de estratégias que fortaleçam uma prática colaborativa.

Uma questão importante, observada como necessária pelas autoras deste caso de ensino, diz respeito à organização de horários destinados ao planejamento em conjunto no segmento ora descrito. A falta desses encontros dificulta a realização de uma consultoria colaborativa entre os docentes da turma e a professora do AEE, o que compromete a implementação de práticas inclusivas. É importante que qualquer outro docente da turma, em colaboração com a professora do AEE, como na experiência relatada, mas também de forma mais geral em outros contextos, promova a consultoria para planejarem o PEI da estudante Doralice.

Considerações finais

A formação foi marcada por encontros repletos de aprendizados potentes, trocas de experiências e por um coletivo composto por profissionais que acreditam na educação inclusiva. Tivemos muitas oportunidades de refletir coletivamente sobre a importância de não rotular o estudante pela diferença, priorizando o reconhecimento de suas características como pessoa. Também discutimos a necessidade de garantir um espaço que valorize as potencialidades e as habilidades dos estudantes que se constituem público da Educação Especial.

Ressaltamos, ainda, a importância de se promoverem estratégias de colaboração coletiva, recursos e avaliações acessíveis por meio de uma metodologia a partir do ensino colaborativo, por um viés interdisciplinar com a disciplina Língua Inglesa. O desenho da pedagogia colaborativa busca articular formação e ação docente na perspectiva da colaboração, aliando os processos das práticas pedagógicas de modo contextualizado, coletivo e individual (Leme; Toledo, 2024).

Ressaltamos que foi possível atingir o objetivo proposto, qual seja, o de analisar, com base nos conceitos estudados na formação, o momento em que se estabelece uma relação entre a atuação da professora e dos estudantes com Doralice. Esse momento, em que ela se integra efetivamente ao que está sendo desenvolvido em sala de aula, assumindo uma posição de liderança e de protagonismo, representou a culminância de reflexões, estudos, debates, estratégias, tentativas anteriores, cursos de capacitação, dentre outras iniciativas. Essas experiências, cada vez mais necessárias e recompensadoras, permitiram que os profissionais envolvidos no breve exemplo retratado aliassem todos esses conhecimentos à sensibilidade inerente aos profissionais que se dedicam à educação. Ao fazê-lo, permitiram que a estudante se manifestasse com toda a sua capacidade e plenitude, exercendo a cidadania em sua forma mais ampla e possibilitando que esse inédito, especificamente, se tornasse totalmente viável.

Referências

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: 10 nov. 2025.

MARQUES, Amadeu; CARDOSO, Ana Carolina; ARAÚJO, Luana; BARTOLO, Mariana. **Anytime!** São Paulo: Saraiva, 2022.

Notas de fim

1 Mestra em Diversidade e Inclusão (UFF); professora do Instituto Benjamin Constant em colaboração técnica no COLUNI-UFF. E-mail: barbarabragawepler@ibc.gov.br.

2 Graduanda em Pedagogia (Universidade Cruzeiro do Sul); graduada em Letras: Literaturas (UFF); auxiliar de desenvolvimento infantil (COLUNI-UFF). E-mail: caamilafontes@gmail.com.

3 Doutora em Estudos da Linguagem (UFF); mestra em Linguística Aplicada (UFF); especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras (CEFET-RJ); especialista em Letramentos e Práticas Educacionais (CEFET-RJ); graduada em Letras: Português-Inglês (UFRJ); professora titular de Língua Inglesa (CPII) (aposentada); pesquisadora do Grupo de Estudos da Metáfora (CNPq). E-mail: claudiafarias@id.uff.br.

4 O nome adotado no relato é fictício.

35. Inclusão e Ensino Médio: reflexões sobre experiências nas redes estadual e federal

Isis Pontes Villa de Carvalho[1]
Eleonora Abad Stefenson[2]
DOI: 10.52695/978-65-5456-202-7.35

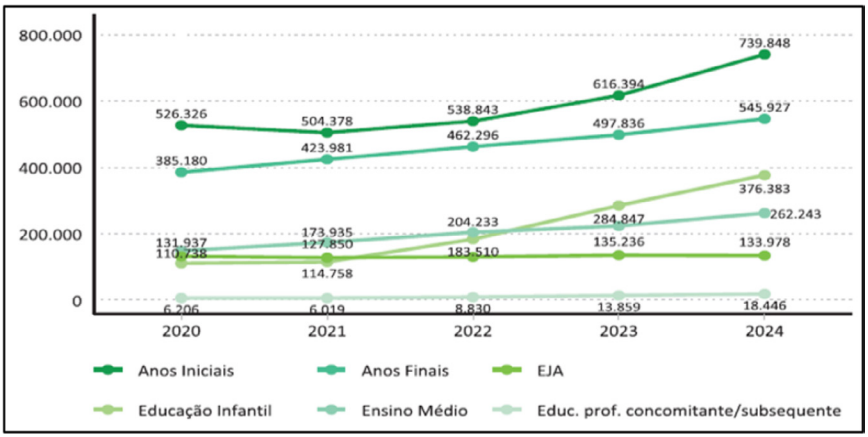
Somos duas profissionais que atuam em escolas da Educação Básica das redes estadual e federal de ensino localizadas em Niterói, mais especificamente com jovens e adultos/as no Ensino Médio. Por meio deste relato, pretendemos levar à reflexão sobre os desafios encontrados, assim como as possibilidades já implementadas, no que se refere à acessibilização dessa etapa de escolarização.

Partiremos da análise dos dados divulgados no *Censo Escolar da Educação Básica 2024* (Brasil, 2025), atinentes às matrículas de estudantes incluídos/as, para, em seguida, nos debruçarmos sobre a implementação de políticas que visam à inclusão escolar na última etapa de escolarização — o Ensino Médio. A análise é composta por dois relatos de experiência: um em uma escola da rede estadual e outro em um instituto federal, de maneira a discutirmos sobre os desafios em comum às duas redes e os caminhos que visam a garantir a inclusão encontrados por cada comunidade escolar, a partir de autores/as que apontam a pedagogia colaborativa enquanto estratégia para se pensar a inclusão no espaço escolar.

As escolhas teóricas que dialogam com as práticas

Por meio da análise dos dados do censo retromencionado, verifica-se aumento significativo no número de matrículas na Educação Especial, alcançando 2,1 milhões de estuantes em 2024, o que representa um crescimento de 58,7% em relação a 2020. Destaca-se, ainda, com base no documento supramencionado, que o percentual de matrículas de alunos/as incluídos/as em classes comuns aumentou gradativamente ao longo dos últimos anos. Em 2020, o percentual de alunos/as incluídos/as era de 93,2%, passando para 95,7% em 2024. O percentual de alunos/as incluídos/as em classes comuns com acesso às turmas de atendimento educacional especializado passou de 37,2% em 2020 para 42,6% em 2024 (Figura 19).

Figura 19: Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classe comuns ou especiais exclusivas segundo a etapa de ensino



Fonte: Brasil, 2025.

Descrição da Figura 19: Gráfico de linhas sobre fundo branco, apresentando o número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino, entre os anos de 2020 e 2024. O eixo horizontal indica os anos: 2020, 2021, 2022, 2023 e 2024. O eixo vertical apresenta valores numéricos de 0 a 800.000, em intervalos de 200.000. Abaixo do gráfico, há uma legenda identificando as seis categorias representadas por linhas em diferentes tonalidades de verde. Anos Iniciais, na cor verde-escuro: inicia com 526.326 em 2020, cai para 504.378 em 2021, cresce para 538.843 em 2022, 616.394 em 2023 e atinge 739.848 matrículas em 2024. Anos

Finais, na cor verde-médio: parte de 385.180 em 2020, passa para 423.981 em 2021, 462.296 em 2022, 497.836 em 2023 e alcança 545.927 em 2024. Educação Infantil, em um tom de verde mais claro: parte de 110.738 em 2020, passa para 114.758 em 2021, 204.233 em 2022, 284.847 em 2023 e chega a 376.383 em 2024. Ensino Médio, na cor verde-água: inicia com 131.937 em 2020, cresce para 173.935 em 2021, 204.233 em 2022 e finaliza com 262.243 em 2024. EJA, na cor verde-limão: parte de 131.973 em 2020, passa para 127.850 em 2021, 135.236 em 2023 e finaliza com 133.978 em 2024. Educação profissional concomitante/subsequente, na cor verde-claro: inicia com 6.206 em 2020, passa para 6.019 em 2021, 8.830 em 2022, 13.859 em 2023 e 18.446 em 2024. Fim da descrição.

Cabe pontuar que há diversos fatores que explicam o aumento do número de estudantes público da Educação Especial (Brasil, 2025) no espaço escolar, dentre os quais podemos relacionar o avanço das demandas dos movimentos sociais[3] — em especial, organizações de familiares e pessoas com deficiência —, a aprovação de legislações e normas regulamentadoras, visando à implementação de políticas públicas e educacionais voltadas à inclusão, a mudança cultural na perspectiva de garantia de direitos e ampliação do debate nas diversas esferas da sociedade. Ademais, avanços na ciência proporcionaram maior conscientização social e institucional sobre as deficiências, o que contribuiu para diagnósticos de forma precoce.

Nesse sentido, a instituição escolar, estruturada a partir de uma perspectiva homogeneizadora do processo de ensino-aprendizagem, percebe-se convocada a (re)construir estratégias educacionais no horizonte de garantia da permanência estudantil, isto é, na promoção tanto da formação docente de forma continuada como na perspectiva de flexibilidade e acessibilidade curriculares, de maneira a eliminar barreiras que possam impedir ou limitar os direitos.

Salientamos que acessibilidade não é uma técnica, uma adaptação de conteúdos ou estratégias pedagógicas. É, antes, uma práxis ético-política com vistas à promoção do direito humano fundamental de participar, aprender e pertencer. É reafirmar que cada diferença é potência e que a dignidade humana é o centro de todo projeto educativo e que a inclusão é um processo coletivo, dialógico, contínuo e multidimensional. A fim de corroborar com essa afirmação, Nóvoa (2022 p. 10) esclarece que “[...] os novos ambientes educativos definem-se numa diversidade de espaços e de tempos e fazem apelo a um trabalho conjunto entre os professores”.

Tendo em vista a ampliação de matrículas de estudantes público da Educação Especial e considerando a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e o conhecimento formativo de educadores/as, apostamos na pedagogia colaborativa como possibilidade para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Leme e Toledo (2024) afirmam que a colaboração é compreendida, no âmbito da pedagogia colaborativa, como um processo de produção conjunta de saberes, de análise compartilhada do trabalho educativo e de troca contínua entre profissionais. Assim, essa perspectiva propõe o deslocamento do foco de práticas individualizadas para ações coletivas. Tal concepção, no entanto, exige condições institucionais que favoreçam encontros profissionais, comunidades de aprendizagem e dispositivos colegiados de análise do trabalho escolar.

Ainda segundo as autoras, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) constitui-se em uma abordagem curricular inclusiva que está ancorada em práticas colaborativas para garantir a acessibilidade, a participação e o progresso de todos/as os/as estudantes na classe comum. Desse modo, o DUA demanda uma ação docente colaborativa, capaz de articular múltiplas formas de organização da prática pedagógica com o objetivo de contemplar as necessidades educacionais do/as discentes e, assim, favorecer a aprendizagem e a apropriação de conhecimento por parte de um maior número de estudantes.

Segundo Sebastián-Heredero, Prais e Vitaliano (2022), o DUA está baseado em contribuições teóricas, inclusive nos estudos e princípios da neurociência aplicada à educação e nos resultados de pesquisas nessa área que propõem ensinar o currículo a todos/as os/as estudantes a partir de práticas e estratégias diferenciadas, pautadas na proposta de promoção e equidade, considerando a flexibilidade curricular e as singularidades dos/as estudantes e não somente por meio da adaptação individualizada, como o Plano Educacional Individualizado (PEI), que é destinado a estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação.

Destacamos que o DUA e o PEI não são excludentes e que podem ser construídos de forma articulada e complementar a partir da avaliação da

equipe multiprofissional escolar, considerando o contexto biopsicossocial do/a estudante. Cabe ressaltar que o PEI é uma ferramenta de caráter individual que pode ser utilizada quando as estratégias gerais do DUA não forem suficientes para garantir a aprendizagem e a participação de estudantes que requeiram adaptações específicas. Com base nessa reflexão, Dainez e Smolka (2019) apontam que é papel da escola reconhecer as situações vividas no cotidiano escolar e observar as especificidades de cada estudante, compreendendo que essas particularidades demandam formas diferenciadas de mediação para que o/a estudante se insira no coletivo, mas isso não significa a redução do processo educativo à mera socialização ou estimulação e sim à produção de caminhos singulares.

Com base nessa análise e considerando que a relação entre teoria e prática é um percurso dialético e inseparável, apresentaremos dois relatos de experiência relacionados à construção de práticas pedagógicas inclusivas em espaços educacionais distintos, sendo um da rede estadual e outro da rede federal.

Relato de experiência: rede estadual

Conforme mencionado, a presença de estudantes incluídos/as cresceu de maneira significativa na rede estadual do Rio de Janeiro nos últimos anos. No entanto, cabe destacar que a presença desses/as estudantes não foi, inicialmente, acompanhada por uma transformação na rede de ensino de maneira a garantir a eliminação das barreiras existentes, em especial nos currículos padronizados e, portanto, deficitários, como nos alerta Sebastián-Heredero (2020).

Para compreendermos a ainda incipiente transformação na rede estadual do Rio de Janeiro com relação à garantia de políticas de acessibilidade, é necessário recuperar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que estabelece que cabe aos estados da federação a oferta do Ensino Médio público e de qualidade. A pouca presença de estudantes público da Educação Especial, ou mesmo a sua invisibilização se dá, justamente, por um processo de afunilamento conforme se avança nos níveis de escolarização nos moldes brasileiros. Nesse sentido, faz-se

necessário, senão urgente, nos debruçarmos sobre essa etapa de ensino, a fim de ampliarmos as possibilidades de escolarização de estudantes incluídos/as em nosso país.

Para fins deste relato, descreveremos a experiência de um jovem estudante com TEA, não falante, que ingressou em uma escola da rede estadual localizada em Niterói no ano de 2022. O seu ingresso na rede foi atravessado por inúmeras barreiras, as quais eram percebidas por sua família, justificando o receio de matriculá-lo na instituição. Por diversas vezes, seus familiares expressaram medo e dúvida sobre a permanência do estudante na escola.

Tal receio pode ser compreendido a partir de uma construção da escolarização no Brasil que retira do Ensino Médio o seu caráter formador, esvaziando-o em prol de uma preparação para o Ensino Superior e, mais especificamente, para avaliações que garantam o ingresso nas universidades. Nesse sentido, o receio da família recai justamente por entender essa etapa de ensino como uma barreira e não uma possibilidade para o desenvolvimento de seu filho. No entanto, foi justamente a presença desse estudante, assim como a sua permanência na escola, que desencadeou uma série de debates e reflexões acerca dos desafios para a formulação do PEI no contexto do Ensino Médio, dos estímulos ofertados e das tecnologias que poderiam acessibilizar as aulas ao estudante.

Ao revisitarmos tais debates, percebemos o quanto a pedagogia colaborativa se apresenta enquanto possibilidade no contexto da inclusão escolar no Ensino Médio. Para elaborarmos o PEI, documento inicialmente desconhecido da própria coordenação pedagógica da escola, foram necessários encontros com a família e com os profissionais que compunham a rede de suporte do estudante. Mediante essas trocas, a equipe de docentes revisitou seus planejamentos curriculares e redesenhou suas propostas, buscando construir, por meio de projetos integradores, um desenho curricular acessível ao estudante.

Compartilhamos aqui algumas das estratégias elaboradas naquele contexto pela equipe de educadores/as em colaboração com a família:

I. o estudante faria uso de cadernos com cores diferentes para cada disciplina, de maneira a permitir a sua autonomia na rotina diária da escola; em cada caderno, seria colada uma fotografia do/a professor/a da disciplina;

II. a escola disponibilizaria para o estudante um *notebook* (importante informar que este foi um dos aspectos mais difíceis, em função da escassez de recursos da escola para a própria manutenção dos equipamentos existentes); o uso do *notebook* foi importantíssimo para o avanço na escrita e na leitura do estudante;

III. a comunicação entre a família e os professores seria realizada por meio dos cadernos.

É importante destacar que, ao fim do ano letivo de 2022, o estudante havia se apropriado da rotina escolar, de maneira a aguardar na fila e realizar as refeições sem necessidade de uma pessoa para mediar a sua interação com os demais atores do espaço. A sua presença em algumas disciplinas também se desenvolveu, com ele realizando as tarefas solicitadas em casa e na escola. O uso de jogos em plataformas virtuais, assim como outros materiais elaborados pelos/as professores/as em colaboração com a família foram fundamentais para a garantia de tais avanços pedagógicos.

Apesar das avaliações positivas acerca do ano letivo, o estudante não frequentou uma sala de recursos ao longo de todo o período em função de sua inexistência nessa unidade de ensino,[4] assim como a falta de um agente de Educação Especializada na instituição para fortalecer as trocas entre equipe de professores/as, coordenação e família.

Relato de experiência: rede federal

Na rede federal, o acesso a estudantes tem se ampliado, devido à legislação do sistema de reserva de vagas para pessoas com deficiência, conforme a Lei nº 13.409 (Brasil, 2016). Entretanto, há desafios e barreiras para a sua permanência na instituição.

A partir do relato de experiência, percebem-se os limites institucionais para a concretização dos direitos garantidos nas diversas normativas legais vigentes. Por outro lado, porém, há um horizonte de trabalho dos/as docentes da classe comum, do/a professor/a de AEE, da equipe multiprofissional e da gestão, em uma perspectiva coletiva e dialógica, mas ainda incipiente, pontual e fragmentada.

O relato de experiência está baseado no acesso de um jovem ao Ensino Médio em 2024, com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível de suporte 3, e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), com dificuldade de interação social e de comunicação verbal. Com a chegada do estudante, foi necessário refletir sobre as práticas pedagógicas "costumeiras", construir ações para a permanência e o êxito acadêmico do discente e atuar na promoção da eliminação de barreiras estruturais, atitudinais e comunicacionais presentes no espaço escolar.

Na época, a composição da equipe multiprofissional disponível não estava adequada (e ainda não está) para atendimento e acompanhamento especializado ao estudante e aos/às docentes, pois havia somente uma psicóloga e duas assistentes sociais. Não havia professor/a de atendimento educacional especializado (AEE), ou de apoio, mediador/a nem cuidador/a. Cabe destacar que esses três últimos cargos não estão previstos na rede federal. Desse modo, o cenário de recursos humanos não atendia às normativas legais para a garantia de direitos ao estudante e, ainda, não havia (e não há) uma sala de recursos multifuncionais adequada aos parâmetros legais.

Mesmo com uma equipe profissional diminuta e com necessidade de formação continuada na área de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, iniciou-se a construção do PEI, inclusive com orientação de profissionais externos, pois compreendeu-se que era necessária uma mediação específica para além da estratégia do DUA.

A partir desse contexto, constata-se que mesmo com o advento da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (Brasil, 2015), a instituição não estava (e não está) adequada para a promoção da permanência de estudantes público da Educação

Especial, fato que tem culminado, até os dias atuais, em ações judiciais por parte de diversas famílias.

A partir do ingresso da professora de AEE (substituta) no final de 2024 (segundo semestre), foi realizada uma tentativa, de forma coletiva, para a (re)elaboração do PEI e promovida a flexibilização curricular dentro das possibilidades institucionais. A acessibilidade proposta estava baseada no que o discente já sabia fazer e no que poderia ser estimulado a aprender a partir da interação com os/as docentes e colegas de turma. Foi verificada a necessidade de aulas individualizadas no contraturno com os/as docentes da classe comum para abordar temáticas importantes para o desenvolvimento do estudante.

No que tange ao atendimento desse estudante, a escola, atualmente, tem em seu quadro um professor de AEE (efetivo), que tem promovido articulação com os/as docentes e a família, como também há monitores/as de inclusão, que são estudantes da instituição, mas não especializados na área, para apoio em sala de aula.

A partir do relato, constata-se que há diversos desafios a serem superados, que envolvem dimensões pedagógicas, estruturais, organizacionais e culturais, que ainda estão distantes da perspectiva da garantia de direitos.

Considerações finais

Nos relatos apresentados por cada uma das profissionais que assinam este texto, percebe-se a urgência de maior reflexão acerca da inclusão em escolas de Ensino Médio, etapa da escolarização básica que acumula barreiras na implementação de um ensino inclusivo tanto na rede estadual como na federal. Dentre essas barreiras, destacamos as escolas que alegam ter um currículo, conforme aponta Sebastián-Heredero (2020), pautado em resultados, mas que negligenciam os processos formativos dos/as estudantes. Um currículo em que se preza a *performance* individual, em uma perspectiva liberal, que tem como premissa o empreendedorismo e, com esse viés, invisibiliza outras trajetórias discentes que desafiam a lógica hiperindividualista no sentido de uma construção coletiva ou colaborativa.

Nesse cenário, os relatos ora apresentados buscam contribuir para um movimento mais amplo que desafia o atual modelo de Ensino Médio e propõem, a partir de experiências distintas, a construção colaborativa entre profissionais.

Destacamos, ainda, que o processo formativo das autoras no curso Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas, realizado pela UFF em parceria com MEC/SICADE em 2025, proporcionou encontros e trocas sobre as práticas pedagógicas nos espaços de trabalho citados, contribuindo, assim, para desvelar os desafios das instituições para a promoção do debate coletivo, colaborativo e dialógico acerca da inclusão nessa etapa de escolarização. Entretanto, desafiou, igualmente, os olhares das profissionais acerca das estratégias já conquistadas por cada unidade de ensino, as quais narram caminhos diversos na conquista de uma escola inclusiva.

Referências

BRASIL. **Lei n. 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. **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: 10 nov. 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 28 dez. 2016. Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 20 nov. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da Educação Básica 2024**: resumo técnico. 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: 18 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://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.686-de-20-de-outubro-de-2025-663689628. Acesso em: 23 nov. 2025.

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. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945187853.

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.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Bauru, v. 27, e270129, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eládio. 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.

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

Notas de fim

1 Mestra em Serviço Social e Desenvolvimento Regional (UFF); assistente social da rede federal (Niterói); bacharel em Serviço Social e Administração (UFF). E-mail: isisvilla.formacao@gmail.com.

2 Doutora em Educação (UFF); professora da rede estadual de ensino de Niterói; licenciatura em História (UFF). E-mail: noraabad.ufrj@gmail.com.

3 São crescentes e múltiplas as organizações de famílias e pessoas com deficiência no Brasil e no mundo. Tais organizações configuram redes de suporte e demandas por políticas públicas que garantam visibilidade e dignidade às pessoas com deficiência. Para fins de exemplo, destacamos algumas organizações relevantes: Associação Caminho Azul, Voa Down, Movimento Down, grupo Surdos Venceremos, Federação Nacional dos Cegos, dentre outras.

4 Faz-se importante esclarecer que a atual estrutura da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro não garante a existência de salas de recurso em todas as suas unidades de ensino. As salas estão distribuídas em polos de atendimento que os estudantes frequentam no contraturno. Nesse caso em análise, a sala de recursos localiza-se a uma distância de 4,5 km da escola onde o estudante está matriculado.

36. Formação do olhar para a inclusão e a diversidade: caminhos vividos na jornada pedagógica do Curso Normal

Érika de Santana Figueiredo[1]
Lucas de Oliveira Pereira das Virgens[2]
DOI: 10.52695/978-65-5456-202-7.36

Para começo de conversa, precisamos apresentar os muitos papéis que a vida nos impõe e que acabamos por assumir quando entendemos a diversidade presente nas diferentes formas de nos expressar, de nos perceber e percebermos o outro nas relações que estabelecemos em nosso cotidiano.

Nossas vivências se encontram como duas linhas que percorrem caminhos diferentes, mas que, ao se aproximarem, começam a dialogar em torno da ideia de se constituírem enquanto indivíduos em um mundo diverso. De um lado, a infância de Érika, que corria solta pelas ruas da vizinhança, escapando por alguns instantes das responsabilidades que a chamavam cedo demais. Essa mesma infância dialoga com a de Lucas, marcada não pela fuga momentânea, mas pela necessidade de assumir responsabilidades que lhe pesavam nos ombros desde muito jovem. Se em Érika havia o desejo de brincar, em Lucas havia a necessidade de amadurecer rapidamente; e é nesse contraste que suas histórias passam a se reconhecer.

A inquietude que acompanhou Érika como irmã do meio encontra ressonância na sensação de Lucas de estar sempre correndo atrás do tempo

perdido. É bom que se diga que cada um, a seu modo, vem aprendendo a se posicionar no mundo lidando com tensões internas: ela, buscando seu lugar entre decisões familiares; ele, tentando afirmar sua trajetória apesar dos recomeços inesperados. São vivências que conversam naquilo que ambas revelam: crescer nunca é um ato linear, mas uma construção cheia de desvios, dúvidas e atos de coragem.

Ver a experiência de Érika como mulher negra, em meio a tantas outras mulheres negras, marcada pelo racismo e pela exclusão, traz para o diálogo uma profundidade que atravessa o olhar que ela lança sobre as infâncias vulnerabilizadas. Essa vivência se encontra com a sensibilidade despertada em Lucas quando, já na vida adulta e na prática docente, passou a conviver com estudantes cujas necessidades exigiam dele mais empatia, mais escuta e mais adaptação. O racismo que "moldou" o olhar de Érika e a diversidade humana que moldou o olhar de Lucas são experiências que se cruzam na compreensão de que cada sujeito carrega uma história, uma marca, uma singularidade que merece ser reconhecida.

Por isso, entendemos que nossas trajetórias dialogam sobretudo na educação. Na experiência de Érika, marcada pela compreensão das infâncias atravessadas por desigualdades e pela formação das futuras professoras que irão trabalhar com as infâncias, que encontra ressonância na jornada de Lucas, que descobriu, na Educação Especial, sua vocação para acolher ritmos, histórias e singularidades. Uma encruzilhada em que suas vivências se reconhecem: ambos entendendo que ensinar é também aprender; que acolher é também transformar; que educar é, acima de tudo, um ato profundamente humano.

Tema do caso de ensino

No caso de ensino em questão, nós nos concentraremos no movimento de construção de uma mostra pedagógica em uma escola de formação de professores do estado do Rio de Janeiro, cujo desdobramento da temática inclusão e diversidade se coloca como desafio para os estudantes em processo de formação inicial. O objetivo é refletir, à luz dos referenciais teóricos do curso Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas,

Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas, o caminho percorrido pelas turmas do Curso Normal para a organização de uma mostra pedagógica intitulada "Jornada Pedagógica 2025 — Inclusão e Diversidade".

Para essa atividade, nós nos utilizamos da observação do processo de elaboração do evento, desde a discussão para escolha do subtema, passando pelo momento de estudo e planejamento do conteúdo eleito pelas turmas, até a construção das salas temáticas e efetivação da mostra, onde as oficinas, exposições e apresentações aconteceriam.

"Situações-limites" e o "inédito viável"

Buscamos refletir sobre o processo formativo desencadeado pela construção de uma mostra pedagógica em uma escola de formação de professores do estado do Rio de Janeiro, mobilizados pelo tema "inclusão e diversidade". Mais do que narrar um evento, interessa-nos compreender como esse movimento coletivo produziu deslocamentos, tensões, aprendizagens e novas possibilidades de ser e agir no mundo — aspectos diretamente relacionados aos conceitos freireanos de "situações-limites" e "inédito viável" (Freire, 1987, 2013).

Ao adentrarmos nessa discussão, é importante destacar que o Curso Normal tem como prática consolidada o desenvolvimento da Jornada Pedagógica, momento privilegiado do calendário escolar em que as/os normalistas organizam uma mostra de experiências que expressam práticas bem-sucedidas, desafios, reflexões e criações desenvolvidas ao longo do ano, que são compartilhadas com o coletivo de estudantes de todos os segmentos de ensino do colégio. Estamos falando de um espaço que celebra o dia das/os normalistas, no mês de outubro, mas que também reafirma o sentido formativo da docência em sua dimensão crítica e criadora.

Dito isso, passamos a expor um pouco do que observamos na movimentação das turmas em prol da organização da mostra pedagógica e seus desdobramentos junto a professores/as do curso e atendimento das orientações da coordenação da escola para o evento.

Com o retorno do recesso, no final de julho, já era perceptível entre as/os estudantes a inquietação em torno do tema que seria proposto para a

Jornada Pedagógica 2025. Tão logo a coordenação pedagógica anunciou o tema — "Inclusão e Diversidade" —, iniciou-se uma intensa movimentação nas sete turmas do Curso Normal (entre 1º, 2º e 3º anos), que passaram a debater, em sala de aula, os múltiplos caminhos possíveis para explorar a temática. As conversas nos grupos se tornaram espaços de escuta, argumentação e negociação, nos quais os/as estudantes, em sua maioria, buscavam identificar coletivamente, às vezes de maneira não tão amistosa, qual recorte abordariam com mais força na complexidade do tema.

Nesse processo, em todas as turmas emergiram tensões, divergências e disputas de pontos de vista — elementos que Paulo Freire compreende como "situações-limites", isto é, obstáculos aparentemente intransponíveis, que, à primeira vista, colocam-se como barreiras à ação coletiva.

Nas discussões entre grupos de estudantes, algumas vezes acompanhadas por professores/as orientadores/as, cada qual defendendo suas percepções e escolhas, percebíamos a materialização dessas "situações-limites": momentos em que a capacidade de diálogo, de abertura ao outro e de escuta sensível era posta à prova.

Contudo, como afirma Freire (2013), as "situações-limites" não são destinos imutáveis; elas carregam consigo a promessa de superação, desde que compreendidas criticamente e enfrentadas de forma coletiva. É justamente nesse movimento de reflexão, debate e reelaboração que se recupera o conceito de "inédito viável" explicado por Leonardo Boff no prefácio da obra "Pedagogia da Esperança": "Daqui nasce a esperança histórica, aquilo que ele chama de 'inédito viável', vale dizer, aquilo que ainda não foi ensaiado e é inédito, mas que pode, pela ação articulada dos sujeitos históricos, vir a ser ridente realidade" (Freire, 2013, p. 11). O que ainda não existia, mas pode ser construído quando os sujeitos se reconhecem em seu inacabamento e assumem sua potência criadora e transformadora. À medida que as turmas buscavam consensos, reorganizavam ideias, revisitavam argumentos e reformulavam decisões, testemunhamos a concretização do "inédito viável": a emergência de novas possibilidades pedagógicas forjadas no diálogo, no conflito, na negociação e na capacidade criadora dos sujeitos.

Cada turma, ao escolher seu recorte para a mostra pedagógica, não apenas respondia a uma demanda escolar como também criava novos caminhos de significação para a inclusão e a diversidade dentro e fora do contexto escolar. A preparação da Jornada Pedagógica tornou-se, assim, um grande laboratório formativo, em que estudantes e professores/as orientadores/as investiram tempo, energia e reflexão em uma construção que ia muito além da simples organização de um evento. A mobilização coletiva, o planejamento compartilhado, as escolhas metodológicas, as criações estéticas e as estratégias de mediação construídas ao longo desse processo expressaram, de forma concreta, aquilo que Freire (2013) denomina como ato de esperançar, uma prática que se opõe ao imobilismo e aposta na potência transformadora dos sujeitos.

Dessa forma, o que inicialmente se desenhava como desafio, como decidir rumos, superar divergências, assumir responsabilidades e dar forma ao abstrato, configurou-se em possibilidade, conforme nos informa hooks (2017, p. 35):

> Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo.

A Jornada Pedagógica, antes apenas um evento anual, revelou-se como espaço de formação ética, humana e política, capaz de suscitar deslocamentos identitários e pedagógicos nas/os normalistas, pois cada pessoa que adentrava nos espaços construídos para se pensar a inclusão e a diversidade, surpreendia-se com os resultados do trabalho empreendido a partir do envolvimento e do olhar de cada normalista sobre a temática proposta.

Ressalta-se que o relato dessa experiência não pretende apenas registrar o ocorrido, mas também evidenciar que, ao se engajarem coletivamente na construção da Jornada Pedagógica, estudantes e docentes

viveram a dialética freireana entre limite e criação, experimentando, na prática, o poder formativo do "inédito viável" — esse horizonte de possibilidades que se abre sempre que sujeitos, em negociação, decidem transformar uma realidade e acabam por mudar a si mesmos.

Considerações finais

A experiência vivida no curso de formação foi essencial na medida que nos possibilitou pensar mais atentamente em nossos contextos e nas "situações-limites" que estão postas no cotidiano de nossas escolas, como também nas relações que estabelecemos com os sujeitos que lá estão.

Nesse contexto, percebemos a importância dos espaços de formação enquanto constituidores de pensamento crítico, de ação transformadora e valorização do engajamento coletivo. O curso, como um todo, deixou explícito que uma verdadeira formação ocorre na interação, na colaboração e no compromisso social, quando o envolvimento e o olhar de cada participante sobre a temática proposta geram resultados significativos para todos/as os/as envolvidos/as.

Referências

BOFF, Leonardo. Prefácio. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

Notas de fim

1 Professora das infâncias no município de Niterói; professora do curso Normal na rede estadual do Rio de Janeiro; pedagoga (UFF), com pós-graduação em Educação Infantil (Estácio de Sá) e Relações Étnico-Raciais (UFF); mestrado em Educação (UFF). E-mail: erikasantana@id.uff.br.

2 Pedagogo; professor dos Anos Iniciais e da sala de recursos multifuncionais na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro; professor contratado da rede estadual do Rio de Janeiro. E-mail: lopvirgens@gmail.com.

37. A produtividade criativa em Ciências e o desafio da Educação Básica Inclusiva: interdisciplinaridade e suplementação na trajetória de um estudante com altas habilidades ou superdotação

Gisele dos Santos Miranda[1]
Erica Pipas Morgado[2]
Fabiana Ribeiro Araújo Souza[3]
DOI: 10.52695/978-65-5456-202-7.37

Somos professoras-pesquisadoras da área da Educação Básica e inclusão, com vínculos efetivos como docentes nas redes municipais e federais de ensino. Nossa experiência, concentrada no ensino regular, permite-nos vivenciar algumas experiências em comunidades escolares distintas.

Com este trabalho, compartilharmos uma proposta de ensino como fonte de inspiração, reconhecendo o atendimento às pessoas com altas habilidades ou superdotação (AH/SD), não como um luxo educacional, mas como uma possibilidade de flexibilização curricular e enriquecimento, conforme preconiza a legislação sobre educação inclusiva. O foco é mudar a cultura escolar para que o alto potencial seja estimulado e direcionado para a produção criativa e socialmente relevante dentro e fora do ambiente escolar.

O caso de ensino que apresentamos se concentra em um estudante do Ensino Médio de um colégio federal, laudado com AH/SD. O estudo engloba a articulação entre professores das áreas de Química, Matemática e Biologia, evidenciando como a flexibilização e o enriquecimento curricular podem ser implementados em uma escola de tempo integral com foco na excelência e inclusão. A complexidade dos projetos estimulou o desenvolvimento da psique do estudante por meio de tarefas de alto desafio (Vigotski, 1997), em linha com a busca por maior participação e aprendizagem de toda a comunidade escolar (Booth; Ainscow, 2012).

O módulo 2 do curso Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas nos levou a refletir, de maneira singular, sobre como a escola comum pode ser um ambiente que não apenas acolha a diferença como também se utilize dos diversos potenciais ali existentes como motor de inovação. A experiência demonstra que o currículo para AH/SD, ao se basear no desenvolvimento integral (Vigotski, 2021) e não apenas na cognição, transforma o conhecimento abstrato em produtos concretos e educativos para a escola, ligando o conhecimento acadêmico aos desafios globais, como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).[4]

Durante o planejamento e delineamento de estratégias e atividades para enriquecimento curricular do aluno deste estudo, consideraram-se diversos pontos de partida e de chegada, sem perder de vista, entretanto, o processo em sua integralidade, principalmente as barreiras que o impediam de participar ativamente em sua turma. Foi nessa oportunidade que se identificou claramente o conceito de "situações-limites" registrado por Freire (2023, p. 125), as quais "não devem ser tomadas como barreiras insuperáveis".

A situação-limite, no caso, era constituída pela estrutura curricular rígida do Ensino Médio, que, por vezes, impõe uma "história única" (Adichie, 2019) da aprendizagem, restringindo a abrangência dos interesses do estudante com AH/SD. O desafio era transpor o obstáculo da "grade curricular" para legitimar o tempo e os recursos necessários aos projetos autorais de alta complexidade, buscando um currículo escolar para a justiça social (Torres; Santomé, 2013). Para transpor essa barreira, utilizaram-se os temas relacionados aos ODSs, buscando relacioná-los ao interesse do

aluno. Em se tratando de hiperfoco em um contexto educacional/acadêmico, na área de Biologia, o estudante demonstra grande interesse em espécies marinhas, sobretudo peixes amazônicos e da baía da Guanabara, o que enriqueceu os estudos e possibilitou avanços em seus conhecimentos, seguindo o viés do ODS 14 — Vida na Água, que defende a proteção de oceanos e mares, promovendo o uso sustentável de recursos marinhos e a preservação da vida aquática.

O aluno (x) escolhido para este caso de ensino segue o perfil com características investigadas por meio de perguntas realizadas no Google Forms (Quadro 1).

Quadro 1: Dados do Google Forms

Nome	Idade	Ano Escolar	Idade Identificação	Laudo/ Aceleração	Principais Desafios	Estratégias de Enfrentamento	Apoios Importantes
x	13	1º EM	13	Laudo aos 13, sem aceleração	*Bullying* físico; pressão dos pais e colegas; crises existenciais	Estudo e fé; apoio de professores (Gisele); enfrentamento ao *bullying*	Professores que valorizam hiperfoco

Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Descrição do Quadro 1: Quadro de duas linhas e oito colunas. As informações organizadas por coluna e suas respectivas respostas são: Nome: resposta "x"; Idade: "13"; Ano Escolar: "1º EM"; Idade Identificação: "13"; Laudo/Aceleração: "Laudo aos 13, sem aceleração"; Principais Desafios: "*Bullying* físico; pressão dos pais e colegas; crises existenciais"; Estratégias de Enfrentamento: "Estudo e fé; apoio de professores (Gisele); enfrentamento ao *bullying*"; Apoios Importantes: "Professores que valorizam hiperfoco". A primeira linha, com os temas, possui fundo cinza-escuro e letras pretas em negrito. Já a segunda linha, com as respostas, possui fundo cinza-claro e letras pretas. Fim da descrição.

Assim, o "inédito viável" neste relato refere-se à atitude de superação e transformação que se deu na elaboração de um currículo flexibilizado via projetos autorais, reconhecidos institucionalmente, em parceria com o atendimento educacional especializado (AEE), do Coluni-UFF, conforme a

LDB (Brasil, 1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a fim de garantir a suplementação.

A base legal para AH/SD

As altas habilidades ou superdotação são tratadas em especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) como parte da Educação Especial. Entretanto, o dispositivo legal mais importante que trata de inclusão, cadastramento e atendimento específico para AH/SD é a Lei nº 13.234 (Brasil, 2015), que alterou a LDB. Essa lei dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na Educação Básica e na educação superior de alunos com altas habilidades ou superdotação. Ela incluiu o art. 59-A na LDB, que obriga o poder público a instituir um cadastro nacional de alunos com AH/SD, a fim de fomentar políticas públicas específicas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Por sua vez, o Decreto nº 12.686 (Brasil, 2025), que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), consolida e fortalece a garantia do atendimento aos estudantes com altas habilidades/superdotação. Para esse público, o novo decreto traz os seguintes reforços:

- Inclusão explícita na política nacional: consolida o reconhecimento legal, articulando-o com a política de inclusão mais ampla, visando a garantir que esses estudantes não sejam negligenciados.
- Oferta de AEE complementar/suplementar reforçada: o formato transversal (em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino), com vistas a assegurar recursos e serviços educacionais para apoiar, complementar e suplementar o processo de escolarização;. Para o AH/SD, em especial, o atendimento é tipicamente suplementar (ampliando e aprofundando o currículo). O decreto reafirma a importância desse atendimento, que deve ser oferecido, preferencialmente, nas salas de recursos multifuncionais das escolas comuns.
- Dispensa de laudo para atendimento: esse ponto é crucial para o AH/SD, cuja identificação, muitas vezes, é pedagógica e multidisciplinar. O foco passa a ser a identificação de barreiras e demandas

individuais e a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) pela equipe escolar.

- Criação da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva: a criação dessa rede é um mecanismo de governança que visa a estruturar e garantir o suporte técnico e a capacitação necessários para que as escolas saibam identificar e atender às necessidades específicas de AH/SD, que requer estratégias pedagógicas diferenciadas (Marin; Braun, 2020) como enriquecimento curricular e aceleração.

Para as altas habilidades/superdotação, o Decreto nº 12.686/2025 não traz uma nova lei, mas uma nova política que organiza e fortalece os mecanismos de apoio, identificação e atendimento, tirando o foco do diagnóstico médico e colocando-o na responsabilidade da escola em oferecer o suporte educacional necessário, o que foi realizado com o estudante do nosso caso de ensino.

Assim, o objetivo principal deste relato é refletir, à luz do referencial teórico do curso, sobre como o fomento para o público de altas habilidades ou superdotação por meio de projetos interdisciplinares impacta positivamente toda a comunidade escolar e promove a educação inclusiva em uma perspectiva mais ampla.

O caminho trilhado

O estudo de caso, enquanto gênero textual de relato de experiência (Nono; Mizukami, 2002), foi realizado a partir de dados que incluíram: relato de interesse a partir de questionário no Google Forms com 18 perguntas sobre a vida pessoal e acadêmica; reuniões informais para conversa com os pares[5] para pesquisa das atividades e elaboração dos projetos autorais do estudante; pesquisa sobre curiosidades sobre AH/SD; onde surgiu o nome do projeto GIFTED, do qual o estudante (x) faz parte com mais quatro integrantes laudados com AH/SD no Coluni-UFF. Embora nunca tenha tido um PEI, o estudante relata dificuldade em outras disciplinas, o que não subtrai a necessidade desse documento, pensando-se em ajustes de condutas pedagógicas tanto nas dificuldades quanto na suplementação.

Assim, o projeto ganha corpo com base na metodologia baseada em projetos e o desejo de reforçar em outro momento. Para isso,

> [...] na escola, cada sujeito da aprendizagem precisa ser conhecido em contexto, na compreensão de suas habilidades, possibilidades e de como se relaciona com o conhecimento, de como aprende melhor; deste modo, recursos e estratégias são elaborados como apoios, por essa razão poderão ser 'personalizados', feitos 'sob medida', e, certamente, servirão a outros estudantes das classes comuns (Marin; Braun, 2020). Faltou página da citação

Anotações de planejamento entre os professores de Química, Ciências e Matemática e análise de material para fomentar as ideias do estudante (x) também contabilizaram o manejo do processo. Eis os projetos produzidos com o estudante (x):

Aquário-escola com peixes amazônicos e peixes da baía da Guanabara: projeto de Biologia e Química sobre o monitoramento da qualidade da água, ciclo do nitrogênio e assuntos relacionados.

Jogo Virtual de ScapeRoom: focado no tema da COP30 e mudanças climáticas, com a criação de enigmas cujas respostas eram códigos numéricos, em parceria com o professor de Matemática.

Cards científicos de espécies marinhas e plantas aquáticas do aquário.

Jogo de tabuleiro sobre cultura oceânica (Aquarius – MMCCOLUNIUFF/GIFTED): contribuição na elaboração do projeto que integrou Biologia, Química, Física e Matemática, abordando o ODS 14.

O modelo de produtividade criativa

O "inédito viável" consistiu em utilizar o laudo de AH/SD como um mandato pedagógico para transformar o currículo em uma espiral de aprofundamento interdisciplinar. Os projetos tornaram-se o núcleo do aprendizado e transformaram o conhecimento abstrato em produtos concretos e educativos, uma vez que o processo de ensino deve ser encarado como potencializador do desenvolvimento profissional (Forte; Flores, 2012).

A filosofia de enriquecimento curricular de Renzulli (2014), conforme discutido em entrevista por Viana e Delou (GRUPO AHSD-UFC, 2023), foca não apenas em altos níveis de inteligência como também na intersecção de três traços: habilidade acima da média, compromisso com a tarefa e, principalmente, a criatividade. A concretização dos projetos autorais do estudante (x), como o Aquário-Escola (ODS 14) e os demais desdobramentos advindos dessa atividade, são a materialização dessa produtividade criativa,[6] deixando um legado para toda a comunidade acadêmica escolar, a fim de garantir educação de qualidade, conforme estabelece a ODS 4, que visa a "assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos".

Considerações finais

Embora o foco do estudo seja o estudante com AH/SD, a discussão sobre inclusão exige o reconhecimento das diversas necessidades educacionais específicas presentes no ambiente escolar. É fundamental que a escola esteja preparada para lidar com a complexidade de casos que vão além da superdotação.

A inquietação que moveu o projeto foi a busca por uma educação inclusiva que não se limitasse à adaptação para a dificuldade, mas que se expandisse para o estímulo ao potencial máximo, o que deveria acontecer com qualquer estudante quando se pensa na escola que queremos hoje.

A formação continuada em educação inclusiva impactou profundamente nossa prática docente. A teoria estudada sobre currículo e avaliação, por exemplo, reflete inteiramente em nossa atuação.

O principal empoderamento que percebemos ter desenvolvido foi a capacidade de atuar como mediadoras e facilitadoras, proporcionando a tutoria entre pares (Marins; Lourenço, 2021), que não só traz ganhos acadêmicos como também sociais. Em se tratando da demanda do estudante (x), a colaboração de outros estudantes (não laudados) comprovou a interação social na condução das propostas, conectando não só professores de diferentes áreas como também alunos de outras séries/turmas em uma comunidade de aprendizagem (Passos *et al.*, 2020).

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

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.

BRASIL. **Lei n. 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: 9 nov. 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.234, de 29 de dezembro de 2015**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na Educação Básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2015. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13234.htm. Acesso em: 6 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://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.686-de-20-de-outubro-de-2025-663689628. Acesso em: 23 nov. 2025.

ENTREVISTA com Joseph Renzulli, referência mundial em superdotação. [*S. l.*: s. n.], 10 ago. 2023. 1 vídeo (20min). Publicado pelo canal CREaD | IFCE. Disponível em: https://youtu.be/cWc5mvQgpBg?si=TEW9JXg_INLmuMWk. 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.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Notas explicativas. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 273-333.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023. MARIN, Márcia.; BRAUN, Patrícia. Currículo e diferenciação pedagógica: uma prática de exclusão? **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, n. 1, p. e020010, 2020.

MARINS, Kéren-Hapuque Cabral de; LOURENÇO, Gerusa Ferreira. Avaliação de um programa de tutoria por pares na perspectiva da educação inclusiva. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e07218, 2021. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7218. Acesso em: 10 nov. 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: 23 nov. 2025.

PASSOS, Laurizete Ferragut; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de; APARICIO, Ana Silvia Moço; COSTA, Elana Cristiana dos Santos. Comunidades de aprendizagem e práticas colaborativas nos processos de inserção profissional. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. 1-18, jan./dez. 2020. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4261. Acesso em: 23 nov. 2025.

RENZULLI, Joseph. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. *In*: VIRGOLIM, Angela Magda; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**: uma visão multidisciplinar. Campinas: Papirus, 2014. p. 219-264.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

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

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

Notas de fim

1 Professora DSc. em Química do Coluni-UFF e do PPECN-UFF. E-mail: giselemiranda@id.uff.br.

2 Mtd. do PPECN-UFF; pós-graduação lato sensu em Psicossomática e Cuidados Transdisciplinares com o Corpo (UFF); bacharel em Fisioterapia (Universo); pedagogia e licenciatura em Ciências Biológicas (Cruzeiro do Sul/SP); professora na Educação Infantil da SME/RJ e dos Anos Iniciais da FME/FME; tutora do curso de extensão (UFF/MEC). E-mail: epipas@id.uff.br.

3 Mtd do Programa de Pós-Graduação em Ensino Básico (PPGEB) do Cap/UERJ; especialista em Literatura Infanto-Juvenil (UFF); graduação em Pedagogia (UFF); professora do ensino básico, técnico e tecnológico (CPII); tutora do curso de extensão UFF/MEC. E-mail: fabianaribeiro@cp2.g12.br.

4 Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são uma coleção de 17 metas globais, estabelecidas pela Assembleia Geral das Nações Unidas e o Conselho Econômico das Nações Unidas. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs.

5 A conversa entre pares que referenciamos aqui é a "tutoria entre pares" descrita por Marins e Lourenço (2021), que possibilitou um encontro no projeto de estudantes com e sem AH/SD, promovendo interação e conexão de afinidades pelo tema proposto.

6 Produtividade criativa é a capacidade de transformar pensamentos em ações e resultados efetivos (Renzulli, 2014). No contexto de aplicação, isso envolve uma série de "demandas criativas", como a escolha e problematização do tema (no caso do estudante citado: cultura oceânica), contextualização e pesquisa individual e coletiva, culminando em um produto final do projeto.

38. Práticas pedagógicas para inclusão no Ensino Fundamental II: uma experiência fundamentada no desenho universal para a aprendizagem

Marcelle Scala Caldas[1]
Neusilene Mendonça da Glória[2]
Suzana Maria Perlingeiro Barros[3]
DOI: 10.52695/978-65-5456-202-7.38

O grupo é formado por três professoras, profissionais da educação pública, com experiências educacionais diversas, que se conheceram no curso Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas.

Nesse cenário, nossa aproximação se deveu à temática, pois vivenciamos situações semelhantes em nosso fazer pedagógico. Percebemos, com preocupação e expectativa, que alunos com deficiência intelectual, por vezes, caem na invisibilidade. Como não são aqueles que dão muito trabalho, não incomodam tanto, não são, portanto, substanciais. Eles se perdem, ou melhor, nós não os "enxergamos" no dia a dia corrido, quando chegam ao segundo segmento do Ensino Fundamental ou ao Ensino Médio.

Portanto, entendemos ser fundamental contribuir com propostas de trabalho para que esses estudantes tenham garantido, além da matrícula, o direito a uma educação inclusiva e de qualidade. Nesse aspecto, a inclusão escolar tem se constituído como um dos grandes desafios da educação

contemporânea, especialmente no que se refere ao atendimento às especificidades dos estudantes no segundo segmento do Ensino Fundamental.

Para tanto, fundamenta-se este estudo nas teorias estudadas no curso retromencionado e nas observações realizadas *in loco*, objetivando-se uma discussão sobre práticas pedagógicas inclusivas. O caso de ensino refere-se a João,[4] com laudo de deficiência intelectual. Trata-se de um adolescente de 12 anos que ainda não foi alfabetizado, carregando em si a marca de uma autoestima fragilizada, que o faz recuar diante das tarefas.

Em uma sala de aula em que há rotatividade de professores especialistas, algumas vezes João se torna invisível; em outras, é submetido a atividades descontextualizadas, como cópias sem sentido e desenhos que não dialogam com sua idade nem com suas potencialidades. Entretanto, há também momentos em que João encontra educadores que lhe ofertam gestos de cuidado e propostas acessíveis que contribuem para que haja pequenos avanços, porém significativos.

Inspiradas em Paulo Freire (1996, 2011) e Vigotski (2021), compreendemos que o desenvolvimento e a aprendizagem emergem das relações e do diálogo, e que negar a palavra ao estudante é negar-lhe também a humanidade. Assim, o caso de João nos convida a refletir sobre a escola como espaço de dignidade, onde cada tentativa de aprender seja valorizada como conquista.

A educação na perspectiva inclusiva não deve ser uma ação isolada, mas parte viva de um projeto escolar que reconheça as diferenças como potência e celebre a diversidade como princípio formativo. Assim, temos como objetivo descrever criticamente a realidade da inclusão em uma classe do segundo segmento do Ensino Fundamental de uma escola pública e apresentar uma proposta pedagógica inclusiva fundamentada no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

O *locus* do caso de ensino situa-se em uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental, de uma classe comum regular de uma escola pública, que apresenta uma estrutura física simples, composta por cinco salas de aula, uma sala de leitura, um pátio de pequenas dimensões, um

refeitório e uma quadra pequena. A instituição não dispõe de sala de recursos multifuncionais, o que limita o atendimento especializado aos estudantes com deficiência.

No âmbito pedagógico, observa-se a ausência de um planejamento coletivo entre os professores, o que dificulta o compartilhamento de práticas e a construção de ações integradas. Também não há um projeto institucional em andamento e grande parte do corpo docente demonstra desconhecimento em relação ao projeto político-pedagógico (PPP) da escola. Além disso, não são identificadas ações específicas voltadas para a Educação Especial, o que evidencia a necessidade de mais investimento na formação docente e na implementação de práticas inclusivas.

"Situações-limites" e o "inédito viável"

Nesse contexto encontra-se João, um estudante de 12 anos, com laudo de deficiência intelectual, que ainda não foi alfabetizado. Sua trajetória evidencia a urgência de ações capazes de promover sua inclusão efetiva para além do acesso preconizado pela legislação, de modo a ampliar o desenvolvimento de suas potencialidades por meio de uma intervenção educacional planejada e colaborativa.

A deficiência intelectual é uma condição que afeta seriamente a capacidade de resolver problemas do cotidiano, com comportamento adaptativo prejudicado, havendo desenvolvimento lento que prejudica o processo escolar ou o ajustamento social e ocupacional. Esse quadro pode ser gerado por limitações de ordem neurológica e intelectual do indivíduo, que exige atendimento especial para sua construção na condição de aprendiz (Cioni *et al.*, 2018).

A ocorrência de alunos com deficiência intelectual em turmas de classe regular não é um episódio isolado, como o que acontece nessa escola pública. Os estudantes com deficiência correspondem a cerca de 7% do total de matrículas da Educação Básica, sendo a deficiência intelectual a mais representativa entre esse público (Brasil, 2024). Apesar dessa realidade, observa-se, na prática educativa, que ainda há muito a ser feito em relação à inclusão de alunos com deficiência intelectual.

Antes de dar início à descrição de nossa proposta, faz-se necessário conhecer o estudante, como ele aprende e os aspectos das necessidades educativas especiais (NEE) que alteram seu desenvolvimento. Em seguida, refletir, planejar e propor caminhos e estratégias para o ensino por meio do Plano Educacional Individualizado (PEI) do aluno. Cabe salientar que o PEI é um documento a ser construído de forma colaborativa. Trata-se de um documento vivo, que precisa ser consultado e revisitado frequentemente. No contexto das turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental, o PEI assume relevância, uma vez que se configura como um instrumento mediador entre o educando e os diversos profissionais que atuam em sua formação. Esse documento favorece o diálogo pedagógico e interdisciplinar, possibilitando a integração de múltiplos olhares sobre o estudante, sua turma e suas potencialidades (Campos; Pletsch, 2014).

Já o DUA é um instrumento que facilita o processo de aprendizagem ao flexibilizar objetivos, métodos, materiais e avaliações, contribuindo para a participação e o desenvolvimento de todos os estudantes, especialmente daqueles com deficiência intelectual em processo de alfabetização. O DUA baseia-se na oferta de múltiplos recursos, estratégias e possibilidades de ação que atendam à diversidade de todas as pessoas e, no contexto escolar, às diferentes necessidades de todos os estudantes (Meyer; Rose; Gordon, 2002).

No contexto educativo, o DUA auxilia os docentes a desenvolver modos de ensino mais acessíveis, oferecendo conteúdos adequados às necessidades dos estudantes e escolhendo materiais e métodos mais eficientes, promovendo, assim, oportunidades de aprendizagem mais justas e aprimoradas. No contexto da educação inclusiva, o DUA contribui para a criação de um ambiente verdadeiramente inclusivo, ao reconhecer a diversidade como norma e não como motivo de exclusão. Com base em seus princípios, é possível organizar um currículo flexível, estruturado e planejado, com atividades que promovam a evolução da aprendizagem e atendam às necessidades dos alunos.

Nessa abordagem educacional, segundo Zerbato e Mendes (2018), é fundamental considerar três dimensões no processo de ensino: representação; ação e expressão; engajamento. A representação envolve apresentar o

conteúdo por meio de diferentes alternativas, utilizando diversas linguagens, símbolos e equações matemáticas, de modo a ampliar a compreensão das informações. A ação e expressão diz respeito às formas pelas quais o estudante demonstra o que aprendeu, podendo fazê-lo por meio de desenhos, produções textuais, apresentações orais, dentre outras maneiras de externalizar seu conhecimento. Por fim, o engajamento refere-se ao envolvimento ativo do aluno, que se sente motivado ao estabelecer conexões significativas com o conteúdo, especialmente com a mediação do professor por meio de atividades colaborativas e questionamentos.

Assim, propusemos a implementação de um Projeto de Ensino Colaborativo entre os professores do sétimo ano, tendo como eixo articulador uma roda de leitura semanal, realizada em sistema de rodízio entre as diferentes disciplinas da turma de João. Essa organização tinha como objetivo ampliar as possibilidades de acesso, participação e expressão dos estudantes, fundamentando-se nos princípios do DUA.

Nesse projeto, o primeiro passo consistiu na construção coletiva do PEI, com o objetivo de conhecer João, suas potencialidades e necessidades, articulando o documento ao currículo da classe comum, de modo a complementá-lo e torná-lo mais acessível. Com essa estratégia, visou-se a garantir acesso igualitário ao conhecimento por todos os estudantes, respeitando suas características de aprendizagem ou limitações cognitivas, como também valorizar os diferentes modos de expressão e percepção, promovendo um ambiente de aprendizado que acolhe a diversidade.

O projeto desenvolveu-se da seguinte forma: a cada semana, um professor conduzia a roda de leitura, trabalhando obras e temas vinculados à sua área de conhecimento. Ao final de cada trimestre, procedia-se a uma apresentação coletiva dos conteúdos explorados, aberta aos demais professores e turmas da escola.

Essas apresentações utilizavam materiais diversificados — vídeos, fotografias, objetos concretos (para exploração tátil ou olfativa), imagens, sons e demais recursos multissensoriais — para expandir a percepção, estimular todos os sentidos e favorecer a compreensão por parte de todos os estu-

dantes. Assim, tanto a turma de João quanto toda a comunidade escolar teriam acesso às práticas inclusivas e às estratégias pedagógicas utilizadas.

Em consonância com os princípios do DUA, diversas estratégias pedagógicas foram mobilizadas para ampliar o acesso ao conhecimento, fortalecer o engajamento e favorecer múltiplas formas de participação dos estudantes. Nesse sentido, Pletsch, Rocha e Oliveira (2020) destacam ações como: (i) revisão da organização do espaço da sala de aula, de modo a promover a participação ativa dos alunos e estimular interações entre pares; (ii) oferta de atividades coletivas ou desenvolvidas por meio da tutoria por pares, caracterizadas por práticas cooperativas e colaborativas, nas quais colegas com maior domínio do conteúdo auxiliam aqueles que ainda estão consolidando suas aprendizagens. Pletsch, Rocha e Oliveira (2020) também mencionam o uso de recursos e vivências que ampliam as oportunidades de compreensão dos conceitos trabalhados, incluindo a elaboração de mapas conceituais, esquemas explicativos com ilustrações e palavras-chave, além da reorganização do tempo pedagógico e dos critérios avaliativos. Integradas à perspectiva do DUA, tais práticas evidenciam um movimento de flexibilização curricular que busca reduzir barreiras e garantir a aprendizagem significativa de todos os estudantes.

A leitura de obras literárias permite que os estudantes conheçam personagens, cenários e culturas diversas; enriqueçam seu vocabulário; desenvolvam empatia; compreendam emoções e conflitos que dialogam com a vida cotidiana. Por meio da narrativa, os alunos têm a oportunidade de formar sua identidade, ampliar interesses e construir sentidos.

Durante o processo de leitura, João e os demais estudantes, sentindo-se acolhidos e pertencentes ao grupo, desenvolveram, progressivamente, competências de decodificação, compreensão de diferentes gêneros textuais, interpretação e análise de contextos variados.

O projeto considerou que cada estudante aprende em ritmos e modos distintos. A leitura tradicional não é a única via de acesso ao conhecimento, pois as crianças e adolescentes realizam continuamente a "leitura do mundo" — por meio da escuta dos sons, da leitura das imagens, da

sensação das texturas, da realização de movimentos, da observação das expressões de outros, enfim da leitura do ambiente que os cerca.

A realização do projeto evidenciou a efetividade do DUA na promoção de uma educação equitativa e de qualidade para todos. Ao orientar o planejamento de práticas pedagógicas flexíveis e acessíveis, o DUA favoreceu a reflexão coletiva sobre o processo de ensino-aprendizagem como também contribuiu para a construção de uma rede de apoio que ultrapassou os limites de uma turma isolada, impactando o coletivo da escola e favorecendo ações que visam à redução das barreiras à aprendizagem, bem como dos processos de exclusão e fracasso escolar.

Considerações finais

Buscando informações nos documentos apresentados durante a formação, verificamos que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) (Brasil, 2008), bem como outros dispositivos que a regulamentam e orientam, em muitos casos ainda não alcançaram plenamente seus objetivos, garantindo apenas a matrícula dos estudantes.

Ao longo dos anos, encontramos instituições de ensino que não oferecem atividades acessíveis nem ampliam o tempo para a realização das tarefas quando isso se faz necessário. É perceptível a fragilidade nos planejamentos pedagógicos no âmbito escolar, os quais, muitas vezes, não atendem às necessidades dos estudantes. O mesmo ocorre com os currículos, que, na prática, não receberam alterações significativas e permanecem engessados, como se destinados a um perfil único de aluno.

Nesse cenário, torna-se indispensável uma transformação nas formas de ensinar e uma articulação efetiva entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a classe regular, de modo a retirar esses estudantes da invisibilidade e da vulnerabilidade, garantindo-lhes pertencimento e reconhecimento como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Inspiradas em Paulo Freire — autor admirável por sua teoria e prática —, afirmamos que a autonomia é construída, não imposta, e que os estudantes, de modo geral, necessitam de orientações compreensíveis e de

atividades que, inicialmente, possam realizar com ajuda, para depois alcançarem a realização independente.

Recorrendo a Vigotski (2021), compreendemos que a mediação está diretamente associada ao conceito de zona de desenvolvimento iminente,[5] na qual a criança pode atingir determinados avanços com o auxílio de um mediador e, posteriormente, realizá-los sozinha. O mediador atua exatamente nessa zona, oferecendo o suporte necessário para que o estudante avance até conseguir executar a tarefa de forma autônoma. Assim, se nos dedicarmos ao trabalho colaborativo com afeto, seriedade e rigor metodológico — perceber, planejar e agir —, conduzindo nosso fazer docente de maneira ética, em um ambiente de respeito mútuo que valorize a opinião do outro e seus conhecimentos prévios como ponto de partida para a aprendizagem, certamente alcançaremos processos educativos mais ricos e significativos, pois a relação entre aluno e professor é, essencialmente, de aprendizagem mútua.

Como afirmou Paulo Freire (1996, p. 9), "a leitura do mundo precede a leitura da palavra". Assim, torna-se fundamental que a escola garanta situações regulares, cotidianas e significativas de contato com o universo da leitura e da escrita. Gradualmente, cada estudante estabelecerá relações entre a leitura e o sistema escrito, respeitando seu tempo e sua trajetória, configurando, assim, nosso "inédito viável".

Constata-se, assim, que é fundamental ultrapassar os limites da sala de aula e considerar as condições sociais, práticas e econômicas que impactam a vida dos estudantes e o processo educativo. É preciso assumir-se como pesquisador permanente, agente de mudanças e defensor tanto do direito à educação de qualidade para os alunos quanto de melhores condições de trabalho para os profissionais da educação. Reafirmamos, ainda, que, no início de nossa caminhada, estão a fé e a esperança de que nossos estudantes podem aprender e de que somos capazes de mediar essa aprendizagem da forma que cada um necessita.

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: 9 nov. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da Educação Básica 2024**: resumo técnico. 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: 18 dez. 2025.

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. **Anais** [...]. São Carlos: UFSCAR; ABPEE, 2014.

CIONI, Cristiane Aparecida; MULLER, Elizandra; CUNHA, Cristina Ferreira da; FARIA, Lídia Tinelli de. A inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular. **Instituto Saber de Ciências Integradas**, v. 5, n. 4, nov. 2018.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 2011.

MEYER, Anne; ROSE, David; GORDON, David. **Universal design for learning (UDL)**. Estados Unidos: CAST, 2002.

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, 2020. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/6271. Acesso em: 18 dez. 2025.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: https://www.repositorio.unb.br/handle/10482/9123. Acesso em: 18 dez. 2025.

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

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. Acesso em: 20 nov. 2025.

Notas de fim

1 Pedagogia (UNESA); especialização em Psicopedagogia (FAMATH); professora do primeiro segmento do Ensino Fundamental e do atendimento educacional especializado (FAETEC). E-mail: marcellecaldaspedagoga@gmail.com.

2 Pedagogia ((FEBF/UERJ); especialização em Psicopedagogia (UCAM); professora do segundo segmento do Ensino Fundamental (SEE/RJ); professora do atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de Niterói. E-mail: neusilene.34735844@prof.educa.rj.gov.br.

3 Pedagogia (UFF); especialização em Administração Escolar e Orientação Educacional (UCAM); professora da rede municipal de ensino de Niterói; professora das disciplinas pedagógicas do curso Normal da SEE/RJ. E-mail: suzanabarros2017@gmail.com.

4 Nome fictício para preservar a identidade do estudante.

5 Novas traduções, como as de Zoia Prestes, trazem alterações importantes para compreensão de textos de Vigotski. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), por exemplo, foi atualizado para Zona de Desenvolvimento Iminente como tradução mais adequada. Indicamos, nesse aspecto, a leitura de Prestes (2010).

39. Mediação pedagógica no processo de desenvolvimento de alunos com TEA: uma análise à luz de Vigotski

Rafaela Ribeiro Marinho de Souza[1]
Leticia Arripia Honorio dos Santos[2]
Jane Loyola Mangifeste[3]
Cíntia Monteiro Machado Oliveira de Souza[4]
Rita de Cassia Sampaio da Silva[5]
Danielle Teixeira Silva Braz[6]
DOI: 10.52695/978-65-5456-202-7.39

O grupo é formado por educadoras que, mesmo atuando em diferentes escolas, compartilham o propósito de promover uma educação de qualidade e acessível a todas as crianças e adolescentes.

Rafaela, como pedagoga, compreende que garantir o acesso à escola não é suficiente. Por isso, buscou o curso Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas com o objetivo de aprimorar suas práticas e adquirir ferramentas que contribuíssem para uma educação verdadeiramente inclusiva, capaz de acolher todos os estudantes sem distinção. Letícia, embora formada em uma área dedicada ao estudo da sociedade, percebeu lacunas em sua formação inicial no que diz respeito à Educação Especial e Inclusiva. Assim, encontrou no referido curso uma forma de acréscimo ao seu conhecimento, compreendendo melhor os desafios e as potencialidades desse campo. Jane, atualmente gestora escolar, reconhece a responsabili-

dade de acompanhar docentes e discentes de sua comunidade educativa. Buscou o curso para aperfeiçoar seus conhecimentos e incorporar novas práticas que fortaleçam seu trabalho pedagógico. Cíntia e Rita, professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em dois diferentes municípios, vivenciam diariamente realidades desafiadoras e plurais; desse modo, optaram por participar do curso com o objetivo de aprofundar seus conhecimentos teóricos sobre inclusão. Danielle, professora-tutora do curso e docente de Biologia na rede pública, participou dessa formação com o objetivo de ampliar seu olhar sobre as práticas inclusivas, acreditando que o curso reforçaria a importância de enxergar cada estudante para além do diagnóstico, reconhecendo suas potencialidades.

Nesse contexto, esse compromisso coletivo nos levou a escolher o caso do *Ursinho Pooh*.[7] A situação desse aluno nos mobilizou enquanto educadoras porque representa muitas outras crianças cujas capacidades permanecem invisibilizadas por práticas excludentes ou pela falta de compreensão sobre suas singularidades.

Ao analisarmos seu percurso, reafirmamos o sentido maior da inclusão: reconhecer que cada criança aprende de maneira única e que, quando acolhida e estimulada, revela habilidades antes consideradas improváveis.

Tema do caso de ensino

O tema deste caso de ensino é o processo de mediação e o rompimento de práticas excludentes para promover a inclusão, a aprendizagem e a socialização de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) com base nas teorias de Vigotski.

O personagem principal desse caso é *Ursinho Pooh*, um aluno de seis anos não verbal e com diagnóstico de TEA, matriculado na Educação Infantil da Escola Municipal *Bosque dos Cem Acres*. A equipe escolar envolvida diretamente em sua rotina diária é assim constituída: professora regente *Corujão*, estagiária/mediadora[8] *Ló* e professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) *Leitão*. *Pooh* apresentava dificuldades de se comunicar, sensibilidade aos sons altos e problemas com mudança de rotina. Além disso, não gostava de socialização, evitava o refeitório e brincava sozinho

no interior da escola. Quando vivenciava uma situação de frustração ou de contrariedade, tendia a ficar isolado, batendo a cabeça e/ou os pés na parede da sala.

Assim, analisamos as práticas de mediação pedagógica desenvolvidas pela professora do AEE à luz da teoria histórico-cultural de Vigotski (1997), no processo de inclusão, aprendizagem e socialização de uma criança com TEA na Educação Infantil.

O caminho trilhado

Para promover o processo de ensino-aprendizagem de *Pooh*, a professora *Leitão* integrou os conhecimentos adquiridos sobre Vigotski (1997, 2011) no curso retromencionado à sua prática cotidiana na Escola Municipal *Bosque dos Cem Acres*, articulando relatos e registros fotográficos.

Os estímulos às habilidades cognitivas e sociais do aluno foram planejados pela professora do AEE com base no interesse dele por brinquedos de montar, jogos de encaixe e atividades com massinha. Para auxiliá-lo nas atividades diárias, ela implementou recursos visuais e cartões de comunicação, o que possibilitou a *Pooh* se preparar para as tarefas. Além disso, atuou de forma colaborativa com toda a comunidade escolar, a fim de orientá-la sobre a importância do uso de recursos de acessibilidade.

De acordo com os fundamentos epistemológicos de Vigotski, o conhecimento é construído por meio da interação social e do contexto histórico-cultural no qual o sujeito está inserido (Vigotski, 1997). Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano não ocorre de forma natural ou espontânea, mas resulta de um conjunto de mediações sociais e históricas que possibilitam a internalização de saberes.

Essa teoria mostra-se especialmente pertinente para se compreender a importância da inserção do aluno com deficiência na escola regular. A convivência com outros sujeitos, principalmente da mesma faixa etária, favorece o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, uma vez que o aprendizado se dá nas relações sociais (Vigotski, 1997). Assim, a inclusão não se limita ao acesso físico à escola, mas envolve a participação ativa do estudante em práticas significativas.

Nesse contexto, a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) configuram-se como serviços complementares ao ensino regular, tendo como objetivo criar condições pedagógicas, recursos e estratégias que garantam a participação e a aprendizagem do aluno com deficiência na sala comum, como defende Vigotski (2011, p. 869):

> Eis por que a história do desenvolvimento cultural da criança permite propor a seguinte tese: o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural.

Contudo, ainda é possível observar práticas equivocadas no cotidiano escolar, com alguns docentes compreendendo esses apoios como responsáveis exclusivos pelo aluno com deficiência, isentando-se do compromisso com sua aprendizagem. Essa visão restringe a participação do estudante nas atividades escolares e reforça processos de segregação (Braun, 2025),[9] como evidenciado no caso do *Ursinho Pooh*.

Quando *Pooh* apresentava comportamentos considerados inadequados pela professora regente (*Corujão)*, era pedido à mediadora (*Ló*) que o retirasse da sala de aula e o levasse para a SRM. Nessa retirada, recorriam ao celular como forma de distração e contenção. Em casos de crise, os responsáveis eram acionados para buscá-lo, resultando na interrupção contínua de seu processo de aprendizagem.

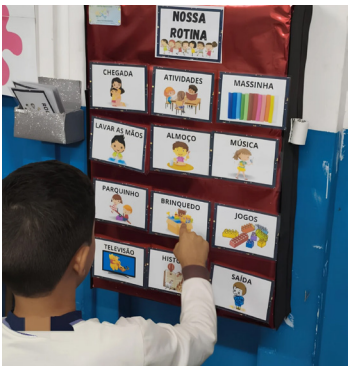
A "situação-limite" identificada no cotidiano escolar foi a prática recorrente de contenção e exclusão do aluno *Pooh*. A conduta dessas agentes estabelecia uma evidente contradição educacional, contrapondo-se aos princípios da educação inclusiva, como garante a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (Brasil, 2015), em seu art. 4º: "Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação".

Além do mais, tais ações contrariam a perspectiva Vigotskiana, que considera a interação social como uma unidade indissociável para que esse processo se efetive: "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" (Vigotski, 1997, p. 331).

A partir desse cenário, emergiu o "inédito viável". *Leitão*, professora responsável pelo atendimento das crianças com direito a acompanhamento personalizado, tomou a iniciativa de sair do espaço do AEE e atuar na sala de aula da professora *Corujão*, para reorganizar o ambiente de ensino de *Pooh*. Mesmo enfrentando barreiras,[10] sustentou sua decisão com base no princípio de que "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" (Leme; Toledo, 2024. p. 12).

Leitão implementou uma rotina visual com cartões de comunicação, possibilitando que *Pooh* compreendesse a sequência das atividades e antecipasse as ações do cotidiano escolar. A incorporação, na sala regular, de recursos anteriormente utilizados na SRM, beneficiou não apenas o aluno como todos os estudantes, reforçando a perspectiva do DUA (Sebastián-Heredero, 2020) ao favorecer um desenho pedagógico inclusivo e acessível não só para o aluno com deficiência como para toda a turma (Figuras 20, 21).

Figura 20: Aluno observando o quadro de rotina da turma



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Descrição da Figura 20: Fotografia de um aluno visto de costas, em pé diante de um painel fixado na parede. Ele é pardo, tem cabelo curto e preto e veste camiseta de manga comprida branca. Com o braço direito estendido, ele toca um dos cartões do painel. O painel, intitulado “NOSSA ROTINA”, é organizado em uma grade com 4 linhas e 3 colunas, contendo cartões com pictogramas e legendas correspondentes à rotina da turma: "CHEGADA", com a imagem de uma mulher abraçando uma menina; "ATIVIDADES", representado por três crianças sentadas à mesa com um livro; "MASSINHA", com a imagem de massinha de modelar colorida; "LAVAR AS MÃOS", representado por um menino lavando as mãos na pia; "ALMOÇO", com a imagem de um menino comendo à mesa; "MÚSICA", com a imagem de uma menina com dois chocalhos; "PARQUINHO", representado por duas crianças na gangorra; "BRINQUEDO", com a imagem de uma caixa de papelão cheia de brinquedos; "JOGOS", representado por peças de montar coloridas; "TELEVISÃO"; "HISTÓRIA", com a imagem de um livro aberto, do qual saem objetos, como um balão e um cavalo; e "SAÍDA", representado pelo desenho de uma criança com mochila nas costas, vista de costas e olhando para trás. As legendas ficam acima das imagens, em letras maiúsculas na cor preta. Fim da descrição.

Figura 21: *Pooh* com uma colega da turma trabalhando a coordenação motora



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Descrição da Figura 21: Fotografia de três crianças em pé ao redor de uma mesa escolar, vistas de frente. Os rostos das crianças estão cobertos por emojis sorridentes digitalmente para preservar suas identidades. Elas vestem camisetas brancas do uniforme escolar. Sobre a mesa cinza, há peças retangulares de madeira coloridas. Uma das crianças interage com a atividade enquanto as outras observam. Fim da descrição.

Gradualmente, por meio das mediações pedagógicas, as crianças passaram a incluir *Pooh* em suas brincadeiras, aprendendo a respeitar seu tempo, adaptar formas de comunicação e celebrar suas conquistas. Essa experiência evidencia que, quando o professor reconhece que a sala de aula não é linear nem homogênea, todos os alunos se beneficiam (Figuras 22, 23).

Figura 22: *Pooh* com colega da turma brincando de encaixar peças



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Descrição da Figura 22: Fotografia de duas crianças ao redor de uma mesa redonda, vistas de frente. Os rostos das crianças estão cobertos por emojis sorridentes, adicionados digitalmente, para preservar suas identidades. Ambas vestem camisetas brancas com detalhes em azul do uniforme escolar. Sobre a mesa, há blocos coloridos de montar e peças redondas coloridas de encaixe. À direita, uma das crianças segura uma peça com a mão levantada, enquanto a criança da esquerda encaixa as peças redondas nas hastes. Fim da descrição.

Figura 23: *Pooh* no parquinho com os colegas da turma



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Descrição da Figura 23: Fotografia em ângulo frontal de três crianças sentadas - um menino branco de cabelo curto preto e duas meninas pardas de cabelos longos, cacheados e pretos - ao ar livre, em um brinquedo em formato de barco, nas cores verde, amarelo e laranja. Os rostos das crianças estão cobertos por emojis sorridentes,

adicionados digitalmente, para preservar suas identidades. Elas vestem camisetas brancas com detalhes em azul do uniforme escolar. O menino posicionado ao centro segura o leme de plástico do brinquedo. Ao fundo, aparece a área externa com chão de terra batida e vegetação verde. Fim da descrição.

O trabalho conjunto e a ampliação da percepção, elementos centrais do ensino colaborativo, têm se concretizado gradualmente no ambiente escolar, promovendo não apenas o desenvolvimento de *Pooh* como também maior interação entre a equipe escolar, cujo papel, muitas vezes, é erroneamente associado de forma exclusiva à "professora da inclusão" (Leme; Toledo, 2024).

Considerações finais

À luz da teoria histórico-cultural de Vigotski (2011), entende-se que as práticas desenvolvidas no acompanhamento de *Pooh* evidenciam a importância da mediação pedagógica para o desenvolvimento e a inclusão. A atuação da professora *Leitão* configurou-se como um processo de compensação, conforme Vigotski (1997), ao transformar um contexto inicialmente excludente em um ambiente inclusivo por meio da interação social e de práticas colaborativas.

Essa professora, atuando como instrumento facilitador, estimulou habilidades que o aluno ainda não dominava, promovendo a expansão de sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), favorecendo sua participação nas atividades da sala regular e nas interações com os pares. Destaca-se, ainda, o papel do afeto na mediação pedagógica, uma vez que, conforme Vigotski (1997), os sentidos produzidos nas relações sociais ampliaram as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Com este caso de ensino evidencia-se que o desenvolvimento cultural, por meio da internalização de signos e instrumentos mediadores, constitui a principal via de compensação da deficiência. Assim, conclui-se que a inclusão escolar deve ser compreendida como um processo contínuo e coletivo, que exige práticas intencionais, acessíveis e fundamentadas teoricamente, capazes de transformar "situações-limites" em "inéditos viáveis".

Referências

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: 10 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.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eládio. 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.

VIGOTSKI, 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. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. O defeito e a compensação. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Tomo V: Fundamentos de defectologia. Madri: Visor, 1997. p. 69-90.

Notas de fim

1 Licenciatura em Pedagogia (ISERJ); atua na SME/RJ. E-mail: Rafaelamarinho106@gmail.com.

2 Graduanda em Ciências Sociais (UFF), atua na SME/RJ. E-mail: Leticiaarripia@id.uff.br.

3 Pós-graduação e graduação em Educação Física (UNIVERSO); atua na SME/Cabo Frio. E-mail: jmangifeste@gmail.com.

4 Graduação em Letras-Libras (Estácio); atua na SME/Itaguaí. E-mail: cintiammachadosouza@gmail.com.

5 Graduação em Pedagogia e Letras-Literatura; pós-graduação em Alfabetização; atua na SME/Guapimirim. E-mail: Rita.sampaio71@gmail.com.

6 Mestra em Ensino de Biologia (UERJ); especialista em Deficiência Auditiva (UNIRIO); graduação em Ciências Biológicas (UNIG); professora da rede municipal de ensino de Paracambi e da SEE/RJ. E-mail: danielleprof@yahoo.com.br.

7 A fim de preservar a identidade dos participantes e garantir seu anonimato, neste trabalho foram utilizados, em itálico, nomes fictícios baseados na história "As Aventuras do Ursinho Pooh" (1977). São eles: "Ursinho Pooh", "Corujão", "Leitão", "Ló" e "Bosque dos Cem Acres".

8 O grupo tem ciência da abolição do termo e reconhece que a denominação mais adequada a ser utilizada é "agente de apoio à inclusão". Entretanto, como a intenção deste trabalho é relatar a prática cotidiana, optou-se por usar o termo que ainda é empregado oficialmente nos documentos da secretaria municipal de educação à qual a escola pertence.

9 BRAUN, Patrícia. Fundamentos históricos, conceituais, legais e sociais da Educação Especial na perspectiva inclusiva: conceitos e reflexões. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 30 ago. 2025. Notas de aula.

10 O inciso IV do art. 3 da LBI define barreiras como qualquer obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação da pessoa com deficiência no exercício de seus direitos à liberdade, acessibilidade, segurança, comunicação, entre outros (Brasil, 2015).

40. Pequenos gestos tornaram-se grandes conquistas: o caso do processo de inclusão escolar de um estudante com deficiência motora

Ana Beatriz Firmo de Souza Asevedo[1]
Carlos Henrique dos Santos Almeida[2]
Cátia Ferreira Amaro Gomes[3]
Elaine Cristina Azevedo Barbosa[4]
Patrícia Maria Salles[5]
Danielle Teixeira Silva Braz[6]
DOI: 10.52695/978-65-5456-202-7.40

Somos profissionais de diferentes unidades escolares da rede pública de ensino, pertencentes a diversos municípios, e acreditamos em uma educação que reconhece a singularidade de cada criança, compreendendo que todas apresentam desafios, pertencimentos e potencialidades. Nesse sentido, nossa tarefa como educadores é abrir caminhos para que essas realidades floresçam lado a lado — diferentes, porém igualmente importantes.

Pressupomos que a pedagogia colaborativa constitui uma abordagem educacional que coloca o trabalho coletivo no centro do processo de aprendizagem, conforme enfatizado no curso Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas. Nessa perspectiva, os estudantes deixam de ser apenas "receptores" de conhecimento e passam a se tornar sujeitos críticos, empáticos e participativos, construindo saberes por meio da cooperação e do diálogo.

A construção de uma escola inclusiva representa um compromisso ético e político com a garantia do direito à educação, exigindo que as instituições escolares revisitem suas práticas, reorganizem seus espaços e ressignifiquem suas relações. Incluir, nesse contexto, não se limita à adequação normativa, mas implica reconhecer a diversidade humana como elemento constitutivo do processo educativo, assegurando condições reais de participação, aprendizagem e pertencimento a todos os estudantes (Sassaki, 2006).

Inspirada nos pressupostos freireanos, a educação inclusiva se materializa por meio do diálogo, da leitura crítica da realidade e da disposição para transformar contextos marcados por desigualdades. Para Freire (1992, 1996), enfrentar as "situações-limites" não significa negá-las, mas compreendê-las como pontos de partida para a construção de novas possibilidades educativas, sustentadas pela esperança crítica e pela ação coletiva. Assim, a escola é convocada a abandonar práticas excludentes e a assumir uma postura pedagógica comprometida com a humanização dos sujeitos.

Nesse percurso, a pedagogia colaborativa apresenta-se como uma estratégia potente para o fortalecimento da inclusão escolar, ao promover o trabalho conjunto entre professores, mediadores, equipes de apoio e gestores. De acordo com Leme, Silva e Carmo (2021), cultivar uma relação com o saber no âmbito do ensino colaborativo implica nutrir um impulso mediador e acolhedor da diferença humana, ampliando as redes de saberes e aproximando distintas áreas e expertises, de modo que os docentes ressignifiquem suas práticas em um movimento coletivo e dialógico. Assim, o ensino colaborativo assume um caráter práxico, no qual a articulação entre teoria e prática se concretiza por meio da autorreflexão sobre a ação educativa, orientada por um olhar atento e cuidadoso aos processos de ensino e aprendizagem, favorecendo a construção de experiências inclusivas, empáticas e comprometidas com a participação e o respeito às diferenças.

Nesse cenário, apresenta-se um caso de ensino realizado em uma escola pública municipal de Itaboraí (RJ), centrado na experiência de inclusão de um estudante com deficiência motora. Com essa análise, busca-se compreender como as práticas pedagógicas e as interações sociais foram

sendo construídas no cotidiano escolar, evidenciando desafios, aprendizagens e avanços. Ao reafirmar a inclusão como um processo permanente, inacabado e coletivo, propomo-nos a contribuir para reflexões que fortaleçam práticas educativas comprometidas com a equidade, o cuidado e o reconhecimento de cada estudante como sujeito de direitos.

Caminho trilhado

O presente caso de ensino foi desenvolvido em uma escola urbana da rede pública municipal de Itaboraí, cuja turma apresentava grande pluralidade, desafiando constantemente os professores a repensarem suas práticas pedagógicas e os recursos utilizados para a promoção da acessibilidade e da inclusão. Conforme o Decreto nº 12.686 (Brasil, 2025), que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, são asseguradas ações de acessibilidade, recursos de tecnologia assistiva e estratégias pedagógicas voltadas à garantia do direito à educação das pessoas público da Educação Especial. Tais diretrizes dialogam diretamente com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), que estabelece a educação como um direito fundamental a ser assegurado em igualdade de condições, com vistas à autonomia, à participação plena e ao desenvolvimento integral da pessoa com deficiência, sem qualquer forma de discriminação.

Nesse contexto, este estudo se desenvolve utilizando uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, configurando-se como um caso de ensino. A escolha metodológica fundamenta-se na compreensão de que a inclusão escolar não pode ser apreendida por dados isolados, mas exige a leitura sensível de relações, práticas e significados construídos no cotidiano escolar. Ela propõe, também, um olhar para além do que é visível — além da cadeira de rodas, do diagnóstico ou das limitações físicas. Convida-nos a enxergar a criança em sua integralidade, com seus risos tímidos, seu brilho curioso e seu modo singular de estar no mundo. Como afirma Paulo Freire, "é preciso esperançar", e, nesse sentido, esperançar significa construir cotidianamente uma escola que acolhe, acredita e transforma.

A presença de um aluno com deficiência motora desafiou a comunidade escolar a ressignificar suas práticas, fortalecer vínculos e criar uma cultura

de pertencimento. Não se trata de enfeitar a realidade, mas de transformá-la a partir do reconhecimento das potencialidades de cada sujeito.

O que se apresenta a seguir não constitui apenas um caso de ensino, mas um convite a sentir, refletir e inspirar-se. A inclusão verdadeira não se limita a normas, documentos ou discursos. Ela se manifesta no cotidiano, nos corredores, nas salas de aula, nos detalhes e nos afetos que fazem da escola um espaço vivo de aprendizagem e transformação. O cenário deste estudo é uma escola pública municipal localizada em Itaboraí, Rio de Janeiro, organizada em tempo integral, com estrutura física semelhante à dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). O espaço dispõe de uma rampa de acesso destinada a estudantes com dificuldade de locomoção; contudo, ainda enfrenta desafios para assegurar plena acessibilidade. Observa-se que a maioria das atividades e eventos escolares ocorre na área da quadra, situada no terceiro andar, que não possui rampa de acesso, apenas escadas. O banheiro acessível, por sua vez, precisou ser adaptado para permitir a entrada da cadeira de rodas e possibilitar o uso adequado por pessoas com deficiência. Entretanto, ainda há apenas um banheiro acessível em todo o prédio escolar.

A trajetória inclusiva vivida pela escola evidenciou desafios que, em um primeiro momento, pareciam paralisantes e configuravam aquilo que Paulo Freire denomina “situações-limites”, que, em Freire, não são apenas obstáculos, mas também “fronteira para a superação”. Entretanto, superar fronteiras, na perspectiva freireana, é um gesto de profunda humanização: significa recusar a imobilidade e anunciar novos caminhos possíveis. Esses desafios, inicialmente percebidos como intransponíveis, são capazes de gerar movimento e transformação quando analisados criticamente.

No contexto estudado, a ausência de um mediador/apoio fixo nos primeiros meses de escolarização representou o principal desses desafios. A constante rotatividade de profissionais dificultava a construção de vínculos, prejudicava o conhecimento aprofundado das necessidades da criança e comprometia a sua segurança emocional, indispensável ao processo de aprendizagem. Cada novo mediador precisava reiniciar a observação, a escuta e o estabelecimento de confiança, o que tornava a rotina instável e gerava desgaste para a equipe escolar e para o estudante. A instabili-

dade na mediação repercutiu diretamente no trabalho pedagógico, que passou a apresentar fragmentações decorrentes da falta de articulação entre mediadores, professores da sala regular, AEE e equipe gestora. Em razão da ausência de diálogo contínuo, as ações desenvolvidas surgiam de forma isolada, sem conexão clara com um planejamento integrado. Somado a isso, o espaço físico escolar apresentava limitações que restringiam a autonomia do estudante no deslocamento entre ambientes, diminuindo suas experiências e oportunidades de participação.

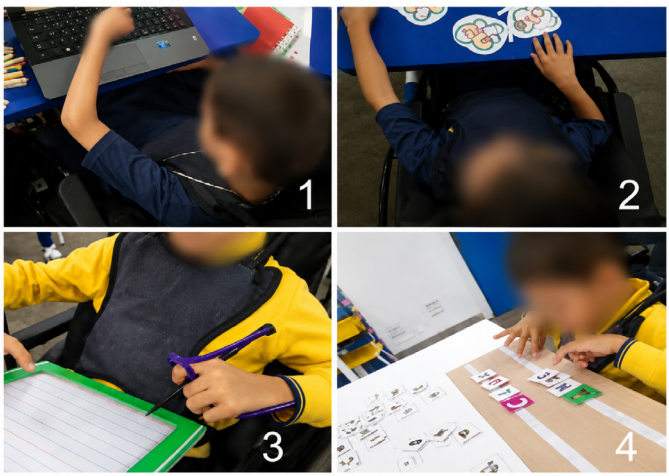
Apesar desse cenário, a leitura sensível da realidade — princípio freireano segundo o qual a compreensão crítica do contexto antecede qualquer ação educativa — permitiu à escola reconhecer que as dificuldades não residiam na criança, mas nas condições estruturais e organizacionais oferecidas a ela. A partir dessa mudança de perspectiva, emergiu aquilo que Freire denomina "inédito viável", entendido como a possibilidade de criação coletiva de alternativas antes consideradas improváveis. A equipe escolar, ao compreender que incluir não significa adaptar a criança ao modelo existente, mas transformar o ambiente para acolhê-la integralmente, passou a reorganizar suas práticas.

A partir dessa nova postura, algumas ações foram implementadas: reestruturação da rotina escolar, redefinição do papel do mediador como ponte relacional e pedagógica, maior aproximação com a família e incentivo à participação dos pares nas experiências diárias. Essas iniciativas promoveram mudanças significativas, como fortalecimento das trocas entre sala regular e sala do AEE, realização de formações internas, construção de estratégias pedagógicas mais sensíveis e valorização das potencialidades da criança. Gradualmente, os colegas de turma passaram a interagir com mais segurança e naturalidade, superando medos iniciais e construindo relações de cuidado e cooperação.

Mesmo diante dos avanços, alguns desafios permaneceram presentes ao longo do processo: a inexistência inicial de um mediador fixo, a fragmentação das ações pedagógicas, as limitações estruturais, as inseguranças da equipe frente ao novo e a necessidade de estimular interações mais consistentes entre as crianças. Contudo, tais dificuldades, em vez de interromperem o percurso, constituíram pontos de partida para reflexões e

reinvenções constantes, reafirmando a natureza contínua da inclusão. A experiência analisada demonstra que a inclusão se consolida por meio do diálogo, da disposição para aprender e do compromisso coletivo. O "inédito viável" concretizou-se em mudanças perceptíveis no cotidiano escolar, como maior articulação entre setores, vínculos fortalecidos, participação progressiva da criança nas atividades e um ambiente mais acolhedor e responsivo. Assim, a escola compreendeu que a inclusão é um processo permanente, inacabado e sustentado pela ética, pela esperança crítica e pela convicção de que toda criança tem direito ao pertencimento, à aprendizagem e ao reconhecimento enquanto sujeito de direitos (Figuras 24, 25).

Figura 24: Ilustrando pequenos momentos



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Descrição da Figura 24: Mosaico fotográfico composto por quatro imagens em duas linhas, numeradas de 1 a 4. Todas as crianças presentes têm os rostos encobertos digitalmente para preservar suas identidades. Na primeira imagem, no canto superior esquerdo, um menino pardo, de cabelo curto e preto, vestindo camiseta azul, é visto de cima, utilizando tecnologia assistiva no notebook, inclinado sobre uma carteira azul. Na segunda imagem, no canto superior direito, o menino é visto de cima, sentado à carteira, manuseando cartões pipoca [1.1] das sílabas. A terceira imagem, no canto inferior esquerdo, retrata um menino branco, de cabelo curto preto, vestindo uma camiseta cinza e blusa de frio amarela, visto de frente, utilizando um lápis adaptado. Na quarta imagem, no canto inferior direito, o menino de blusa de frio amarela é visto em ângulo lateral e realiza a escrita de palavras com letras móveis. Todas as crianças aparecem em ambiente escolar. Fim da descrição.

Figura 25: O estudante e o movimento como descoberta e criação



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Descrição da Figura 25: Mosaico fotográfico composto por quatro imagens organizadas em duas linhas, numeradas de 5 a 8. Todas as crianças presentes têm os rostos encobertos digitalmente para preservar suas identidades. Na imagem cinco, no canto superior esquerdo, duas crianças, uma em pé e outra ao lado em cadeira de rodas, estão na quadra da escola, realizando um circuito motor na aula de Educação Física. Na imagem seis, no canto superior direito, uma criança está sendo segurada por um homem, indicando uma atividade ao ar livre na aula de Educação Física. Na imagem sete, no canto inferior esquerdo, a criança está sentada à carteira, participando do momento de escrita e utilizando um lápis adaptado. Na imagem oito, no canto inferior direito, a criança está sentada à mesa, com várias peças pequenas de montar nas cores vermelho e roxo espalhadas à sua frente. Sobre a mesa, há um pote retangular branco. Fim da descrição.

Considerações finais

O caso de ensino apresentado evidencia que a inclusão escolar se efetiva quando a instituição educativa reconhece a diversidade como princípio estruturante da prática pedagógica, orientando suas ações por uma intencionalidade humana e ética. Tal compreensão está em consonância com o direito à educação assegurado pela Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), que a define como direito de todos e dever

do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao exercício da cidadania.

A análise realizada permitiu compreender que os processos de inclusão não se constroem a partir do estudante isoladamente, mas das condições oferecidas pelo contexto escolar. À luz de Vigotski (2007), evidenciou-se que a aprendizagem ocorre nas interações sociais e é mediada pelas relações estabelecidas no ambiente educativo, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas colaborativas e intencionalmente organizadas.

Nesse sentido, a experiência analisada demonstra que a pedagogia colaborativa se constitui como elemento central para a consolidação da inclusão, ao promover corresponsabilização, fortalecimento de vínculos e ampliação das possibilidades de participação. Assim, a inclusão revela-se como um processo contínuo, inacabado e coletivo, que se materializa nas relações cotidianas e no compromisso com o respeito, o protagonismo e o reconhecimento de cada estudante como sujeito de direitos.

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: 3 jan. 2026.

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.

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: 10 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://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.686-de-20-de-outubro-de-2025-663689628. Acesso em: 23 nov. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

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**, São Paulo, v. 9, n. 3, 2021. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/12351. Acesso em: 15 jan. 2026.

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

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Notas de fim

1 Graduanda de Pedagogia (UERJ). E-mail: biafasevedo@gmail.com.
2 Graduado em Pedagogia (UFRJ); pós-graduado em Psicopedagogia (SENAC); professor na rede municipal de ensino de Nova Iguaçu. E-mail: almeida.chsa@gmail.com.
3 Graduada em Pedagogia (UniLaSalle); pós-graduada em Educação Especial e em Educação Infantil (AVM); professora da rede municipal de ensino de Itaboraí. E-mail: catita.nit@gmail.com.
4 Graduada em Pedagogia e Artes Visuais (Faveni); pós-graduada em Educação Especial (São Luís); professora de Arte nas redes municipais de ensino de Itaboraí e Tanguá. E-mail: elaine.azevedobarbosa@gmail.com.
5 Graduada em Pedagogia (Unopar) e em Artes Visuais (Faveni); pós-graduada em Neuropsicopedagogia (Faveni); cursando ABA – Apoio do Comportamento Aplicado (Faveni); Metodologia CDRA – Referências em Defasagens Educacionais e Adaptações Curriculares (Centro Universitário); professora da rede municipal de ensino de Maricá. E-mail: neuropsicopedagogapaty2@gmail.com.
6 Mestra em Ensino de Biologia (UERJ); especialista em Deficiência Auditiva (UNIRIO); graduada em Ciências Biológicas (UNIG); professora efetiva da rede municipal de ensino de Paracambi; tutora do curso de formação da UFF e orientadora do presente artigo. E-mail: danielleprof@yahoo.com.br.

41. Três olhares, três propósitos: o planejamento como espaço colaborativo

Leonardo Francisco Nascimento[1]
Viviane Ferreira da Silva[2]
Flávia Nascimento de Aguiar[3]
Pâmela Cristina Tavares[4]
DOI: 10.52695/978-65-5456-202-7.41

O encontro das diferenças se faz presente neste texto com a junção de três olhares que se cruzam, mas partem de lugares distintos. Nesse sentido, é importante destacar que nossa parceria nasce dos debates construídos no curso Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas.

O diálogo acontece no momento final do curso, quando precisávamos escolher parceiros e parceiras de escrita para refletirmos sobre nossas práticas atravessadas pela teoria estudada. Nesse percurso, percebemos um potencial que reúne o olhar de um professor regente dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, de uma professora de apoio educacional especializado, e, por fim, de uma diretora adjunta de uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI).

Com esse entrelaçamento, mergulhamos no tema que mais nos afetara em relação às nossas práticas. Ainda que falemos de lugares diferentes, percebemos que o ensino colaborativo nos convoca a refletir sobre nossos fazeres pedagógicos, tal como nos convocam Leme e Toledo (2024, p. 3):

> [...] 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. São encontros que rogam pela reinvenção do modo de se conceber a inclusão para muito além dos scripts de condições preestabelecidas, implementados no lugar das relações humanas.

Nesse cenário, o ensino colaborativo nos ajuda a pensar nossas realidades, juntamente com os questionamentos que reverberaram. Por exemplo: De que forma o ensino colaborativo pode ajudar a pensar em planejamentos inclusivos em nossos espaços escolares? Quais são as ações realizadas a partir da colaboração dos "três olhares" (professor regente, professora de apoio e gestão escolar) para o processo de desenvolvimento e aprendizagem?

Essas questões se entrecruzam com a interseccionalidade dos docentes cursistas, dentre as quais merecem destaque: o professor regente é um homem negro, arte-educador e palhaço. Por meio do palhaço Pirata Pirado, encontrou uma forma de unir "educação" e palhaçaria hospitalar, ressignificando sua própria história e transformando sua deficiência visual — visão monocular — em potência. A professora de apoio especializado, considerando sua atuação como mediadora, fundamenta-se no entendimento de que a aprendizagem é um direito de todos e que a escola deve constituir um espaço de pertencimento, acolhimento e participação.

A gestora, mulher parda, com o tempo foi descobrindo na docência a educação inclusiva. Como gestora, começou a olhar a escola em uma esfera global, passando a conhecer os processos pedagógicos e administrativos, bem como os desafios do gestor educacional nos processos democráticos e decisórios, sem esquecer a importância da família e da comunidade de maneira geral. Sob essa ótica, a escola deixa de ser um espaço homogeneizador para se transformar em um local onde as diferenças são acolhidas e se tornam potências para o processo de ensino-aprendizagem. A inclusão exige que o gestor abandone modelos centralizadores e autoritários, promovendo a participação de toda a comunidade: estudantes, famílias, professores e funcionários. Assim, a escolha pelo

curso retromencionado se justifica pelo desejo de aprimorar sua prática enquanto ser humano e profissional de educação, compreendendo a necessidade de novos conhecimentos para contribuir com a sociedade com a qual interage e comunica no cotidiano.

Dialogando com a perspectiva da gestão escolar, segundo Garcia (2003, p. 50), a gestão deve questionar se está voltada "para atender às exigências do novo padrão de acumulação capitalista [...] ou para investir na construção de uma nova sociedade, mais justa e igualitária". Essa reflexão é crucial para garantir que as práticas administrativas e pedagógicas estejam, de fato, a serviço da equidade e do direito à educação para todos, conforme preconizam a Constituição Federal (Brasil, 1988), art. 208, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), art. 58.

Quando os olhares do planejamento colaborativo se encontram

Nesse contexto, deparamo-nos com a formação continuada com vistas a articular teoria e prática, promovendo uma análise mais consistente das práticas da escola. O conceito que nos inspira é o ensino colaborativo, que nos impulsiona a analisar nossas práticas e revisitar memórias. Embora estejamos presentes no cotidiano, muitas vezes há necessidade de uma reflexão crítica mais aprofundada. Como nos apresentam Leme e Toledo (2024), a pedagogia colaborativa se estrutura em cinco pontos essenciais: (a) criação de um ambiente acolhedor e incentivador do encontro entre pares; (b) estabelecimento de um diálogo voltado à reflexão e à ressignificação das barreiras à aprendizagem; (c) compromisso mútuo entre os envolvidos; (d) formação de redes colaborativas sustentadas pela partilha de saberes e práticas; (e) construção de percursos formativos conectados a espaços e tempos de atuação.

As práticas colaborativas no contexto escolar fortalecem o trabalho coletivo e promovem uma educação mais inclusiva e equitativa. Sob o olhar do professor regente, a colaboração possibilita o compartilhamento de responsabilidades, a diversificação das estratégias pedagógicas e a adaptação do ensino a diferentes formas de aprendizagem dos estudantes, favorecendo o engajamento e a participação de todos.

Nesse contexto, desenvolvemos uma discussão teórico-reflexiva em defesa do planejamento colaborativo. A partir de três olhares, configuramos um processo de troca de saberes e experiências entre profissionais da educação, favorecendo a construção de um ambiente escolar acolhedor, participativo e inclusivo. A interação entre docentes e equipe gestora possibilita a elaboração de estratégias pedagógicas mais eficazes, tais como adaptações curriculares e organização de espaço/tempo de ensino-aprendizagem.

Nossas diferentes perspectivas se cruzam a partir dos encorajamentos do curso de aperfeiçoamento da área inclusiva e das inquietações dentro das três realidades: professor regente, professora de apoio especializado e gestora.

O trabalho em rede revela-se fundamental para o desenvolvimento da colaboração. Nesse sentido, conforme Damiani (2008), é importante destacar que cooperar e colaborar não são sinônimos. Cooperar implica auxiliar ou dividir tarefas, enquanto colaborar pressupõe construção conjunta, diálogo e negociação, resultando em produções que nenhum indivíduo alcançaria isoladamente.

Todavia, a pedagogia colaborativa exige tempo de planejamento, flexibilidade, comunicação, compatibilidade e gestão compartilhada, além de definição clara de papéis e responsabilidades de cada participante. Nesse ponto, é pertinente recorrer ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) formulado por Vigotski (1991), que evidencia o potencial de aprendizagem quando o sujeito interage com seus pares ou com mediadores mais experientes.

Inspirados por Paulo Freire (2011, p. 88), que nos lembra que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo; os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, reforçamos que a inclusão nasce do diálogo e da construção coletiva entre professores com diferentes expertises, como o docente regente e o professor de apoio especializado e equipe diretiva, evidenciando a importância de inserir a perspectiva de um planejamento colaborativo capaz de promover práticas pedagógicas mais integradas e responsivas para as diversidades presentes no contexto

escolar. Essa abordagem possibilita um trabalho docente articulado, crítico e sensível às demandas individuais e coletivas, potencializando o desenvolvimento integral dos estudantes e contribuindo para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Da mesma forma, em diálogo com Wallon (1999, p. 134), entendemos que "a afetividade ocupa lugar central no processo educativo, pois é ela que sustenta a segurança emocional necessária para aprender, explorar e se desenvolver". Assim, continuamos trilhando o caminho pedagógico com sensibilidade, cooperação e intencionalidade, defendendo uma educação que acolhe, respeita e transforma.

Ao longo dessas reflexões, torna-se pertinente considerar a perspectiva da gestão escolar, cuja atuação se revela fundamental para a consolidação de práticas colaborativas e inclusivas. Nesse âmbito, a liderança exerce papel estratégico ao promover ambientes educativos mais democráticos e participativos, favorecendo a articulação entre diferentes atores e potencializando o desenvolvimento de uma cultura institucional voltada para a cooperação e para a corresponsabilidade.

O planejamento colaborativo, por sua vez, emerge como a principal ferramenta da gestão democrática para efetivar a inclusão na prática. Ele pressupõe que o projeto político-pedagógico (PPP) seja construído de forma coletiva, refletindo as necessidades e especificidades de cada estudante, especialmente o público da Educação Especial. Não se trata apenas de cumprir etapas burocráticas, mas de um processo contínuo de diálogo e corresponsabilidade entre o professor da sala regular e o professor do AEE, por exemplo, para ajustar estratégias e currículos.

Como instituição escolar responsável pela transmissão do saber sistematizado, reforça a necessidade de compreender as "faces e interfaces" do processo educativo para situar a escola diante de seus "limites, possibilidades e desafios". Mais uma vez, compreende-se que o ensino colaborativo é o caminho para transformar os limites em possibilidades, flexibilizando o currículo e as metodologias de ensino para que cada estudante tenha a garantia de acesso ao conhecimento em sua plenitude e respeitando seu ritmo, criando, dessa maneira, um ambiente onde as

diferenças possam se expressar, consolidando uma sociedade mais justa, democrática e rica em sua pluralidade.

Assim, devemos garantir condições que viabilizem o trabalho colaborativo, assegurando tempo, espaço e recursos adequados para os professores, além de fomentar a formação continuada e a reflexão crítica sobre práticas pedagógicas inclusivas, levando em consideração as palavras de Leme e Toledo (2024, p. 12):

> Essa possibilidade traz à tona a dimensão política da colaboração que orienta as relações na escola, indo ao encontro dos pressupostos da pedagogia colaborativa, sobretudo, dos percursos formativos conectados aos espaços/tempos de atuação, muitas vezes impulsionados pelas parcerias entre universidade e escola. Mas que precisam ser reconhecidos no projeto político da escola, a fim de se oportunizar um ambiente acolhedor e incentivador do encontro entre pares, com vistas a um objetivo em comum [...].

Conforme Libâneo (2015), a organização do tempo escolar — expressa no calendário, na carga horária e na distribuição das atividades — e a utilização do espaço físico — salas de aula, acessibilidade e ambientes de convivência — podem tanto reforçar desigualdades quanto promover inclusão. A ausência de flexibilização desses elementos pela gestão escolar intensifica a disputa por tempo e espaço, reproduzindo processos de exclusão.

Considerações finais

A gestão escolar desempenha um papel crucial no incentivo a um ambiente acolhedor para o encontro entre pares, quebrando o isolamento característico do trabalho docente. Uma gestão alinhada à pedagogia colaborativa fomenta espaços/tempos de construções e respostas coletivas aos desafios do ensino, reconhecendo que a escola, como um todo, deve assumir uma identidade inclusiva e ser coletivamente responsável pelo sucesso de cada estudante, especialmente entre professores de referência e especialistas do AEE, tendo como fio condutor práticas pedagógicas inclusivas.

Ao longo do curso, o encontro desses "três olhares" proporcionou, a partir das experiências trazidas na perspectiva de cada lugar de atuação, uma articulação onde saberes e fazeres docentes, tecidos na partilha de experiências, culminou na reflexão, na transformação/ação para um desempenho docente mais comprometido com a educação inclusiva, fazendo valer de forma mais efetiva as leis que amparam a comunidade escolar, possibilitando uma educação mais justa, igualitária, responsável, democrática e inclusiva, na qual as diferenças são reconhecidas como potencialidades para o processo de ensino-aprendizagem.

A partir de três olhares distintos, mas que se complementam no âmbito da educação inclusiva e do planejamento colaborativo, sustentados por uma gestão democrática, esse caminho foi trilhado sob muita reflexão e trocas de experiências, unidos por um único propósito: juntos, construir uma educação inclusiva que valorize as diferenças e promova igualdade de oportunidades.

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: 3 jan. 2026.

BRASIL. **Lei n. 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.

DAMIANI, Magda Floriana. **Ensinar e aprender**: processos de interação e colaboração. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, Regina Leite. **Método; métodos; contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003.

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.

LIBÂNEO, José Carlos**. Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. rev. amp. São Paulo: Heccus, 2015.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henrique. **Psicologia da infância**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

Notas de fim

1 Graduação em Pedagogia e pós-graduação em Educação Infantil; professor regente no Ensino Fundamental I em Duque de Caxias e professor regente na Educação Infantil em Niterói. E-mail: leonardo.f.nascimento10@gmail.com.

2 Graduação em Pedagogia; pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional; professora de apoio educacional especializado na rede municipal de ensino de Niterói. E-mail: pedagogavivi33@gmail.com.

3 Graduação em Pedagogia; pós-graduação em Gestão, Administração, Supervisão e Orientação Educacional e em Educação Básica, modalidade Gestão Escolar; diretora-adjunta em uma UMEI da rede municipal de ensino de Niterói. E-mail: aguiarflavia54@gmail.com.

4 Pedagogia (UFF); professora-tutora; mestra em Educação (FFP/UERJ), vinculada ao PPGedu; lotada na E.M. Francisco Portugal Neves como professora de apoio educacional. E-mail: pamelasalvatt@gmail.com.

42. Comunicação aumentativa e alternativa: possibilidades reais de aplicação

Jairo Silva dos Santos[1]
Maria de Fátima Branco Alves Lazzarini[2]
Silvana de Sousa Magalhães da Silva[3]
Cenir da Costa Rodrigues[4]
Thaiana Joyce Benvindo dos Santos[5]
Rose-Mary Marques dos Santos Ramos[6]
DOI: 10.52695/978-65-5456-202-7.42

Somos um grupo de professores apaixonados pela arte de ensinar e acolher, compelidos em proporcionar o melhor e dar possibilidades aos nossos discentes para que sejam plenamente incluídos em todos os processos educacionais. Sabendo e vivenciando as muitas barreiras que impedem o pleno desenvolvimento das pessoas com deficiência, dialogamos com estudos embasados nos direitos humanos que contribuem para a formação docente.

O entrelaçamento entre as muitas vertentes formativas advindas deste e de muitos outros cursos de formação continuada nos fez ver com outros olhos e com uma abordagem crítica as muitas metodologias que envolvem a educação das pessoas com deficiência.

Sob essa perspectiva, acreditamos que o papel do professor na Educação Especial vai além da adaptação de conteúdos, envolvendo escuta e acolhimento. Inspiramo-nos em Paulo Freire (1996, p. 59), que nos

lembra que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” e que cada pessoa aprende de modo único, a partir de suas experiências e modos de ser no mundo.

Ao refletirmos sobre o papel social da escola, compreendemos que a inclusão só acontece quando assumimos uma postura ética de responsabilização pelo outro, reconhecendo que cada estudante chega carregado de histórias, territórios e modos próprios de existir. Inspirados na perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2007), afirmamos que o desenvolvimento se dá nas relações, e que o encontro entre educadores e educandos é sempre lugar de criação do “inédito viável”.

Como professores da rede pública, aprendemos que a escola inclusiva é o espaço onde a diferença se torna potência e é nesse cotidiano que exercemos o verdadeiro sentido de educar, de promover a autonomia, o pertencimento e a cidadania. Cada vivência, formação e projeto reafirma em nós a certeza de que a inclusão é um caminho coletivo, que exige diálogo entre professores, famílias e comunidade escolar. Assim, incluir é um gesto político; é considerar o outro em sua totalidade; é garantir-lhe o direito de aprender e de se expressar.

No trajeto percorrido, vivemos desafios diários, encontros que se tornaram sementes. Aprendemos que inclusão não é um método pronto, mas uma vivência de enxergar o outro em suas potencialidades e, a partir delas, trabalhar com aquilo que ele nos mostra. Essas vivências nos acompanham e nos guiam. Nossa trajetória se constrói nesse movimento entre ensinar e aprender.

Essas experiências nos moldam naquilo que somos como profissionais e pessoas. Cada passo dado junto com nossos alunos repercute dentro de nós. Um aprendizado de trocas e interações. Ser educador inclusivo é acreditar que todos podem aprender, cada um em seu ritmo, com suas cores e visões. Ilustrando nossa caminhada, somos como árvores enraizadas na terra da educação: o tronco é nossa experiência em constante crescimento e amadurecimento; as folhas são os estudantes que por nós passam e continuam a florescer; os frutos são os aprendizados que colhemos a cada dia de trocas e vivências.

Nesse percurso formativo, percebemos que nossas práticas só ganham sentido quando reconhecemos a singularidade de cada estudante e suas formas próprias de interagir com o mundo. Essa compreensão reforça a importância do coletivo como espaço de acolhimento, escuta e construção de possibilidades, especialmente quando pensamos na inclusão como movimento contínuo de enfrentamento das exclusões.

Por conta disso, visamos a analisar a contribuição da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) no processo de escolarização de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), utilizando o uso de Picture Exchange Communication System (PECS) (Pyramid Educational Consultants, 2024), com fichas de comunicação estruturadas e tecnologia assistiva com uso de *tablet* com *touch screen* e caneta, a fim de favorecer a motricidade fina.

O caso de ensino

Em dias cinzentos e gélidos em uma sala cheia e barulhenta, Miguel,[7] aluno com TEA muito substancial, não verbal, com nove anos, no quarto ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Santos Dumont, no município de Niterói (RJ), faz uso de medicação para diminuir sua irritabilidade e agressividade. Nesses dias, ele se contorce devido à inquietude de não conseguir comunicar-se efetivamente, seja por meio de expressões corporais e/ou faciais, seja por estimulações múltiplas, que somente o incomodavam. Ele recebe acompanhamento multidisciplinar com regularidade e, com relação ao seu desenvolvimento em casa, a família apresenta devolutiva por meio de relatórios.

Miguel criou seus mecanismos de autocontrole. Assim, de 10 em 10 minutos pedia para ir ao banheiro. Com o passar das semanas, enclausurou-se ainda mais em um mundo só seu, sem qualquer tentativa das pessoas ao seu redor para socorrê-lo, até que um novo professor se apresentou para apoiar e dar suporte a Miguel. O professor o mirou bem nos olhos e sentiu necessidade urgente de ajudar aquela criança.

O novo professor buscou uma alternativa para que todos compreendessem Miguel e propôs uma nova didática que validasse o querer e a

ação do aluno. Para tanto, utilizou-se da Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA). Segundo Ricaldi, Berkenbrock e Lima (2020, p. 3), "a ferramenta de CAA é composta de duas funcionalidades: a funcionalidade de CAA por imagens e a funcionalidade de CAA por alfabeto".

Para Miguel, utilizaram-se fichas estruturadas com baixa tecnologia que remetessem às suas rotinas diárias desde o acordar até o deitar. Essas fichas eram confeccionadas em papel com pictogramas e textos, com auxílio de velcros colantes e tecnologia assistiva de alta tecnologia com uso de *tablet touch screen* e caneta *touch* para proporcionar autonomia na resolução de propostas de aprendizados, ampliação de motricidade fina, empunhadura e manuseio de instrumentos do dia a dia.

Além de técnicas, metodologias e abordagens teóricas, o mais importante são as interações e trocas por pares em ambientes escolares. Nessa perspectiva, há de se registrar o estreitamento entre Miguel e um colega de sala. Constata-se, assim, que o contato com colegas e os programas de apoio de pares promovem a aceitação e o desenvolvimento social. Marinho (2020) nos esclarece que conviver com a diferença faz com que a criança reflita sobre como a sociedade funciona e qual a importância da mudança do ambiente a partir das necessidades dos outros, além de ser a diferença outra possibilidade de existir.

A interação de Miguel com o meio foi estabelecida por meio de gestos. Com o decorrer do tempo, brincadeiras e atividades lúdicas, incluindo gestos, apoio visual e contato visual, foram utilizadas como ferramentas poderosas no desenvolvimento da linguagem, permitindo que o aluno se expressasse em seu próprio tempo, sem pressões desnecessárias. A convivência com colegas com autismo beneficia todas as crianças e alerta para a necessidade da acessibilidade dos materiais de ensino para que o ambiente escolar se torne realmente inclusivo.

Bruno,[8] seu fiel companheiro e colega da mesma turma, dá-lhe suporte emocional nos momentos de desregulação e o incentiva nas trocas por pares com seus muitos colegas de escola. Assim, nos momentos mais difíceis para Miguel, seu amigo está lá para auxiliá-lo. Observando a ajuda relevante de Bruno, Miguel começou a enriquecer suas relações e ter mais confiança

em sua atuação enquanto pessoa e passou a integrar globalmente seu grupo de referência, fortalecendo, desse modo, sua comunicação.

Durante a análise do caso de Miguel, tornou-se evidente para nós que as rupturas emocionais vividas por ele revelavam não apenas sua condição como também as lacunas do processo educativo. Esse olhar ampliado nos mobilizou a compreender que a comunicação alternativa não é apenas técnica, mas uma ferramenta de cuidado, de tradução e de amparo capaz de devolver ao estudante um lugar legítimo de participação no grupo.

Nesse contexto, as mesmas fichas utilizadas no ambiente escolar foram disponibilizadas à família, com o intuito de reforçar o método trabalhado na escola, fortalecendo a parceria família-escola e ampliando as possibilidades de generalização da comunicação funcional nos diferentes contextos de convivência do aluno. Com a oferta da comunicação aumentativa e alternativa, ampliou-se a comunicação do estudante, que apresenta dificuldades na fala oral e escrita, promovendo maior autonomia e inclusão e consolidando sua rotina diária tanto no espaço escolar quanto em casa. A comunicação funcional para esse aluno demonstrou eficácia no que diz respeito à interação social, possibilitando um diálogo por meio de recursos de baixa e alta tecnologia.

Essa prática dialoga diretamente com os pressupostos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), entendido como uma abordagem que visa à criação de ambientes de aprendizagem inclusivos e acessíveis para todos os estudantes (CAST, 2018).[9] Ao oferecer múltiplas formas de representação, expressão e engajamento, o DUA contribui para a redução de barreiras e para a ampliação das oportunidades de aprendizagem. Criada há mais de 37 anos, a CAST é uma organização de pesquisa e desenvolvimento educacional sem fins lucrativos, responsável pela elaboração do DUA e de suas diretrizes, amplamente utilizadas em âmbito internacional para tornar o ensino mais inclusivo, equitativo e responsivo às diversidades humanas.

Entretanto, ainda há grandes desafios para total utilização da CAA na inclusão escolar, considerando as limitações estruturais, a formação do docente e o acesso às tecnologias assistivas. A atuação docente é um agente

transformador capaz de reconhecer e potencializar as capacidades de cada aluno, respeitando as suas necessidades, mas é relevante destacar a importância da capacitação contínua e o trabalho interdisciplinar.

De fato, o acesso eficaz a recursos e serviços de Tecnologia Assistiva (TA), especialmente a CAA, é crucial para o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência. Isso se torna notório no caso daqueles alunos que apresentam grandes dificuldades de comunicação e que estão cada vez mais integrados ao ambiente escolar (Nunes; Walter; Schirmer, 2013; Schirmer, 2010).

Por meio da análise de relatórios descritivos, observa-se que é notório o desenvolvimento de Miguel no que tange à comunicação, empunhadura de lápis, movimento de pinça e expressão fonética, adquirindo e enriquecendo seu repertório comunicacional. As ações pedagógicas utilizadas tiveram como foco principal estimular o desenvolvimento de habilidades ainda não plenamente adquiridas pelo aluno. Essas ações foram planejadas de forma personalizada, por meio da elaboração de seu PEI, para auxiliar a romper obstáculos cotidianos, promovendo maior autonomia e participação do aluno no ambiente escolar.

“Situações-limites” e o “inédito viável”

Ao considerar as diretrizes emanadas nos “Referenciais Curriculares da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói” (Niterói, 2022), os eixos da política educacional de Niterói contidos na coleção “Uma Rede Inteira pela Alfabetização e Inclusão” (Niterói, 2024) e o artigo 28 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), propõe-se uma mudança de paradigma no que diz respeito à acessibilidade, à igualdade de condições, à aprendizagem, à valorização da diversidade.

Ao pensar a escola de forma objetiva, a diversidade se coloca como questão a ser abordada. Nesse sentido, a escola inclusiva demanda planejamento intencional e sensível, capaz de antecipar barreiras e construir caminhos possíveis, para que cada estudante encontre condições reais de aprendizagem, autonomia e pertencimento. Uma educação inclusiva integra os alunos com necessidades especiais por meio de uma abordagem hu-

manística cujo objetivo visa a entender que cada aluno tem suas particularidades e que elas devem ser consideradas como diversidade e não como problema. Prais e Rosa (2018, p. 415) afirmam que:

> a organização da atividade de ensino subsidiado pelos princípios orientadores do DUA planifica as atividades, os objetivos, os recursos e as estratégias pedagógicas, as intenções e as práticas condizentes com o movimento da educação inclusiva, ou seja, visa a assegurar o direito de todos à educação, por meio de um ensino organizado para satisfazer às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Assim, o fator de identificação habita a concepção de pluralidade, que está diretamente relacionada a senso de pertencimento, valorização das potencialidades e trocas afetivas e efetivas da aprendizagem significativa. O corpo, esse instrumento de constituição do conhecimento, reage a toda e qualquer interação, seja ela direcionada ou não. É importante destacar que somos um corpo imerso em um universo de possibilidades.

Pensar a aprendizagem significa entender a forma, a maneira, como esse corpo se manifesta. E, nesse processo, a história dos sujeitos, suas relações, percursos em constituição, assumem o lugar do essencial. A apreensão do "sentido" como objetivo estabelecido abre espaço à criação de janelas de oportunidades. Essa compreensão reafirma o compromisso com práticas pedagógicas que promovam equidade, diálogo e participação.

Considerações finais

Vivemos um processo intenso de aprendizado, imersão, introspecção e transformação. No modo de pensar e agir docente, ampliamos significativamente nosso olhar sobre a educação inclusiva, compreendendo que ela ultrapassa o simples ato de inserir os estudantes com deficiência na escola. A inclusão é um compromisso ético, político e pedagógico, com valorização das diferenças, garantia de acesso, permanência e aprendizagem de todos os alunos. Educar de forma inclusiva é repensar as práticas pedagógicas e o próprio conceito de ensino-aprendizagem, de modo a reconhecer as singularidades e as potencialidades de cada estudante.

As aulas e os textos discutidos no curso impactaram nossas práticas pedagógicas, pois nos levaram a refletir sobre nossas estratégias de ensino. As leituras e debates ampliaram sobremaneira nossa consciência sobre o papel da escola como espaço de equidade, empatia e acolhimento. Nesse percurso, desenvolvemos um senso crítico profissional e pessoal que nos permite atuar com mais propósito. Essa formação nos mostrou que a inclusão não se realiza apenas por meio de políticas ou legislações, mas principalmente por meio de atitudes, escolhas e relações humanas.

Trilhar o caminho até aqui não foi fácil: conciliar trabalho, estudos e demandas pessoais exigiu esforço, disciplina e resiliência. Contudo, cada dificuldade reforçou nosso compromisso com uma educação de qualidade para todos, fundamentada no respeito, na empatia e na valorização das diferenças.

Encerrando essa formação, levamos conosco a convicção de que o aprendizado não termina com ela. Ele se renova a cada dia, na convivência com nossos alunos, na troca com os colegas e na busca constante por uma prática pedagógica que una conhecimento, sensibilidade e transformação social.

Referências

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: 10 nov. 2025.

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

MARINHO, Giulianny Russo. Contribuições de um aluno em situação de inclusão: para os outros alunos, para a escola, para a comunidade, para os professores. *In*: DAVINI, Juliana; PESARO, Maria Eugênia; KUPFER, Maria Cristina Machado (org.). **Práticas inclusivas II**: desafios para o ensino e aprendizagem do aluno-sujeito. São Paulo: Escuta, 2020, p. 203-215.

NITERÓI (RJ). Fundação Municipal de Educação. **Referenciais curriculares da rede pública municipal de educação de Niterói**: ensino fundamental. Niterói, RJ: SME; FME, 2022. Disponível em: https://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/?page_id =418 82. Acesso em: 10 nov. 2025.

NITERÓI (RJ). Secretaria Municipal de Educação. **Alfabetização e inclusão**: perspectivas fundantes, efeitos e conexões no município de Niterói. Niterói: SME, 2024. 30 p. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1aG_r9ebf_W1FKZzdX1l0iEZoFeEjpi-i/view. Acesso em: 10 nov. 2025.

NUNES, Leila Regina; WALTER, Cátia Crivelenti Figueiredo de; SCHIRMER, Carolina Rizzotto . Comunicação alternativa: passaporte para a inclusão escolar. *In*: LEITE, Cicília Raquel Maia; GUERREIRO, Ana Maria Guimarães; MEDEIROS, Ricardo Valentim de (org.). **Tecnologias assistivas**: experiências e desafios. Mossoró: EDUERN, 2013. v. 1. p. 17-24.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; ROSA, Vanderley Flor da. Revisão sistemática sobre desenho universal para a aprendizagem entre 2010 e 2015 no Brasil. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [*S. l.*], v. 18, n. 4, p. 414-423, 2018. Disponível em: https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/4086. Acesso em: 10 nov. 2025.

PYRAMID EDUCATIONAL CONSULTANTS. **PECS**: uma prática baseada em evidências. Belo Horizonte: Pyramid Educational Consultants, 2024. Disponível em: https://pecs-brazil.com/sistema-de-comunicacao-por-troca-de-figuras-pecs/. Acesso em: 10 nov. 2025.

RICALDI, Tiago Anunciação; BERKENBROCK, Carla Diacui Medeiros; LIMA, Larissa Alexandra da Silva. EzCom: um recurso de comunicação aumentativa e alternativa para promover a comunicação de crianças com histórico de deficiência intelectual. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, jul. 2020.

SCHIRMER, Carolina Rizzotto. **Metodologia problematizadora na formação de graduandos de pedagogia em comunicação alternativa**. 2010. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Notas de fim

1 Biólogo especialista em Ensino de Ciências; pedagogo especialista em Educação Especial e Inovação Tecnológica; professor de apoio educacional especializado da FME/Niterói. E-mail: jairo.santtos@gmail.com.

2 Pedagoga; especialista em Gestão Educacional Integrada e em Psicopedagogia Institucional e Clínica; atua como professora do AEE na Educação Infantil e no Ensino Fundamental na rede municipal de ensino de Duque de Caxias e como pedagoga na rede municipal de ensino de Niterói. E-mail: mariadefatima.lazzarinii@gmail.com.

3 Pedagoga; neuropsicopedagoga; atua como professora de apoio especializado nas redes municipais de ensino de São Gonçalo e Niterói; professora do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino de Niterói. E-mail: silpedagoga1973@gmail.com.

4 Pedagoga; especialista em Neurociências Educacionais; professora de Ensino Fundamental na rede municipal de ensino de Niterói. E-mail: cenirprof@gmail.com.

5 Pedagoga; professora de AEE; atua como professora de sala de recursos na rede municipal de ensino de Niterói. E-mail: thaianajoyceb@gmail.com.

6 Educadora; comunicadora social; psicopedagoga clínica e institucional, professora de AEE da rede municipal de ensino de Niterói. E-mail: roseramospsi@gmail.com.

7 Nome fictício, de modo a preservar a privacidade do estudante.

8 Nome fictício, de modo a preservar a privacidade do estudante.

9 CAST. Desenho universal para a aprendizagem: uma abordagem para a inclusão. Wakefield, MA: CAST, 2018.

43. Relação família-escola na perspectiva do ensino colaborativo: dignidade e desenvolvimento humano

Maria Aparecida Peixoto de Oliveira[1]
Layza Ribeiro Santos[2]
Leomar Rodrigues de Avellar Baptista[3]
DOI: 10.52695/978-65-5456-202-7.43

Sou Maria, pedagoga, professora na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma escola da rede pública de ensino do município de Niterói (RJ). Atendo a quatro crianças, pois elas não têm professora de apoio na sala de aula comum. Eu sou Layza, pedagoga, professora de apoio especializado há seis anos em uma escola da rede pública de ensino do município de Niterói (RJ). Ainda sinto dificuldades em lidar com as diversas especificidades das crianças que demandam o atendimento educacional especializado, inclusive porque, na época de minha graduação, o conhecimento sobre o assunto era insuficiente, devido à promulgação da lei de inclusão ser recente.

A contemporaneidade trouxe múltiplos desafios para a educação, notadamente no que tange à educação inclusiva, voltada para crianças com dificuldades tais como: Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno Opositor Desafiador (TOD) dentre outros. Em razão disso, este caso de ensino aborda as relações entre família e escola na perspectiva do ensino colaborativo, destacando como a dignidade humana, o desenvolvimento humano e as

práticas inclusivas se articulam no acompanhamento pedagógico de um estudante com múltiplas especificidades no contexto da educação pública.

Conforme Souto *et al.* (2014), a educação inclusiva ainda se configura um grande desafio na contemporaneidade, em que pese às transformações de paradigmas educacionais advindas no decorrer da história educacional brasileira, notadamente no que tange não somente à inclusão de educandos com necessidades educativas especiais em salas de aulas comuns como também ao estabelecimento de inclusões ativas que favoreçam o acolhimento igualitário entre educandos com necessidades educacionais especiais e demais estudantes, visando a que se sintam realmente incluídos na conjuntura escolar/social.

Nesse sentido, elaboramos o caso de ensino de Joaquim (nome fictício), 10 anos, aluno regular do quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Niterói. Aluno diagnosticado com TEA, TOD, TDAH e demência mental moderada, pertence a uma família com vulnerabilidade social e constantes conflitos familiares, o que acarreta mais prejuízos em seu processo de ensino-aprendizagem. Pedagogicamente, o aluno lê palavras com sílabas canônicas e realiza operações simples de adição e subtração. A leitura e a ideia de multiplicação estão em avanço, pois Joaquim se mostra mais concentrado e com vontade de executar as atividades de sala de aula junto com os colegas. Com a socialização e o movimento escola x família, ele tem se mostrado mais ativo no convívio com colegas e professores, contribuindo assim com seu processo educacional.

Cabe destacar que a inclusão é um processo complexo, que perpassa questões de interseccionalidade, diferenças culturais e práxis pedagógicas inclusivas. Além disso, a colaboração família-escola foi positiva, pois percebemos que, quando a família começou a ter mais contato com a escola, o vínculo se tornou mais humanizado e significativo, facilitando o trabalho pedagógico. Com isso, reafirma-se o pensamento de Lima e Costa (2020) sobre a ação educativa compartilhada entre família e escola, pois o sucesso ou o fracasso da trajetória escolar tem relação direta com a família.

Nesse panorama, Candau (2011) afirma que a edificação de uma cultura escolar dominante nas instituições escolares têm como arcabouço

a matriz político-social vigente, a qual pasteuriza tudo e todos na escola, desconhecendo totalmente o "diferente". Este passa a ser um "problema a resolver", na concepção da autora (Candau, 2011, p. 241). Souza, Souza e Basso (2025), assim como Lima e Costa (2020), levam-nos a ponderar acerca da ação de compartilhamento escola-família na evolução educacional/pessoal dos alunos.

No paradigma da educação inclusiva, os sistemas/instituições sociais adequam-se aos sujeitos e não inversamente, quando as pessoas se sujeitam às reivindicações do *status quo* dominante. Nesse panorama, emerge a importância da formação dos educadores, visando a que o processo ensino-aprendizagem seja calcado em potencialidades individuais, de maneira que qualquer inabilidade para andar, ouvir, enxergar ou mesmo um déficit cognitivo não receba a pecha de falta de capacidade no aprender e, menos ainda, seja o motivo da desistência ou do abandono dos educandos em aprenderem.

Candau (2020) nos dá sustentação na compreensão de que diferenças podem ser encaradas como uma prerrogativa pedagógica, não um unívoco de desigualdade. Nesse contexto, com suas pesquisas com educadores, a autora nos informa que o termo "desigualdade" não é completamente abrangido pelos educadores. Ao contrário, é frequentemente reportado como uma questão a ser resolvida, um déficit cultural, uma deficiência, ou, ainda, uma desigualdade.

Nesse cenário, abranger as diferenças enquanto prerrogativa pedagógica, ao invés de desigualdade, influencia na formação docente em que há um núcleo de construção de visão inclusiva, instiga o educador a ter argúcia interseccional acerca das necessidades que insurgem na conjuntura escolar, fornecendo um espaço com criticidade, inclusão e participação de toda a comunidade escolar.

Kyrillos (2020) comenta que a interseccionalidade vem, cada vez mais, auferindo espaço/renome na academia, apontando o valor de se romper com uma percepção única de criticidade, bem como com a banalização do debate que abranja outras classes. Nesse contexto, Collins e Bilge (2021) expandem essa conceituação, afirmando que a interseccionalidade

objetiva cultivar o enfoque na coesão que unifica ideias/ações na inter-relação entre averiguação e práxis.

O caso elaborado mostra que os problemas vivenciados na escola se relacionam a um arcabouço social amplo e não ao aprendente e sua família. Desse modo, emerge uma reflexão acerca dessa situação, desnudando inquietações sobre as ações de inclusão/exclusão, não apenas levando em conta uma parte dessa totalidade como também a problemática de considerar/desconsiderar os marcadores sociais das diferenças que compõem a intersecção e os impedimentos sociais, econômicos e políticos que comprometem intimamente as relações escola/aluno/família.

"Situações-limites" e o "inédito viável"

A "situação-limite" evidenciou-se quando as dificuldades de interação social e os conflitos familiares começaram a comprometer o vínculo escolar de Joaquim, gerando tensões entre expectativas pedagógicas e as condições concretas de vida do estudante. A contradição central emergiu entre o que a escola esperava que o aluno conseguisse realizar e o que sua realidade socioemocional permitia naquele momento.

O "inédito viável" surgiu quando a aproximação entre família e escola passou a ocorrer de maneira mais sistemática e humanizada. Esse movimento revelou novas possibilidades de acolhimento, abertura ao diálogo, reorganização das práticas pedagógicas e compreensão ampliada sobre o papel da dignidade humana no processo educacional. A colaboração estabelecida se tornou catalisadora de mudanças no comportamento, na socialização e no engajamento escolar do estudante.

Considerações finais

O debate acerca da inclusão escolar é complexo, trazendo à cena a luta pela defesa do direito à educação, à igualdade de oportunidades e à equidade de práticas para todos sem distinção. Como educadoras, sabemos que a realidade da Educação Especial nas escolas não é a desejada, mas precisamos fazer a nossa parte. Entendemos e lutamos por uma educação digna e humanizada, com uma ação pedagógica que coloca o aluno

em sua totalidade no centro do processo de ensino-aprendizagem, valorizando suas singularidades, necessidades, emoções e potencialidades. Entretanto, para ser efetiva, essa educação depende fundamentalmente da colaboração e do trabalho conjunto de todos os membros da comunidade escolar (professores, gestores, funcionários, alunos) e das famílias.

Temos uma formação deficitária no que se refere ao trabalho colaborativo entre escola e família, por meio do qual se deve abordar o desenvolvimento de competências relacionais, comunicativas e estratégicas. Hoje, entendemos que, na prática do dia a dia, é possível estreitar os laços para o educador estabelecer um diálogo aberto e criar vínculos que fortaleçam o processo educativo do aluno, reconhecendo a corresponsabilidade de ambas as partes.

O diálogo e o trabalho em equipe contribuem para a construção conjunta do conhecimento, promovendo o desenvolvimento integral do estudante, preparando-o para os desafios de um mundo interconectado e complexo. Como resultado, tem-se a formação de cidadãos mais completos, engajados e preparados para a vida em sociedade.

Concluímos que uma educação digna e humanizada floresce quando a escola e a família se veem como parceiras inseparáveis em um objetivo comum: o desenvolvimento integral do aluno.

Referências

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, [*S. l.*], v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2011/vol11/no2/15.pdf. Acesso em: 11 nov. 2025.

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

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

KYRILLOS, Gabriela de Moraes. Uma análise crítica sobre os antecedentes da interseccionalidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. 1-12, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n156509.

LIMA, E.; COSTA, F. Parcerias escola-família-saúde: estratégias para promover a inclusão educacional. **Revista Brasileira de Educação Inclusiva**, Corumbá, v. 11, p. 78-92, 2020.

SOUTO, Maricélia Tomáz; LIMA, Beatriz da Silva; PEREIRA, Erica Domingos; FARIAS, Givanildo Gonçalves. Educação inclusiva no Brasil: contexto histórico e contemporaneidade. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO, 2014, Paraíba. **Anais** [...]. Paraíba: Universidade Estadual da Paraíba, 2014. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade_1datahora_02_11_2014_11_59_38_idinscrito_2760_f994a51772b4083feab5493db26f4461.pdf. Acesso em: 10 nov. 2025. Acesso em: 11 nov. 2025.

SOUZA, Leandro Coqueira; SOUZA, Gilmara Batista Luz; BASSO, Douglas Eduardo. Família e escola: construção colaborativa de valores e limites na formação do estudante. **Revista Foco**, [*S. l.*], v. 18, n. 4, e8235, 2025. DOI: https://doi.org/10.54751/revistafoco.v18n4-157.

Notas de fim

1 Pós-graduação em Neurociências e Educação Infantil e Neurociência Pedagógica; graduação em Pedagogia; professora regente e sala de recursos multifuncionais da FME/Niterói. E-mail: mpcidacarol@gmail.com.

2 Pós-graduação em Direito da Criança, Adolescente e Juventude e Serviço Social na Educação; graduação em Pedagogia; professora de apoio especializado da FME/Niterói. E-mail: layza.santos@live.com.

3 Mestra em Diversidade e Inclusão (UFF); pedagoga; professora de apoio especializado e regente da FME/Niterói; tutora e orientadora no curso. E-mail: lavellar@id.uff.br.

44. Da teoria à prática: construindo uma escola acessível e inclusiva para todos

Bruna Lau Teixeira[1]
Elbia Cristina dos Santos[2]
Sonilla Borges Ribeiro[3]
DOI: 10.52695/978-65-5456-202-7.44

Eu, Bruna, tenho 37 anos. A minha trajetória com a educação começa no Curso Normal, onde pouco ouvia falar sobre a Educação Especial. Com o passar do tempo, já licenciada em Matemática, fui trabalhar em uma escola particular. Logo, logo comecei a prestar concurso tanto para Matemática quanto para o Ensino Fundamental I. Hoje, leciono em escolas de duas prefeituras (Maricá e Cachoeiras de Macacu), na Educação Infantil, ambas com o Pré II. É nesse momento que começa a minha jornada (de fato) com a Educação Especial.

Eu, Elbia, tenho 41 anos, sou uma mulher de pele branca, cabelos escuros, lisos e compridos; sou mãe de duas meninas que iluminam meus dias e me inspiram a ser uma pessoa e profissional melhor a cada dia. Sou formada em Letras e Pedagogia; atualmente, estou cursando uma pós-graduação em Educação Inclusiva com Ênfase em ABA (Análise do Comportamento Aplicada). Atuo na rede pública de Maricá, onde encontrei não apenas um espaço de trabalho como também uma verdadeira missão de vida.

Eu, Sonilla, tenho 34 anos, sou uma mulher de pele morena, cabelos escuros, lisos e curtos. Após me formar em 2010, tive um breve desencantamento com a docência. Meu retorno à área, em 2023, como mediadora

na Educação Infantil, reacendeu minha paixão. O medo inicial deu lugar à redescoberta da profissão e a um profundo encantamento pelas conquistas de meus alunos com deficiência. Aponto como desafios a construção do vínculo de confiança e o sentimento de impotência diante da baixa participação de alguns responsáveis. Reflito sobre a necessidade de mudança nas instituições, sugerindo que o tempo de permanência escolar de alunos com deficiência seja mais bem estudado e individualizado, de acordo com as necessidades de cada um, principalmente com respaldo legal. Minha experiência prática demonstrou a fragilidade da teoria recebida, evidenciando que o sucesso na mediação depende essencialmente do relacionamento de confiança que estabeleço com o aluno e sua família. Por fim, celebro a transformação de paradigmas em prol da equidade. Sinto-me orgulhosa por contribuir para esse desenvolvimento e o rompimento de estigmas, cumprindo meu papel.

Tema do caso de ensino

O tema do caso de ensino engloba duas escolas do estado do Rio de Janeiro: uma no município de Cachoeiras de Macacu (Região Serrana) e outra em Maricá (Região Metropolitana), ambas de Educação Infantil com alunos do Pré II.

O primeiro caso refere-se a um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com nível de suporte 3, chamado João.[4] Trata-se de uma criança que gosta de desenhar, principalmente animais. Nesse momento, vêm as perguntas: Como começar? O que fazer?

A carta escrita por Ana Prado (2026)[5] nos faz refletir:

> É preciso atenção ao inesperado: deixar que experiências surjam, que o novo se revele e nos ensine no cotidiano. As práticas pedagógicas se assemelham a um riacho. Diante das pedras, não estanca: inventa passagens, desenhando rumos inéditos e renovando aprendizagens.

No decorrer do ano letivo, um dos objetivos era a socialização com a turma nos momentos da rotina, como brincar no parquinho, participar das

rodas e refeições no refeitório e com a professora. Aos poucos, entre estímulos e com a parceria dos colegas de sala e do apoio especializado, foi possível avançar nesse quesito, mesmo que de forma lenta. Entretanto, ainda é um desafio o interesse do aluno em atividades que envolvam coordenação motora fina e grossa como também por aulas dinâmicas, pois não aceita com facilidade e desregula de forma quase que incontrolável, jogando-se no chão, mordendo as pessoas e outras atitudes que geram desconforto ao próprio corpo e ao outro. Optamos sempre pelo bem-estar do aluno, de modo a se sentir bem no ambiente em que se encontra. Infelizmente, a família (nesse caso) ainda é um gerador de desafios, pois não oferece o tratamento que é preciso com esse aluno, que tem um potencial "gigante". Nesse cenário, a escola, por meio de constantes conversas, busca incentivar e conscientizar os responsáveis sobre a necessidade e importância de procurarem tratamento fora da instituição de ensino.

Nesse contexto, sabemos que é preciso buscar e, muitas vezes, reinventar-se para que de fato a inclusão aconteça, o que envolve todos nós, educadores, nesse processo, como também é importante um ambiente seguro e estimulador. A inclusão vai muito além dos muros da escola: ela perpassa por diversos caminhos. Mantoan (2006, p. 186) destaca que:

> Meu olhar sobre a inclusão escolar tem a ver com tudo isso — minha proximidade com as escolas, o direito de todos à educação e os embates provocados pela garantia desse direito, diante da organização política e pedagógica excludente do nosso ensino.

Nessa linha de pensamento e em consonância com Fonseca (2024), passamos a refletir profundamente sobre nossas experiências em sala de aula. Uma das questões que mais tem chamado a atenção diz respeito ao foco crescente no Transtorno do Espectro Autista (TEA). Não se pode negar que o aumento significativo de diagnósticos — tanto os realizados de forma tardia quanto aqueles decorrentes de maior conscientização — fez com que muitas famílias buscassem laudos e explicações plausíveis para determinados comportamentos. Esse movimento contribuiu para ampliar o interesse da sociedade em torno do tema.

Entretanto, é importante reconhecer que esse destaque dado ao TEA acabou, em certa medida, ofuscando outros diagnósticos e condições que também demandam atenção e cuidado. Essa situação revela a necessidade de uma abordagem mais ampla e inclusiva, que contemple as múltiplas dimensões da diversidade humana e promova uma prática educativa realmente interseccional.

Abordaremos o caso de Matteo,[6] com seis anos, diagnosticado com Síndrome de Down. Matteo é uma criança carinhosa e alegre, porém apresenta bastante inquietude, o que, muitas vezes, dificulta sua participação ativa nas atividades propostas. Em determinados momentos, demonstra comportamentos agressivos com os colegas e com os profissionais que atuam em sala de aula.

O aluno enfrenta desafios relacionados à autonomia, além de apresentar comprometimento na coordenação motora fina e grossa, bem como baixa tonicidade muscular. Apesar dessas dificuldades, destaca-se por sua inteligência e por aprender com rapidez quando os conteúdos são apresentados com materiais lúdicos e concretos. No entanto, é necessário que as atividades sejam aplicadas em períodos mais curtos, devido à sua inquietação.

Matteo demonstra potencial notável, porém apresenta dificuldades em seu desenvolvimento devido à resistência dos pais e responsáveis em buscar terapias e acompanhamentos especializados, como terapia ocupacional, acompanhamento médico e apoio de outros profissionais da área da saúde. Após diálogo com a família, identificou-se que essa resistência está relacionada às responsabilidades maternas com os demais filhos, além das limitações socioeconômicas, já que a família dispõe de poucos recursos. Soma-se a isso a dificuldade em aceitar que Matteo necessita de um olhar mais atento e de assistência contínua.

Apesar das dificuldades enfrentadas pela família e da rotina sobrecarregada, é essencial que a criança receba os cuidados necessários para garantir seu pleno desenvolvimento. A condição socioeconômica não deve ser um fator limitante no acesso a terapias e atendimentos especializados, assim como a ausência de políticas públicas eficazes não pode

servir de justificativa para a falta de acompanhamento adequado e de fiscalização, para verificar se esse acompanhamento é realizado.

O caso de Matteo evidencia a importância de uma atuação integrada entre escola, família e poder público, de modo que nenhuma criança seja privada de cuidados e apoio necessários para desenvolver o seu potencial. A inclusão efetiva só é possível quando há comprometimento coletivo e políticas que assegurem equidade e oportunidades para todos. Ou seja, é necessária a articulação entre família e escola, ambas caminhando lado a lado, assim como mais avanços nas políticas públicas para efetivar cada vez mais a inclusão.

“Situações-limites” e o “inédito viável”

Algumas situações na rotina do professor, por exemplo a solidão em sala de aula, a falta de um projeto político-pedagógico na unidade escolar, que pense efetivamente a inclusão, a rigidez curricular, a falta de colaboração entre a equipe e, principalmente, a falta de apoio familiar, podem provocar no docente a impressão de que chegou ao “fim da linha” das possibilidades. Entretanto, essas limitações não devem ser percebidas como “‘destino final”, mas como desafios a serem transformados, abrindo a porta para o “inédito viável”.

O professor da sala regular, muitas vezes com formação inicial genérica e com classes superlotadas, depara-se com a impossibilidade de garantir um aprendizado significativo e de qualidade para um aluno com deficiência intelectual, ou com TEA, com necessidade de apoio ou múltiplas deficiências, ao mesmo tempo em que precisa dar conta do currículo e dos demais alunos.

Por meio de reflexão sobre a prática e estudo de “situações-limites”, alcançamos o “inédito viável”, e não a desistência. O ensino colaborativo deve ser o início para remover essas barreiras, além da colaboração familiar. A construção de um novo modelo de prática pedagógica, baseado na colaboração profissional, e um currículo flexível e acessível baseado no DUA, transformarão a escola em um espaço onde a inclusão não é um “favor” ou um “acréscimo”, mas o princípio organizador do processo de

ensino-aprendizagem, visando à inclusão e permanência de estudantes público da Educação Especial.

Considerações finais

No decorrer da formação proporcionada pelo curso Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas, percebemos que a responsabilidade do educador ultrapassa a simples ideia de adaptar uma atividade ou outra quando se trata de inclusão. O paradigma da inclusão reconhece que a diversidade é a norma e não exceção e que o educador se torna o promotor de um ambiente de aprendizagem acessível desde a concepção, indo além de um único método para todos.

Durante a jornada no curso, o pensar em inclusão e o fazer mudou de forma significativa, principalmente com relação ao senso crítico e ao fazer pedagógico. Admite-se que a educação inclusiva tem um histórico de avanços e conquistas importantes para os sistemas de ensino e também para a pessoa com deficiência, entretanto, ainda reina, em algumas instâncias, o pensamento de que a deficiência limita a pessoa de fazer algo mais complexo. A esse respeito, Oliveira (2025)[7] destaca: "Dessa maneira, é preciso enxergar a deficiência não como uma falta, e sim como diversidade". Vale a reflexão sobre percorrer o caminho do fazer e não o do que é impossível de alcançar.

Nesse contexto, é preciso compreender o estudante para além do laudo e considerar dimensões como equidade, interseccionalidade e autonomia, para que o processo educativo seja realmente inclusivo. O educador torna-se mediador de possibilidades, idealizador de práticas pedagógicas que respeitam ritmos, potencialidades e desafios, permitindo que cada aprendiz encontre caminhos significativos para participar e se desenvolver. Essa postura requer constante análise crítica do fazer pedagógico, abertura ao diálogo e disposição para revisar concepções historicamente consolidadas.

Ao longo do curso, especialmente por meio das vivências presenciais, síncronas e assíncronas, ampliou-se o olhar sobre a inclusão e suas impli-

cações no cotidiano escolar. Houve amadurecimento na compreensão de que a inclusão é um processo contínuo, que demanda engajamento, estudo e sensibilidade. Assim, "fazer" inclusão passa a significar construir caminhos possíveis, favorecer acessos reais e acreditar que todos podem aprender, cada um a seu modo, desde que lhes sejam oferecidas condições justas, humanas e sensíveis à sua singularidade.

Referências

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.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

Notas de fim

1 Graduação em Matemática e Pedagogia; especialização em Gestão Escolar e Psicopedagogia. E-mail: brunalau5060@gmail.com.
2 Graduação em Letras; especialização em Docência e Prática de Ensino em Português; mestra em Tecnologias Emergentes em Educação. E-mail: biasilva2131@yahoo.com.br.
3 Ensino Médio (formação de professores); professora de apoio especializado; graduanda de Pedagogia. E-mail: sohhborges@gmail.com.
4 Nome fictício dado ao aluno para preservar a sua privacidade.
5 PRADO, Ana Cristina Teixeira. Cartas pedagógicas: entre vivências e perspectivas para a educação inclusiva. [2026?]. No prelo.
6 Nome fictício dado ao aluno para preservar a sua privacidade.
7 OLIVEIRA, Cleiton Barbosa de. Humanizar e socializar: contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de desenvolvimento. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 20 set 2025. Notas de aula.

45. Ainda não, mas possível: inclusão, afeto e criação na escola

Elizabeth Sousa do Carmo de Paula[1]
Glauce Monteiro de Figueiredo[2]
Kátia da Costa Monteiro Lima[3]
DOI: 10.52695/978-65-5456-202-7.45

Elizabeth é uma mulher preta de 39 anos, com cabelo crespo natural. Mede 1,67 m e está um pouco acima do peso. Iniciou sua caminhada na educação em 2014, atuando como orientadora educacional em Itaboraí. Em 2023, assumiu o desafio de ser professora regente, aprofundando sua vivência com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), baixa visão e dificuldades de aprendizagem. Glauce tem 48 anos e é uma mulher de pele branca, olhos e cabelos pretos. Mede 1,65 m de altura. trabalha como mediadora escolar no Campus de Educação Pública Transformadora (CEPT) Professora Zilca Lopes da Fontoura em Maricá. Kátia é uma mulher de 61 anos, tem pele clara, cabelo preto, olhos castanho-esverdeados e tem 1,70 m de altura. Trilhou um caminho igualmente marcado pelo afeto e pela escuta ativa. Atuando como mediadora e professora, vive intensamente a inclusão no cotidiano escolar. Sua experiência com o aluno LM,[4] diagnosticado com TEA, inspirou o projeto pedagógico **"**As Aventuras de Luiz Miguel e Dona Zilquinha" (acervo pessoal), que reflete a beleza das relações humanas e a potência da convivência escolar.

Este caso de ensino aborda a afetividade e a mediação pedagógica humanizada entre o aluno, que chamaremos de LM, e sua mediadora, visando

a relatar a experiência que a mediadora Kátia viveu junto com ele. A escolha desse caso se deu por sua relevância para a discussão sobre práticas inclusivas e disponibilidade de materiais produzidos no cotidiano escolar, especialmente o livro elaborado em parceria entre o estudante e sua mediadora.

Uma das integrantes do grupo, mediadora do aluno, registrou o cotidiano da sala de aula e de circulação do aluno pela escola. Esses registros foram compartilhados informalmente no grupo por meio de conversas no WhatsApp, espaço no qual as integrantes discutiram suas percepções, decidiram o foco do trabalho e definiram como organizar as seções. Não houve consulta a atas, documentos escolares formais, COCs, CAPCIs ou registros institucionais. Nossa fonte principal foi a experiência prática da profissional que acompanhou o aluno.

Para fundamentar teoricamente a análise, selecionamos textos estudados no curso Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas, especialmente as contribuições de Paulo Freire (2021), da professora Ana Prado (2026),[5] os princípios da interseccionalidade (Fonseca, 2024), a perspectiva da pesquisa colaborativa (Leme; Toledo, 2024) e a noção de compensação em Vigotski (1997). Esses referenciais foram utilizados para interpretar o caso, identificar a situação-limite vivenciada no cotidiano escolar e compreender como emergiu, a partir dela, o "inédito viável".

Além disso, utilizamos como material de apoio o livro produzido com o estudante, que serviu como fonte narrativa e estética para compreender sua relação com os espaços da escola e suas formas de autorregulação. Embora tenha sido ilustrado por meio de recursos de Inteligência Artificial (IA), o livro expressa experiências reais vividas pelo aluno e forneceu elementos importantes para a análise.

Assim, o caminho trilhado combina experiência prática, relato mediado pela observação cotidiana, conversas informais entre as integrantes e fundamentação teórica, compondo uma produção colaborativa que busca refletir sobre práticas inclusivas e sobre os desafios e possibilidades do cotidiano escolar.

“Situações-limites” e o “inédito viável”

LM tem dificuldades em permanecer na sala de aula. Ele sente-se incluído apenas em algumas aulas. Em outras, quando não se sente incluído, torna-se desregulado e sai da sala sem autorização em busca de um lugar tranquilo. A mediadora, então, sai à sua procura e passa a registrar os momentos em que ele se mantém fora da sala de aula, evidenciando como uma “situação-limite” vivida no cotidiano escolar foi transformada em “inédito viável” por meio de práticas inclusivas.

LM sabe ler e escrever, apresentando boa compreensão dos conteúdos e expressando suas ideias com criatividade. Demonstra diversas habilidades e interesses que contribuem para o seu desenvolvimento escolar e pessoal, sobretudo, pelas áreas de Ciências, Geografia e Produção Textual, participando com curiosidade e envolvimento nas atividades propostas.

Ele também se identifica com a área de Informática, demonstrando facilidade no uso de recursos tecnológicos. É um excelente desenhista, utilizando o desenho como forma de expressão e autorregulação emocional, o que o ajuda a se concentrar e se acalmar. Além disso, adora frequentar a biblioteca, onde demonstra prazer pela leitura e pela descoberta de novos temas. Possui ainda uma forte ligação com a música e a dança, atividades que o motivam, estimulam sua expressão corporal e reforçam seu senso de alegria e pertencimento.

LM demonstra interesse pelos conteúdos trabalhados em sala, entretanto, em alguns momentos, prefere circular pela escola. Costuma sair da sala e correr pelo pátio, buscando outros espaços e ambientes. Gosta de visitar outras turmas, onde, às vezes, se esconde da mediadora. Um de seus momentos preferidos é alimentar os pombos e os peixes, permanecendo por longos períodos sentado na ponte do lago observando-os com atenção. Também aprecia atividades próximas à piscina e demonstra prazer em utilizar o celular, que serve como recurso de lazer e autorregulação.

O aluno está em processo de desenvolvimento de habilidades socioemocionais relacionadas ao respeito e à valorização da diversidade. Em alguns momentos, demonstra dificuldade em aceitar diferenças sociais

e raciais, tecendo comentários inadequados sobre pessoas e ambientes. Está sendo orientado constantemente para compreender a importância do respeito, da empatia e da convivência harmoniosa com todos, independentemente de classe social, cor da pele ou condição. O trabalho pedagógico segue voltado para promover atitudes de inclusão, solidariedade e valorização das diferenças.

O grupo de referência de LM é formado por sua família, que pertence a uma classe social alta e exerce forte influência sobre sua visão de mundo e comportamento. No ambiente escolar, ele conta com uma equipe multiprofissional que contribui para seu desenvolvimento e inclusão. Ele é acompanhado diariamente por sua mediadora, que o auxilia nas atividades escolares e na regulação comportamental. Os professores realizam adaptações nas atividades conforme suas necessidades, promovendo sua participação nos conteúdos curriculares. A escola oferece o suporte da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que complementa e reforça seu processo de aprendizagem. A direção escolar e os inspetores também participam de forma ativa, garantindo um ambiente acolhedor e seguro. Além disso, LM recebe atenção da nutricionista, que colabora com orientações voltadas à sua seletividade alimentar, e do psicólogo, que acompanha seu desenvolvimento emocional e social. Ele também conta com o apoio e a convivência positiva dos colegas de sala e de outras turmas, fortalecendo suas habilidades de interação e socialização.

Com relação ao caso de ensino, o comportamento de resistência de LM gerou inquietação na equipe escolar, especialmente em sua mediadora, Kátia Lima, que passou a buscar estratégias que favorecessem o acolhimento e a expressão dele. Desse processo nasceu o livro "A*s Aventuras de Luiz Miguel e Dona Zilquinha*", construído de forma colaborativa entre o aluno e sua mediadora, com o apoio da equipe escolar e uso de IA para a criação das imagens.

Na obra, LM narra suas vivências, descrevendo as "fugas" da sala como momentos de descoberta e exploração pelos diferentes espaços da escola — a biblioteca, o pátio, a piscina e o lago. A personagem Dona Zilquinha, inspirada na mascote da escola, representa o olhar cuidadoso e

acolhedor dos educadores, simbolizando a mediação afetiva e o compromisso com a inclusão. Ao final da narrativa, LM é encontrado e convidado a transformar sua experiência em aprendizado, retornando à sala para compartilhar sua história com os colegas.

O projeto, além de promover a autoria e o protagonismo de LM, materializa uma prática pedagógica inclusiva e criativa, que valoriza o estudante como sujeito de direitos e saberes. Assim, o livro torna-se expressão concreta de uma ação educativa sensível, colaborativa e transformadora, na qual a escuta e o afeto se unem à tecnologia e à imaginação para construir pertencimento e significado.

No contexto escolar, a inclusão de estudantes com deficiência desafia constantemente os limites das práticas pedagógicas tradicionais. A experiência vivida por LM tornou evidente uma dessas "situações-limites" — conceito trazido por Paulo Freire (2021) e retomado por Ana Prado (2026), que representa os momentos em que a realidade parece bloquear os caminhos possíveis, mas que, ao serem reconhecidos, podem se transformar em oportunidades de criação e mudança.

Embora o relato do trabalho tenha sido vivenciado por uma integrante do grupo por meio das cartas pedagógicas das outras integrantes, percebem-se elementos comuns que dialogam profundamente com a perspectiva freireana de "situação-limite" e "inédito viável" discutida no curso e nas reflexões da carta da professora Ana Prado (2026). Cada relato evidencia um momento em que a prática pedagógica se confronta com impasses, tensões ou desafios que parecem restringir o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, tais situações, quando reconhecidas com sensibilidade, transformam-se em convites à criação de novos caminhos, confirmando o caráter inventivo e ético da educação inclusiva.

Na experiência com estudantes como Lucas, Joana e o grupo envolvido no projeto "Barco dos Sonhos", citados nas cartas pedagógicas, vemos que a inclusão não se materializa por soluções prontas ou intervenções isoladas, mas pela capacidade de ler o cotidiano e de reorganizar práticas conforme as necessidades de cada estudante. Esses relatos reforçam o que Freire (2021) denomina "leitura de mundo": a atenção ao contexto, às

singularidades, às dores e às potências que compõem a vida escolar. Assim como nos episódios apresentados na carta pedagógica da professora Ana Prado (2026), a dor da exclusão e do não pertencimento figura como limite, mas também como motor para a construção de respostas pedagógicas criativas e afetivas.

A reorganização de uma atividade escrita para permitir a participação oral de Lucas; a adaptação multimodal que possibilitou que Joana, estudante com TDAH e altas habilidades, engajasse plenamente em um trabalho coletivo; e a construção, com toda a turma, do "Barco dos Sonhos" como um mural de pertencimento são exemplos de práticas que emergem desse confronto com o limite. Nessas vivências, é possível identificar a materialização do "inédito viável", conceito que Freire (2021) descreve como aquilo que ainda não existe, mas pode ser criado pela ação consciente e coletiva. O "novo" não surge por acaso, mas pela decisão do educador de não desistir do estudante e de assumir uma postura ética de cuidado.

Essas experiências também dialogam com a perspectiva da interseccionalidade, ao reconhecer que cada estudante chega à escola atravessado por diferentes dimensões — cognitivas, emocionais, sociais e culturais — que impactam suas formas de aprender e de se expressar. Cuidar adequadamente de cada uma dessas dimensões implica transformar a organização da aula, mobilizando múltiplas linguagens, tempos e modos de participação.

Além disso, os relatos evidenciam elementos da pesquisa colaborativa, pois as práticas desenvolvidas pelas professoras não se constituem isoladamente, mas no diálogo constante com colegas, estudantes, mediadores e a escola. A ação educativa aparece, portanto, como construção coletiva, reafirmando a ideia de que a inclusão se efetiva quando há cooperação, escuta e reflexão conjunta.

Por fim, as situações vividas pelos três relatos se aproximam da noção Vigotskiana de compensação, segundo a qual o desenvolvimento não se limita às dificuldades, mas se apoia nas potencialidades do sujeito e nas mediações sociais que o cercam. Quando o professor reorganiza a atividade, amplia as linguagens ou legitima os sonhos dos estudantes, ele

oferece justamente essas mediações que possibilitam novas formas de participação e aprendizagem.

Assim, ao analisar as vivências do grupo, observa-se que todas elas nasceram de "situações-limites", mas foram ressignificadas por meio de práticas inventivas que constituem o "inédito viável". São gestos que confirmam que a inclusão se faz no cotidiano, na escuta sensível, na reorganização da prática e na crença de que "ninguém é tão grande que não possa aprender, nem tão pequeno que não possa ensinar"[6]

A situação-limite relatada neste trabalho mobilizou a mediadora e a professora a refletirem sobre o que poderia ser feito. O incômodo não foi entendido como um problema a ser "corrigido", mas como um chamado à ação pedagógica transformadora, em diálogo com a equipe e com o aluno. Nesse processo, a escola foi tecendo uma rede colaborativa: mediadora, diretora, professores e o próprio LM passaram a pensar juntos estratégias para que ele se sentisse parte da comunidade escolar.

O "inédito viável" emergiu justamente desse movimento coletivo, no qual a mediação foi essencial. Ao transformar suas fugas em narrativa, LM passou a se reconhecer como autor de sua história, expressando-se e compreendendo melhor suas emoções.

Considerações finais

A participação nessa formação nos permitiu refletir sobre a importância da inclusão e das estratégias de mediação para alunos com necessidades diversas. Observamos, na prática, como pequenas adaptações podem tornar o aprendizado mais acessível e significativo. A experiência reforçou nosso entendimento de que a educação inclusiva exige sensibilidade, colaboração e criatividade, além de destacar a relevância de abordagens fundamentadas em teorias como o DUA e a pesquisa colaborativa.

A proposta uniu sensibilidade e tecnologia, revelando um novo caminho pedagógico possível — o "ainda não existente" que se tornou real pela ação conjunta de todos. Como lembra a professora Ana Prado (2026), "as situações-limite, quando reconhecidas e enfrentadas com cuidado, po-

dem se tornar pontos de partida para a invenção de outras práticas; é nesse contexto que se manifesta o 'inédito viável'".

Essa vivência também dialoga com os princípios da pesquisa colaborativa, que valoriza a construção do conhecimento em parceria, e com a interseccionalidade, que reconhece a multiplicidade de fatores (cognitivos, emocionais, sociais e culturais) que compõem cada estudante. Além disso, encontra respaldo em Vigotski (1997), quando o autor aborda o princípio da compensação, mostrando que as limitações podem ser superadas a partir das potencialidades e das mediações sociais e afetivas.

Assim, o "inédito viável" dessa experiência não foi apenas a produção de um livro, mas a mudança de olhar: compreender que a inclusão não é um destino, mas um caminho que se constrói no cotidiano, com paciência, afeto e esperança.

Referências

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 do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

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: 13 nov. 2025.

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

Notas de fim

1 Graduação em Pedagogia (UFF); pós-graduação em Alfabetização das Crianças das Classes Populares (UFF); professora na E.M. Profª Romilda dos Santos (Maricá). E-mail: bethscp@hotmail.com.

2 Formação de Professores Anos Iniciais; graduação em Psicopedagogia; professora de Deficiências Múltiplas (Maricá). E-mail: glacedbcav@gmail.com.

3 Graduação em Pedagogia; pós-graduação em Educação Inclusiva e em Neuropsicopedagogia; professora de Deficiências Múltiplas (Maricá). E-mail: katiamontlima@gmail.com.
4 Nome fictício dado ao aluno para preservar a sua privacidade.
5 PRADO, Ana Cristina Teixeira. Cartas pedagógicas: entre vivências e perspectivas para a educação inclusiva. [2026?]. No prelo.
6 Dito atribuído a Esopo pela Biblioteca Municipal Ferreira de Castro, out. 2021. (Autor do Mês). Disponível em: https://www.bm-ferreiradecastro.com/documentos_bmfc/autor_mes/_pdf/202110-esopo.pdf. Acesso em: 3 ago. 2026.

46. Processos inclusivos na trajetória de um estudante com TEA: desafios e possibilidades na escola regular

Erica Cristina Ferreira[1]
Joana Soares Brito Guedes[2]
Vanessa Cristina Dias dos Santos[3]
DOI: 10.52695/978-65-5456-202-7.46

Somos professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, atuantes nos municípios de Niterói e Maricá. Erica tem 46 anos e se considera uma mulher branca, de olhos castanhos e cabelos lisos com mechas loiras. Trabalha como professora de Biologia ou Ciências. Atualmente, trabalha na prefeitura de Maricá, lecionando para adolescentes do Ensino Fundamental. Joana tem 44 anos e se considera uma mulher branca, de cabelos castanho-escuros ondulados até a altura do ombro, com olhos também castanho-escuros; usa óculos e é mãe de quatro filhos, que são suas paixões. Sua trajetória inicial foi na rede privada, até o ingresso na rede pública no município de Maricá em 2012. Em 2013, ingressou no município de Itaboraí, no cargo de professora docente II. Em 2019, assumiu a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) tipo 2, específica para deficientes visuais no município de Maricá, tendo passado por diversas formações continuadas no Instituto Benjamin Constant (IBC). Em 2021, optou por trocar a matrícula de Itaboraí para o município de Niterói, após ser aprovada em novo concurso para o mesmo cargo. Ainda em 2021, passou a atuar na SRM também no município de Niterói. Vanessa Dias tem 43 anos e se declara mulher preta, de olhos

e cabelos castanho-escuros, em transição do que considera alisado para cacheado. O primeiro ingresso enquanto servidora pública se deu em 2013, no município de Magé, atuando como professora das séries iniciais. Em 2014, iniciou carreira como professora da Educação Infantil no município de São Gonçalo. No ano de 2021, ingressou para o município de Niterói como professor I (regente) e, no mesmo ano, em São Gonçalo, passou a atuar na SRM. Em 2023, iniciou sua atuação como professora da SRM no município de Niterói, consolidando, assim, o desejo de dar sequência a esse trabalho nos anos posteriores. Ainda em 2023, ingressou, por meio de concurso, no município de Niterói, agora como professora de apoio.

Esse coletivo de mulheres elegeu a interseccionalidade enquanto parte da turma e da escola, com as relações humanas atreladas às especificidades do desenvolvimento da aprendizagem. Em razão disso, visam a analisar os processos de desenvolvimento da aprendizagem de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular à luz dos referenciais de Vigotski (1991, 1995), enfatizando os conceitos de mediação, interação social e trabalho colaborativo, enquanto proposta de inclusão escolar. Portanto, destacando as relações humanas e de afeto na superação dos limites e desafios no âmbito educacional.

Este caso de ensino resulta da observação do processo escolar de um estudante com TEA, identificado como Guilherme,[4] matriculado no terceiro ano do Ensino Fundamental I, que vem sendo acompanhado por cinco anos pela professora da sala de recursos e pela proposta de trocas entre os profissionais que atuam em ambientes variados na escola, ou seja, professora regente, professora de apoio e professora da sala de recursos.

Para a construção dos dados, foram utilizados:

- Registros do Atendimento Educacional Especializado (AEE).
- Diário de bordo da professora de apoio.
- Plano Educacional Individualizado (PEI).
- Relatos das professoras regentes da turma regular.
- Conversas com os responsáveis.

É importante destacar que os dados foram organizados de forma colaborativa com os profissionais envolvidos, além de reflexões realizadas pelas autoras. Tais movimentos possibilitaram compreender diversos momentos do desenvolvimento do estudante e as transformações ao longo de sua trajetória, apontando, assim, a relevância da ação colaborativa e do ambiente escolar como espaço de interação, aprendizado e construção de sentidos.

"Situações-limites" e o "inédito viável"

No período da Educação Infantil, Guilherme apresentava intensa resistência à rotina escolar e às propostas pedagógicas. Sua comunicação oral se restringia à palavra "não", utilizada em diferentes situações. Demonstrava comportamentos repetitivos e evitava o contato social. Frequentemente, deitava-se no chão; gritava; ou abria as torneiras do banheiro e permanecia com as mãos na água, agindo de forma reativa quando impedido de realizar tais ações.

Em sala, buscava o controle remoto da televisão para assistir ao desenho *Sonic*, quando apagava as luzes e recusava qualquer atividade. Andava pelo ambiente e insistentemente pedia para mexer no controle da televisão, o que parecia deixá-lo muito ansioso e agitado.

Em muitos momentos, para se livrar de alguma atividade, Guilherme escapava da sala e ia para o banheiro, fechava o ralo da pia com papel e deixava a água transbordar, ou seguia para a sala de leitura na certeza de que encontraria potes de tinta, pois gostava de misturar vários tons de cores, até chegar na cor preta. Essas ações aconteciam todos os dias da semana e, nesse período, não construía frases com sentido, expressando-se por meio de palavras soltas. Dessa forma, era difícil organizar sua rotina, o que lhe gerava desregulações, pois até então estávamos no aguardo de orientações da fonoaudióloga que o acompanhava.

A tentativa de uso da Comunicação Alternativa Aumentativa (CAA) pela professora foi frustrada pelo fato de Guilherme não olhar as imagens da prancha de comunicação. Mesmo com muita insistência, isso não gerou resultado positivo; pelo contrário, Guilherme mostrava-se mais ansioso.

Posteriormente, desenvolveu interesse por massinha. Utilizava uma régua para moldar figuras e tentava levá-las à boca. Apesar dos esforços das professoras para adaptar as atividades, a aprendizagem parecia não avançar, e sua participação era restrita e demandava ações de falas repetitivas do que era para ser feito na atividade proposta.

De acordo com Vigotski (1991, p. 58), "o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e com seus companheiros". Essa reflexão se faz necessária do ponto de vista do processo de inclusão, demonstrando que a participação ativa por meio de interações mediadas com outras crianças, professores e com as pessoas que atuam no ambiente escolar pode contribuir para a ampliação comunicativa e demais habilidades.

Esses comportamentos se repetiram até o final do segundo ano do Ensino Fundamental. Independentemente de a professora da sala de referência e o profissional de apoio especializado oferecerem uma gama de estratégias de mudança de rotina, trabalhos em grupo, utilizando os colegas como monitores e até mesmo dando-lhe responsabilidades, de modo a provocar ações autônomas para circular nas dependências da escola, Guilherme ainda necessitava de intenso monitoramento, pois suas posturas e atitudes poderiam colocar sua vida em risco, visto que testava e experimentava suas emoções em tudo que fazia.

Tal cenário se aproxima do que Vigotski (1991, 1995) denomina "nível de desenvolvimento real", ou seja, o que o estudante conseguia fazer de forma independente, evidenciando a distância entre o que já havia conquistado e o que poderia alcançar com ajuda. Essa distância, intitulada pelo autor de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), passou a nortear o trabalho pedagógico com Guilherme.

Para Vigotski (1995, p. 33), "o desenvolvimento intelectual da criança depende do domínio dos meios sociais de pensamento, isto é, da linguagem". Nessa direção reflexiva, a equipe pedagógica compreendeu que era necessário atuar dentro de sua ZDP, oferecendo mediações que fossem significativas, possibilitando a construção de novas aprendizagens junto

com as linguagens comunicativas que foram se estabelecendo. Assim, estruturaram uma rotina estável, previsível e afetiva, com limites claros e apoio constante. Mattos (2008, p. 54) acredita que "a afetividade expressa as vivências e o comportamento de cada um no relacionamento com o outro. A afetividade é um sentimento de bem-estar com o outro".

Conforme o trabalho integrado da equipe pedagógica, a professora de apoio do ano seguinte (terceiro ano) teve papel essencial, promovendo interações e estimulando o que Guilherme não conseguia fazer sozinho, mas conseguia com apoio, enquanto a professora regente dava todo o suporte para que ele se sentisse acolhido e pertencente àquele espaço.

Tratava-se de uma "situação-limite" que precisava ser superada. Portanto, a equipe tinha dois caminhos: confrontar como algo que seria "inviável", conforme os obstáculos descritos, ou acreditar no conceito de "inédito viável" no sentido mobilizador. Conforme diz Ana Maria Freire, nas notas da obra "*Pedagogia da Esperança*" (Freire, 2001, p. 206):

> Esse "inédito viável" é, pois, em última instância, algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora que pode passar pela teoria da ação dialógica de Freire ou, evidentemente, porque não necessariamente só pela dele, por outra que pretenda os mesmos fins.

Fundamentadas nesse "inédito viável" não apenas enquanto sonho utópico, compreendemos criticamente as contradições entrelaçadas no desenvolvimento do estudante, o que corroborou a construção de um planejamento pedagógico capaz de transformar essa realidade.

A partir disso, a professora de apoio especializado e a regente passaram a agir com previsibilidade em tudo que Guilherme executaria: nada poderia ser improvisado, ou seja, criavam rotinas e cumpriam tudo que fora combinado, sempre dentro dos horários preestabelecidos, intencionando não ceder às insistências de tentativa de mudança de rotina.

Assim, o estudante passou a se sentir confortável, iniciando um processo de calma nas emoções. Esse movimento contribuiu para que ele,

aos poucos, entendesse que, mesmo tendo de cumprir as atividades da sala de referência, haveria início, meio e fim e que ele poderia também realizar atividades que lhe eram mais interessantes no contexto escolar.

Na SRM foram trabalhadas habilidades cognitivas essenciais para o desenvolvimento do estudante, incluindo atenção, memória, percepção visual e tátil, raciocínio lógico inicial, organização da rotina, flexibilidade diante de pequenas mudanças e comunicação funcional. Essas habilidades foram estimuladas por meio de atividades lúdicas e concretas que favoreceram sua adaptação e fortaleceram sua participação nas propostas escolares. Esse processo levou algum tempo, porém foi fundamental para que ele alcançasse as condições necessárias para participar de forma ativa das propostas da turma. Nesse contexto, todos os demais profissionais da educação que lidavam com ele, como a pedagoga, as gestoras, os cozinheiros escolares, os funcionários da portaria, a secretária, os professores de Inglês, Artes e Educação Física — contribuíram para o desenvolvimento de Guilherme no âmbito escolar.

Além de atuar diretamente no processo de comunicação com os responsáveis pelo estudante, a professora da SRM, juntamente com a equipe de articulação pedagógica, buscou orientações com os gestores da Educação Especial da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), o que foi muito positivo, pois, em vários momentos, obtivemos intervenções do professor Eugênio Cunha, que, com sua experiência, ajudou a nortear alguns caminhos que se encontravam desalinhados, tanto pela questão pedagógica quanto pela comunicação e percepção relacionadas aos responsáveis, no sentido de lidar com algumas dificuldades.

Embora já adaptado à escola, o que representa avanço em comparação ao que se observava quando de sua chegada a esse espaço, Guilherme ainda apresenta restrições alimentares, não aceitando os alimentos disponibilizados pela instituição.

Por conta disso, foi acordada, entre as professoras e a família, a estratégia de o aluno trazer de casa um lanche saudável, composto por alimentos de sua preferência, como, por exemplo, pão com queijo e suco. Essa medida teve como objetivo favorecer, de forma gradual, a ampliação de sua aceita-

ção alimentar e a adaptação progressiva às refeições oferecidas na escola, cujas ações estão explícitas em seu Plano Educacional Individualizado (PEI).

O PEI, elaborado de modo colaborativo, tem-se mostrado essencial, servindo como instrumento de planejamento e avaliação compartilhada. Com isso, observa-se que Guilherme permanece mais tempo em sala de aula, que realiza atividades nos livros didáticos, que ele copia no caderno e interage com os colegas, o que significa que ele se tornou mais autônomo, demonstrando satisfação ao participar das atividades e maior regulação emocional.

Com acompanhamento fonoaudiológico, Guilherme passou a utilizar a linguagem oral como meio principal de comunicação, ampliando significativamente seu repertório vocabular. Suas capacidades argumentativas ampliaram, visto que consegue dialogar de forma mais estruturada, expressando com clareza desejos, necessidades e incômodos no cotidiano escolar, o que ficou explícito quando apresentou seu trabalho para a turma na Primeira Feira Literária reealizada na escola.

Atualmente, Guilherme está totalmente integrado à turma, interagindo, participando de todas as atividades (algumas, claro que com ações de acessibilidade linguística e organizacional), mas cumprindo com maestria e atingindo os objetivos que são propostos para uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental na rede municipal de Niterói.

Esse percurso, à luz da perspectiva Vigotskiana, representa um movimento de desenvolvimento mediado pela relação social. Entretanto, esse aprendizado não foi resultado de treino ou repetição, mas de uma construção coletiva e afetiva em que o ambiente escolar funcionou como contexto de mediação. Sobre esses aspectos, Costa, Veloso e Santos (2024, p. 5) afirmam que

> é possível reconhecer e entender o ser humano em sua totalidade através do cuidado, um dos princípios da afetividade, pois, para cuidar é necessária uma aproximação com o outro, e nessa aproximação criam-se vínculos afetivos que caracterizam a importância de cuidar do próximo.

Nesse sentido, importa destacar que a escola, ao reconhecer as potencialidades de Guilherme, em muito contribuiu para modificar um cenário de dificuldades em um espaço de aprendizagem que, aos poucos, foi se tornando significativo.

Como defende Vigotski (1991), o desenvolvimento humano é um processo histórico-social. As funções psicológicas superiores se formam nas relações com o outro, e a mediação pedagógica é o que possibilita a passagem do nível de realização assistida para o nível de realização autônoma. Assim, o caso de Guilherme revela que a inclusão não é um ponto de chegada, mas um processo ativo de construção contínua entre escola, professores, família e estudantes.

Considerações finais

Refletir sobre a trajetória de Guilherme permitiu às professoras repensarem suas práticas pedagógicas e aprofundar a compreensão da teoria histórico-cultural como fundamento para a educação inclusiva. Conforme Vigotski (1995, p. 129), "o pensamento se origina na esfera da motivação, da vontade, dos interesses e necessidades da criança, e se desenvolve na comunicação social". Com base nas reflexões do autor, foi possível reconhecer que o desenvolvimento não ocorre de forma linear, mas em espiral, a partir das interações, da linguagem e da mediação intencional do professor.

Esse caso específico reafirma a importância do trabalho colaborativo, quando todos os profissionais da escola se comprometem a realizarem juntos um trabalho contínuo de construção coletiva, no caso específico, tendo o PEI e reflexões da prática a partir de perspectivas críticas, enquanto instrumentos orientadores.

Além disso, importa considerar que o vínculo afetivo, no caso de Guilherme, foi um elemento potente e indispensável para que ele avançasse em sua Zona de Desenvolvimento Proximal, tornando-se sujeito ativo do próprio aprendizado, possibilitando, assim, que capacidades que ainda não se manifestavam de forma autônoma, aos poucos, começassem a surgir.

Assim, à luz das contribuições de Vigotski (1991), compreendemos que a inclusão não se restringe à presença física. Trata-se de repensar e criar contextos sociais intencionais que cooperem com o desenvolvimento integral, considerando as singularidades de cada criança ao interagir com o meio que a cerca.

Outro ponto necessário à discussão refere-se ao processo de formação continuada, o qual nos possibilitou compreender que a inclusão é resultado de um processo educativo que considera o outro em sua totalidade, permitindo a ampliação do nosso olhar acerca da educação inclusiva, o que constantemente nos desafia e, ao mesmo tempo, motiva-nos a pesquisar novas práticas e ações pedagógicas.

Essa ideia reafirma as contribuições de Vigotski (1995), no sentido de que o papel dos envolvidos com a educação é criar condições para que cada estudante alcance o máximo de seu potencial, reconhecendo que as diferenças podem ser espaços de aprendizagem e crescimento mútuo, provocando-nos a repensar os textos e as discussões realizadas ao longo da disciplina no chão de nossas escolas.

O caso de Guilherme demonstra que a educação inclusiva é um caminho possível quando há compromisso, sensibilidade e mediação pedagógica fundamentada no respeito e na afetividade com relação às singularidades humanas.

Referências

COSTA, Antônio Morais da; VELOSO, Ana Carolina Teixeira; SANTOS, Dayane Ribeiro. A afetividade e sua contribuição para a inclusão escolar. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2024, Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize, 2024. p. 1-9. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD1_ID14333_TB4668_30092024133621.pdf. Acesso em: 15 nov. 2025.

FREIRE, Paulo. Algumas reflexões em torno da utopia. *In*: FREIRE, Ana Maria de Araújo (org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001. p. 60-61.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. A afetividade como fator de inclusão escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p. 10, 2008. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24043. Acesso em: 11 abr. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

Notas de fim

1 Graduação em Ciências Biológicas (UFF); bacharel em Biologia Marinha; licenciatura; mestra em Dinâmica dos Oceanos e da Terra (UFF). E-mail: ericabiouff@gmail.com.

2 Graduação em Pedagogia (Universo); pós-graduação em Psicopedagogia (UNIPLI) e em Gestão Escolar da Rede Pública de Ensino (UFRJ); mestranda na área da deficiência visual (Instituto Benjamin Constant). E-mail: joanabguedes@hotmail.com.

3 Licenciatura em Pedagogia (UERJ); pós-graduação em Gestão Escolar; especialização em Atendimento Educacional Especializado. E-mail: vanessacristina.dia@gmail.com.

4 Nome fictício dado ao aluno para preservar a sua privacidade.

Copyright © 2026 Encontrografia Editora.

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

Ancorada na práxis freireana, esta obra reúne reflexões e experiências compartilhadas no contexto da formação continuada de professores. Os capítulos analisam situações concretas do cotidiano escolar, problematizando desafios e possibilidades pedagógicas voltadas a todos educandos. Ao promover o diálogo entre diferentes sujeitos e saberes, o livro contribui para o fortalecimento de políticas e práticas inclusivas, reafirmando a educação como compromisso ético, político e social e a diversidade humana como princípio constitutivo da escola pública democrática. Esperamos que as experiências aqui apresentadas inspirem práticas capazes de transformar pensamentos e ações cristalizadas nas escolas, ampliando o olhar para as diferenças e potencialidades de todos os educandos.

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: 978-65-5456-202-7
CDL
9 786554 562027

encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia