EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

DESAFIOS NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA



Organizadores

Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar

Solange Franci Raimundo Yaegashi

Fabio Alexandre Borges

autografia

Profei

Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva

EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

DESAFIOS NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA

Conselho Editorial Autografia

Adriene Baron Tacla

Doutora em Arqueologia pela Universidade de Oxford;
Professora do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense.

Ana Paula Barcelos Ribeiro da Silva

Doutora em História Social pela UFF;
Professora Adjunta de História do Brasil do DCH e do PPGHS da UERJ/FFP.

Daniel Chaves

Pesquisador do Círculo de Pesquisas do Tempo Presente/CPTP;
Pesquisador do Observatório das Fronteiras do Platô das Guianas/OBFRON;
Professor do Mestrado em Desenvolvimento Regional - PPGMDR/Unifap.

Deivy Ferreira Carneiro

Professor do Instituto de História e do PPGHI da UFU;
Pós-doutor pela Université Paris I - Panthéon Sorbonne.

Elias Rocha Gonçalves

Professor/Pesquisador da SEEDUC/RJ.

Elione Guimarães

Professora e pesquisadora do Arquivo Histórico de Juiz de Fora.

Rivail Rolim

Professor do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História-UEM-PR.

Organizadores:
Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar
Solange Franci Raimundo Yaegashi
Fabio Alexandre Borges

EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
DESAFIOS NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA

autografia

Rio de Janeiro, 2026

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
(EDOC BRASIL, BELO HORIZONTE/MG)

E24 Educação inclusiva : desafios na formação e na prática /
Organizadores Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar, Solange Franci Raimundo Yaegashi, Fabio Alexandre Borges. – 1. ed. – Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2026.
258 p. : 15,5 x 23 cm

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-518-9214-5

1. Educação inclusiva. 2. Educação especial. 3. Formação de professores. I. Alencar, Gizeli Aparecida Ribeiro de. II. Yaegashi, Solange Franci Raimundo. III. Borges, Fabio Alexandre.

CDD 371.9

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Educação inclusiva: desafios na formação e na prática
ALENCAR, Gizeli Aparecida Ribeiro de (org.)
YAEGASHI, Solange Franci Raimundo (org.)
BORGES, Fabio Alexandre (org.)

ISBN: 978-85-518-9214-5
1ª edição, junho de 2026.

Editora Autografia Edição e Comunicação Ltda.
Rua Mayrink Veiga, 6 – 10° andar, Centro
RIO DE JANEIRO, RJ – CEP: 20090-050
www.autografia.com.br

Todos os direitos reservados.
É proibida a reprodução deste livro com fins comerciais sem prévia autorização do autor e da Editora Autografia.

PREFÁCIO

O livro "Educação inclusiva: desafios na formação e na prática" é resultado de pesquisas desenvolvidas por professores da educação básica e professores e pesquisadores das seguintes Instituições de Ensino Superior (IES): Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR); Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade de Pernambuco (UPE); Universidade Federal de Rondônia (UNIR); Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); e Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

O livro tem como objetivo dar visibilidade às pesquisas desenvolvidas por docentes e pós-graduandos/as do PROFEI. Destina-se a professores da educação básica, pedagogos, psicopedagogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, entre outros profissionais interessados nas temáticas abordadas pela obra.

A obra foi organizada em doze capítulos distribuídos em três eixos temáticos: 1) Formação docente, trabalho colaborativo e estratégias de apoio na educação inclusiva; 2) Práticas pedagógicas e mediação da aprendizagem na educação inclusiva; e 3) Políticas, trajetórias educacionais e desafios contemporâneos da educação inclusiva.

O eixo temático "Formação docente, trabalho colaborativo e estratégias de apoio na educação inclusiva" é composto por quatro capítulos. O primeiro, intitulado "Entre a invisibilidade e o reconhecimento: formação docente e desafios na identificação de estudantes com Altas

Habilidades/Superdotação", de autoria de Riffert e Pisacco discute os desafios da formação docente frente à identificação e ao atendimento de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) na escola regular, evidenciando como lacunas formativas contribuem para a invisibilidade desse público no contexto educacional. A pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI), teve como objetivo analisar as percepções e conhecimentos de professores da Educação Básica acerca das AH/SD. A análise dos dados foi orientada pelas contribuições teóricas de Joseph Renzulli, em diálogo com Howard Gardner e Robert Sternberg, e articulada à literatura da área. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com levantamento de dados por meio de questionário a uma amostra de 19 docentes da Educação Básica, mestrandos ou egressos de um programa stricto sensu de mestrado profissional. Os resultados evidenciaram fragilidades na formação docente, especialmente no que se refere à compreensão das características das AH/SD, aos processos de identificação e às possibilidades de atendimento educacional desses estudantes. Observou-se a predominância de concepções restritas, frequentemente associadas ao alto desempenho acadêmico, bem como insegurança por parte dos docentes quanto ao reconhecimento de indicadores e à implementação de práticas pedagógicas adequadas. Os achados indicaram que a ausência ou insuficiência de formação específica contribui para a subidentificação de estudantes com AH/SD e para a manutenção de práticas pedagógicas pouco inclusivas. Nesse sentido, a formação docente configura-se como elemento central para o reconhecimento e o desenvolvimento de potencialidades, contribuindo para a construção de uma educação inclusiva e equitativa.

O capítulo "Formação continuada de professores para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Fundamental I: um panorama de pesquisas brasileiras", de autoria de Paiva e Verrengia, tem como objetivo mapear e analisar as produções acadêmicas científicas que versem especificamente sobre a formação

continuada de professores para a identificação e o ensino de estudantes com Altas Habilidades e Superdotação (AH/SD) no Ensino Fundamental I. Como procedimento metodológico, foi realizada uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica no banco de Teses e Dissertações disponíveis no Catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), observando o recorte temporal de 2019 a 2025. Os resultados evidenciam uma convergência conceitual sobre AH/SD fundamentada, predominantemente, nas definições de Renzulli, bem como indicam a persistência da invisibilidade desses estudantes no contexto escolar. Tal invisibilidade mostra-se associada à insuficiência de formação docente, especialmente no que se refere à desconstrução de mitos e à ampliação dos processos de identificação pedagógica. Conclui-se que o fortalecimento de políticas de formação continuada de professores constitui uma estratégia relevante para o enfrentamento dessa problemática.

O capítulo intitulado "Formação em serviço e ensino colaborativo com foco na área da baixa visão", de autoria de Burbela e Cirino, tem como objetivo analisar o papel da formação continuada em serviço como suporte ao ensino colaborativo na área da baixa visão, considerando sua contribuição para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Fundamentado em abordagem qualitativa e analítico-reflexiva, o estudo discute os pressupostos do ensino colaborativo, destacando a articulação entre professores do ensino comum e da Educação Especial como estratégia para o enfrentamento das barreiras à aprendizagem. A análise evidencia que, embora existam avanços no campo legal e teórico, a efetivação do coensino ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente, às condições institucionais e à organização do trabalho pedagógico. Os resultados apontam que a formação em serviço, quando articulada ao contexto escolar, favorece a reflexão sobre a prática, o desenvolvimento da autonomia docente e a construção coletiva de estratégias pedagógicas voltadas à inclusão de estudantes com baixa visão. Conclui-se que a integração entre formação em serviço e ensino

colaborativo constitui caminho potente para a promoção de uma educação mais equitativa, acessível e comprometida com a diversidade.

O primeiro eixo temático é finalizado com o capítulo "A equipe multiprofissional na rede pública de ensino e suas contribuições no processo de inclusão escolar", de autoria de Gui, Calegari, Greter e Martins, tem como objetivo analisar a atuação da equipe multiprofissional na rede pública de ensino e suas contribuições para o processo de inclusão escolar no município de Presidente Castelo Branco-PR. Fundamenta-se nos pressupostos da educação inclusiva e na necessidade de articulação entre diferentes profissionais para o enfrentamento das demandas educacionais contemporâneas relacionadas às dificuldades de aprendizagem, vulnerabilidades sociais, preconceito e exclusão escolar. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, desenvolvida a partir da análise de legislações, documentos oficiais e referenciais teóricos sobre educação inclusiva, trabalho colaborativo e intersetorialidade, além de reflexões oriundas da experiência profissional da autora na gestão e no contexto escolar. Os resultados evidenciam que a atuação colaborativa de profissionais como psicólogos, assistentes sociais, psicopedagogos e fonoaudiólogos contribui para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas, para a orientação às famílias, para a mediação de conflitos e para a construção de ações intersetoriais entre educação, saúde e assistência social. O estudo também destaca a relevância da Lei nº 13.935/2019 como marco legal para a inserção de equipes multiprofissionais nas redes públicas de ensino, embora sua implementação ainda ocorra de forma lenta e desigual nos municípios brasileiros. Conclui-se que as equipes multiprofissionais constituem importante instrumento para a promoção de uma educação mais inclusiva, humanizada e comprometida com o direito de aprendizagem e participação de todos os estudantes.

O eixo temático "Práticas pedagógicas e mediação da aprendizagem na educação inclusiva", por sua vez, é composto por três capítulos.

O primeiro, intitulado "O Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia de inclusão: práticas, barreiras e potencialidades", de autoria de Seabra, Corteletti, Caetano e Alencar, apresenta uma introdução conceitual ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), analisando seus princípios fundamentais, desafios de implementação e potencialidades na prática docente. A metodologia adota uma abordagem qualitativa de caráter bibliográfico e analítico, ancorada nas orientações do CAST (2018), articulada à reflexão crítica sobre a aplicabilidade do DUA no contexto educacional amazônico. Como framework pedagógico, o DUA propõe um planejamento flexível e acessível que antecipa a diversidade, promovendo educação equitativa. A revisão teórica discute a incorporação dos princípios de engajamento, representação e ação/expressão no chão da escola, analisando limitações cotidianas e estratégias de superação. Os resultados indicam que a implementação do DUA: 1) Mitiga barreiras curriculares, beneficiando a turma heterogênea e não apenas alunos com deficiência; 2) Promove maior motivação e autonomia discente ao oferecer múltiplas formas de engajamento; e 3) Exige adaptação dos materiais e estratégias à realidade amazônica para ser efetiva. Conclui-se que o DUA é uma ferramenta essencial para a construção de ambientes de aprendizagem inclusivos, transformando o paradigma pedagógico de uma "adaptação posterior" para um "planejamento antecipado".

O capítulo "A compreensão de área como grandeza por estudantes surdos em uma atividade mediada pelo software de geometria Atelier Magnitude", de autoria de Silva, Santos e Santos, investiga o desempenho de estudantes surdos do 6º ano do Ensino Fundamental, com faixa etária entre 10 e 14 anos, na resolução de uma atividade de comparação de áreas de figuras planas mediada pelo software de geometria Atelier Magnitude (AM). Desenvolvida em uma escola pública da Zona da Mata Norte de Pernambuco, a pesquisa buscou identificar dificuldades relacionadas à compreensão do conceito de área, bem como analisar as contribuições do software para o processo de aprendizagem

matemática. O referencial teórico fundamenta-se em dois eixos principais: a concepção de área enquanto grandeza, com base nos estudos de Régine Douady e Marie-Jeanne Perrin-Glorian, e a discussão acerca da importância de recursos didáticos acessíveis no ensino de matemática para estudantes surdos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório. A produção dos dados ocorreu por meio da gravação das telas dos computadores, utilizando o software aTube Catcher, de registros audiovisuais realizados com duas câmeras externas e das produções escritas desenvolvidas pelos participantes durante a atividade. Os resultados evidenciam que o uso do AM favoreceu a mobilização de diferentes estratégias de resolução, ao proporcionar um ambiente interativo e visualmente acessível, contribuindo para a construção do conceito de área. Entretanto, observou-se que a inexistência de sinais matemáticos específicos em Libras dificultou a compreensão das instruções da atividade, tornando necessária a mediação articulada entre o professor pesquisador e o professor de Libras. Conclui-se que a articulação entre tecnologias digitais e acessibilidade linguística constitui um elemento fundamental para potencializar a aprendizagem matemática de estudantes surdos, ampliando suas possibilidades de participação e desenvolvimento educacional.

Intitulado "Educação inclusiva no Ensino Médio: práticas pedagógicas e acessibilização curricular com estudantes com deficiência intelectual", o capítulo escrito por Paula e Soares discute os desafios da educação inclusiva no ensino médio regular, com foco nas práticas pedagógicas desenvolvidas com estudantes com deficiência intelectual em uma escola pública estadual de Ouro Preto do Oeste, Rondônia. Vinculado ao PROFEI/UNIR, o texto toma como referência uma experiência realizada nesse nível de ensino para problematizar as condições concretas de participação e aprendizagem de estudantes historicamente atravessados por expectativas escolares reduzidas. Fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural, o capítulo desloca o debate da deficiência como limitação individual para a análise das mediações pedagógicas,

da acessibilização curricular e das interações construídas no cotidiano escolar. A reflexão apoia-se em registros produzidos ao longo da investigação, incluindo observações, entrevistas e materiais pedagógicos, a partir dos quais se examina como a organização intencional de propostas didáticas com recursos digitais e dinâmica interativa favoreceu o envolvimento dos estudantes com as atividades escolares, ampliou as possibilidades de cooperação entre pares e tensionou concepções cristalizadas sobre seus processos de aprendizagem nos anos finais do Ensino Básico. Ao evidenciar que o desenvolvimento não pode ser compreendido fora das condições de ensino e das oportunidades efetivas de participação, o capítulo sustenta que a inclusão escolar requer o reposicionamento das práticas docentes e do currículo, de modo a enfrentar barreiras pedagógicas e produzir experiências de pertencimento, aprendizagem e desenvolvimento. Defende-se, assim, que a educação inclusiva no Ensino Médio demanda mais do que acesso e permanência, exigindo práticas pedagogicamente planejadas, acessíveis e comprometidas com a valorização das potencialidades dos estudantes.

Por fim, o eixo temático "Políticas, trajetórias educacionais e desafios contemporâneos da educação inclusiva" é composto por cinco capítulos. O primeiro, intitulado "Educação Infantil e Educação Especial na perspectiva inclusiva: expansão do acesso e desafios persistentes (2015-2024)", de autoria de Casoni e Montagnoli, analisa a intersecção entre Educação Infantil e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil, examinando os principais marcos normativos que articulam esses dois campos e os dados de matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) na Educação Infantil, no período de 2015 a 2024, correspondente à vigência do Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), que estabeleceu metas específicas para a universalização dessa etapa e a ampliação do acesso à educação básica na perspectiva inclusiva. A discussão é fruto de questionamentos sobre em que medida os avanços normativos nacionais no campo da Educação Inclusiva têm se traduzido na ampliação do acesso de crianças PAEE na Educação

Infantil, considerando as especificidades da creche e da pré-escola. Ao adotar uma abordagem qualitativa de natureza bibliográfica e documental, a pesquisa analisa documentos legais e normativos, como a Constituição Federal de 1988, a LDB (1996), a PNEEPEI (2008), as DCNEI (2009) e a Emenda Constitucional nº 59/2009, em diálogo com dados do Censo Escolar (INEP) e do IBGE. A análise adota como referencial a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, que fundamenta o papel central da Educação Infantil enquanto espaço privilegiado para o desenvolvimento de todas as crianças. Os resultados indicam que a legislação nacional inclusiva produziu efeitos importantes no acesso de crianças PAEE à Educação Infantil, com crescimento de 472% nas matrículas entre 2015 e 2024 e taxa de inclusão em classes comuns de 97,4% em 2024. Contudo, a análise evidencia que esse crescimento coexiste com desigualdades estruturais, especialmente entre creche e pré-escola: enquanto 93,4% das crianças de 4 a 5 anos frequentavam a pré-escola em 2024, apenas 39,8% das crianças de 0 a 3 anos frequentavam a creche. Conclui-se que o crescimento do acesso, embora significativo, não se traduz automaticamente em inclusão de qualidade, especialmente para bebês e crianças menores de três anos com deficiência.

O capítulo "Entre o acesso e a permanência: desafios da inclusão de estudantes surdos no ensino superior brasileiro", de autoria de Souza, Martins, Becalli e Yaegashi, tem como objetivo analisar a produção acadêmica sobre o acesso e a permanência de estudantes surdos no ensino superior brasileiro, no período de 2019 a 2024, destacando os principais desafios e avanços relacionados às políticas públicas e às práticas institucionais de inclusão. Como procedimento metodológico, realizou-se uma revisão de literatura do tipo estado do conhecimento, a partir do levantamento de dissertações e teses no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os resultados evidenciam que, embora tenha ocorrido ampliação do acesso de estudantes surdos às universidades brasileiras, a permanência acadêmica ainda é marcada por barreiras

linguísticas, pedagógicas, estruturais e atitudinais. As pesquisas analisadas apontam para a necessidade de fortalecimento das políticas linguísticas institucionais, ampliação da acessibilidade, formação docente e consolidação de práticas pedagógicas bilíngues que garantam participação efetiva dos estudantes surdos nos espaços acadêmicos. Conclui-se que a inclusão no ensino superior demanda não apenas o acesso formal à universidade, mas também condições concretas de permanência, pertencimento e reconhecimento das diferenças linguísticas e culturais da comunidade surda.

Intitulado "Acessibilidade em "prova": tensões, inclusão e instrumentos avaliativos nos testes padronizados de matemática SAEB e SAEP (2023-2025)", o capítulo escrito por Reis, Borges, Gravina e Ufemea discute a acessibilidade em "prova", evidenciando que o acesso e a inclusão de estudantes com deficiência nos processos avaliativos de larga escala ainda se constituem como um campo tensionado por desafios metodológicos e estruturais. Embora o discurso oficial de equidade seja amplamente difundido, observa-se que, na materialidade das práticas, as adaptações frequentemente se restringem a medidas pontuais e de caráter técnico, como a ampliação do tempo de realização das provas, sem, contudo, assegurar condições efetivas de acessibilidade e participação. Nesse contexto, o presente capítulo tem como objetivo apresentar um mapeamento e análise dos instrumentos de acessibilidade propostos e implementados nos testes padronizados de matemática do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Sistema de Avaliação da Educação do Paraná (SAEP), direcionados aos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, no recorte temporal de 2023 a 2025. A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza documental, fundamenta-se nos pressupostos de Bardin (2011) para catalogação e categorização das normativas do INEP e da SEED-PR. Toma-se como fonte duas edições dos testes padronizados SAEB e edições do SAEP, considerando os recursos destinados aos estudantes apoiados pela educação especial. As categorias de análise contemplam

condições de apresentação do conteúdo, organização do ambiente de aplicação, formas de resposta, tempo de realização e disponibilização de recursos adicionais. Os resultados iniciais indicam que, embora, haja avanços na previsão normativa de instrumentos de acessibilidade, persistem limites na sua operacionalização, evidenciando tensões entre padronização, inclusão e efetivas condições de participação dos estudantes com deficiência nesse processo.

O capítulo intitulado "Educação Inclusiva e transformação social: tensões entre instituições filantrópicas, AEE e capacitismo nas políticas e práticas educacionais brasileiras", de autoria de Lima, Alves, Sousa e Pearce, analisa as tensões entre assistência e inclusão de estudantes com deficiência na educação brasileira, a partir da articulação entre instituições filantrópicas, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e capacitismo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza teórica e documental, fundamentada na análise de produções acadêmicas relevantes e de marcos legais que orientam a educação inclusiva no país, de 2020 a 2025. Os resultados evidenciam que, embora o Brasil possua um arcabouço normativo consistente, ainda persistem desafios relacionados à implementação das políticas públicas, especialmente no que se refere à formação docente, à organização das práticas pedagógicas e à superação de concepções excludentes. As instituições filantrópicas, historicamente relevantes, demandam ressignificação no contexto atual, enquanto o AEE apresenta potencial inclusivo que depende de sua articulação efetiva com o ensino regular. Além disso, o capacitismo se configura como uma barreira estrutural que impacta as relações e práticas sociais e educacionais. Conclui-se que a consolidação da educação inclusiva requer não apenas avanços legais, mas transformações na cultura escolar, nas práticas pedagógicas e na formação dos profissionais da educação, visando garantir o direito à aprendizagem e à participação de todos os estudantes, sobretudo daqueles com deficiência.

O terceiro eixo temático é finalizado com o capítulo "Processo de produção acadêmica no PROFEI: experiência de orientadora e

orientandas", de autoria de Ribeiro, Andrade, Scherbak e Oliveira. Com o texto, tem-se como objetivo apresentar o relato de experiência do processo de produção acadêmica de orientadora e orientandas da linha de pesquisa "Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva" do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI), vinculado ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Processos de Aprendizagem (GEP-ProA). Como procedimento metodológico, foi realizado levantamento dos registros do trabalho de orientação de fevereiro de 2022 a abril de 2026, bem como editais e instruções normativas do PROFEI. Os resultados demonstram que algumas estratégias são favoráveis ao processo de elaboração de produção acadêmica, como: organização de grupo de estudo com encontros síncronos quinzenais; disponibilização de repositório compartilhado com textos para aprofundamento teórico; realização de orientações coletivas; participação em bancas de defesas de demais mestrandas. Entretanto, apontam que entre os principais desafios estão a distância física entre orientadora e orientadas, o período significativo de afastamento da universidade das orientandas antes do ingresso no programa, os esforços de conciliação da atividade de pesquisa com a profissional e os questionamentos sobre o uso da inteligência artificial. Conclui-se que a experiência cumpre o objetivo de promover a formação continuada de docentes da rede pública de ensino na perspectiva da Educação Inclusiva.

Esperamos que esta obra possa contribuir para a construção de uma educação de qualidade, que promova a igualdade de oportunidades, a valorização da diversidade, o respeito às diferenças e a emancipação de todos os seus membros.

Desejamos a todos uma excelente leitura!

Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar - UEM
Solange Franci Raimundo Yaegashi - UEM
Fabio Alexandre Borges - UEM
Organizadores

SUMÁRIO

FORMAÇÃO DOCENTE, TRABALHO COLABORATIVO E ESTRATÉGIAS DE APOIO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

CAPÍTULO 1 - ENTRE A INVISIBILIDADE E O RECONHECIMENTO: FORMAÇÃO DOCENTE E DESAFIOS NA IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO 23

Cristiane Terezinha Riffert

Nelba Maria Teixeira Pisacco

CAPÍTULO 2 - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I: UM PANORAMA DE PESQUISAS BRASILEIRAS 39

Erika Paiva

Sandra Regina D'Antonio Verrengia

CAPÍTULO 3 - FORMAÇÃO EM SERVIÇO E ENSINO COLABORATIVO COM FOCO NA ÁREA DA BAIXA VISÃO 53

Ana Clara Burbela

Roseneide Maria Batista Cirino

CAPÍTULO 4 - A EQUIPE MULTIPROFISSIONAL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR 71

Gisele Potila Faccin Gui

Aparecida Meire Calegari

Mariana de Lucca Greter

Nelson César Martins

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

CAPÍTULO 5 - O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO: PRÁTICAS, BARREIRAS E POTENCIALIDADES. 89
Flávia Ferreira Amorim de Sousa Seabra
José Arcizio Corteletti
Viviane Gislaine Caetano
Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar

CAPÍTULO 6 – A COMPREENSÃO DA ÁREA COMO GRANDEZA POR ESTUDANTES SURDOS EM UMA ATIVIDADE MEDIADA PELO SOFTWARE DE GEOMETRIA ATELIER MAGNITUDE. 107
Anderson Douglas Pereira Rodrigues da Silva
Ernani Martins dos Santos
José Cícero dos Santos

CAPÍTULO 7 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO MÉDIO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ACESSIBILIZAÇÃO CURRICULAR COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. 125
Claudemir da Silva Paula
Hélio Menezes Soares

POLÍTICAS, TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

CAPÍTULO 8 - EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: EXPANSÃO DO ACESSO E DESAFIOS PERSISTENTES (2015-2024) 147
Mariana Carla Saraiva Casoni
Gilmar Alves Montagnoli

CAPÍTULO 9 - ENTRE O ACESSO E A PERMANÊNCIA: DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO. 165
Cléia Torino de Souza
Flávia Belini Querino Martins
Carlos Edivan da Silva Becalli
Solange Franci Raimundo Yaegashi

CAPÍTULO 10 - ACESSIBILIDADE EM "PROVA": TENSÕES, INCLUSÃO E INSTRUMENTOS AVALIATIVOS NOS TESTES PADRONIZADOS DE MATEMÁTICA SAEB E SAEP (2023-2025) 183
Elisangela Alves dos Reis
Fabio Alexandre Borges
Josilda Ferreira Gravina
Luciana Herrera Ufemea

CAPÍTULO 11 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL:
TENSÕES ENTRE INSTITUIÇÕES FILANTRÓPICAS, AEE E CAPACITISMO
NAS POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS 199

Márcia Raika e Silva Lima
Márcio Araújo Alves
Marília Trindade Félix de Sousa
Tanilde de Carvalho Pearce

CAPÍTULO 12 - PROCESSO DE PRODUÇÃO ACADÊMICA NO PROFEI:
EXPERIÊNCIA DE ORIENTADORA E ORIENTANDAS 211

Karen Ribeiro
Cristiane de Andrade
Rosimeri Olekssin Scherbak
Joelza Aparecida Vernick de Oliveira



FORMAÇÃO DOCENTE, TRABALHO COLABORATIVO E ESTRATÉGIAS DE APOIO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

CAPÍTULO 1

ENTRE A INVISIBILIDADE E O RECONHECIMENTO: FORMAÇÃO DOCENTE E DESAFIOS NA IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

CRISTIANE TEREZINHA RIFFERT
NELBA MARIA TEIXEIRA PISACCO

Introdução

Nos últimos anos, cresceu o interesse acadêmico e educacional pelo tema das altas habilidades/superdotação (AH/SD), especialmente no que diz respeito aos desafios de identificar e atender adequadamente esses estudantes nas escolas brasileiras. Ainda assim, a produção científica nacional sobre o assunto permanece limitada diante da complexidade do fenômeno, e essa lacuna repercute diretamente na invisibilidade desse público nas redes de ensino (Pérez; Freitas, 2009; Martins; Pedro; Ogeda, 2016). Um indicativo concreto desse cenário está nos dados do Censo Escolar de 2024: apenas 44.171 matrículas de estudantes com AH/SD foram registradas em todo o país, o que representa 0,09% das matrículas da Educação Básica (Brasil, 2025).

Esse dado evidencia uma expressiva discrepância em relação às estimativas da literatura para essa condição na população escolar, em parte ligada ao desconhecimento de temáticas relacionadas às AH/SD.

A insuficiência da abordagem desta condição na formação docente, tanto na graduação quanto nas capacitações ao longo da carreira, faz com que muitos educadores não reconheçam os indicadores de AH/SD em seus alunos. O que impede a efetivação do seu direito, estabelecido na legislação educacional brasileira, como os estudantes parte do público da Educação Especial, com acesso garantido ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Brasil, 2008, 2025).

As consequências das fragilidades na formação docente são significativas, pois, sem identificação e sem ambiente de ensino que os desafie, esses estudantes podem perder o interesse pelas atividades escolares, apresentar queda no rendimento e desenvolver dificuldades emocionais e de adaptação (Delou, 2006; Guimarães; Ourofino, 2007). Em contrapartida, quando recebem atenção pedagógica adequada, seu potencial pode se traduzir em contribuições expressivas para diferentes campos do conhecimento e da vida social (Silva; Paixão, 2010). Acrescenta-se, como parte da dificuldade de reconhecimento, o modo como a Educação Especial foi historicamente associada às deficiências, fazendo com que estudantes com AH/SD, embora legalmente incluídos nesta modalidade, nem sempre fossem percebidos como sujeitos de direito ao AEE (Pérez, 2006). Contudo, para que esse direito se materialize nas práticas escolares, é preciso que os professores disponham de conhecimentos sólidos sobre as características das AH/SD e de repertório pedagógico para lidar com esses estudantes no cotidiano escolar.

Este capítulo resultou de um recorte da pesquisa desenvolvida por Riffert (2026), sob orientação de Pisacco, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PROFEI/UEPG). Tem por objetivo mapear percepções, concepções, conhecimentos prévios e necessidades formativas de professores da Educação Básica em relação às AH/SD. Os achados revelaram um quadro de fragilidades formativas relevantes e reforçaram a urgência de políticas formativas que aproximem teoria, prática e legislação.

Altas Habilidades/Superdotação: aspectos conceituais

O entendimento sobre as AH/SD evoluiu consideravelmente desde as primeiras abordagens baseadas exclusivamente no Quociente Intelectual (QI). As contribuições de Joseph Renzulli, Howard Gardner e Robert Sternberg deslocaram o foco de uma medida única e estática da inteligência para perspectivas mais plurais, dinâmicas e contextuais.

Dentre esses referenciais, a Concepção dos Três Anéis, de Renzulli (1978; 2004), constitui uma das bases teóricas mais abordadas nas discussões contemporâneas sobre AH/SD e dialoga com a compreensão adotada nas políticas públicas brasileiras voltadas a esse público. Este modelo propõe que o comportamento superdotado resulta da confluência entre três conjuntos de características: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade. Trata-se de uma concepção dinâmica e contextual, que compreende a superdotação como um potencial a ser cultivado, e não como um estado fixo ou restrito ao desempenho escolar convencional. Ao definir a superdotação dessa forma, Renzulli (2004) rompe com a ideia de que ela se resume ao desempenho escolar elevado e propõe dois perfis distintos: o acadêmico, mais visível e reconhecido pelas práticas avaliativas tradicionais, e o produtivo-criativo, que se expressa na elaboração de soluções originais e produtos com valor real, e que tende a passar despercebido em salas de aula orientadas por padrões uniformes.

Em outra direção, que pode ser considerada complementar, Gardner (1994; 2000) contribuiu para ampliar a compreensão da inteligência humana ao demonstrar que ela não se reduz a uma dimensão única, mas se manifesta em diferentes domínios. Cabe ressaltar que nenhum desses domínios é mais legítimo que os outros e todos constituem formas válidas de expressão do potencial humano. Sternberg e Grigorenko (2003), por sua vez, integraram dimensões analíticas, criativas e práticas à compreensão da inteligência, destacando que o sucesso real

depende muito mais da combinação entre essas dimensões do que do desempenho em testes padronizados.

Essas contribuições convergem em um argumento fundamental para este capítulo: o alto potencial humano é plural. Ele pode se expressar de modos não convencionais, por meio de atitudes criativas, perguntas inusitadas ou envolvimento intenso com temas de interesse. Assim, a escola que enxerga apenas uma dessas formas estará, inevitavelmente, deixando muitos talentos sem reconhecimento. Consequentemente, para que ocorra o reconhecimento dessa pluralidade, há a necessidade de formação docente abrangente tanto conceitualmente quanto para o desenvolvimento de práticas pedagógicas equitativas e significativas voltadas à identificação e desenvolvimento dos estudantes com AH/SD.

Metodologia

A pesquisa que originou este capítulo adota os princípios da Pesquisa Translacional em Educação, articulando revisão da literatura, análise documental e coleta de dados empíricos, analisados de forma qualitativa, com a intencionalidade de gerar conhecimentos aplicáveis ao contexto escolar.

Os dados foram obtidos junto a 19 professores da Educação Básica, todos com mestrado na área da educação concluído ou em andamento, sendo a maioria vinculada ao PROFEI. Uma amostragem por conveniência, que se justifica pelo pressuposto de que, mesmo com maior nível de escolarização, esses docentes possam revelar lacunas formativas relativas às AH/SD, evidenciando a amplitude do problema.

O grupo participante foi composto majoritariamente por mulheres, correspondendo a 94,7% da amostra. Quanto à faixa etária, predominaram docentes entre 36 e 45 anos (47,4%) e entre 46 e 55 anos (36,8%). Em relação à experiência profissional, 47,4% declararam atuar há mais de 20 anos como professores, o que evidencia que as lacunas

identificadas não se restringem a docentes iniciantes, mas também atravessam trajetórias profissionais consolidadas.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi desenhado para investigar o contato prévio dos participantes com a temática das AH/SD em suas formações, suas percepções e saberes, e as demandas formativas que reconhecem para si mesmos em relação ao atendimento educacional de estudantes com essa condição na sala de aula regular.

O questionário elencou como categorias: a trajetória formativa em relação às AH/SD; concepções sobre o fenômeno; percepção de capacidade para identificar e atender estudantes com essa condição atípica; familiaridade com as políticas públicas pertinentes; estratégias pedagógicas já utilizadas; principais desafios percebidos para a efetivação das políticas; e recursos considerados necessários para um atendimento de qualidade. A análise foi conduzida à luz dos referenciais de Renzulli (1978; 2004), Gardner (1994; 2000), Sternberg e Grigorenko (2003), Virgolim (2007), Alencar e Fleith (2007), Pérez (2004; 2006; 2021) e Pérez e Freitas (2009).

Resultados e discussões

Formação docente: lacunas que revelam invisibilidade

O primeiro dado que chama atenção, ao analisar o perfil formativo dos participantes, é a quase ausência do tema AH/SD na graduação. Dos participantes, 89,5% afirmaram que a temática nunca foi abordada durante a formação inicial e 10,5% declararam algum contato com o assunto, mas por uma abordagem extremamente superficial. Esse quadro confirma o lugar historicamente periférico das AH/SD nos currículos de licenciatura, conforme apontado por Martins, Pedro e Ogeda (2016).

Na formação continuada, o cenário não é muito mais alentador. Apenas 52,6% dos participantes relataram ter realizado alguma capacitação específica sobre AH/SD ao longo da carreira, enquanto 47,4% nunca tiveram acesso a esse tipo de formação. Entre os que buscaram capacitação, ela ocorreu, majoritariamente, 42,1%, por iniciativa e recursos financeiros dos próprios professores. Dos restantes, 10,5% indicaram que as formações foram ofertadas por instituições públicas municipais e 10,5% por instituições particulares sem custos ao participante. Esses dados revelaram que, na ausência de uma oferta institucional robusta, o desenvolvimento profissional nessa área depende, em grande parte, do engajamento e das condições financeiras individuais de cada docente.

Um dado particularmente expressivo foi o fato de nenhum dos 19 participantes ter realizado formação continuada em AH/SD ofertada pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED). A fala do/da Participante 4 ilustra as barreiras encontradas nesse caminho: "Deixo aqui a minha queixa, tentei participar da formação pelo NAAH/S em dois anos consecutivos e me responderam que era somente para professores atuantes na Secretaria do Estado do Paraná e nas municipais não poderiam participar" (Riffert, 2026).

Esse relato expõe que as iniciativas formativas existentes, além de escassas, estão frequentemente restritas a determinados vínculos institucionais, excluindo professores da rede municipal que também atuam diretamente com estudantes com AH/SD. Como alertaram Alencar e Fleith (2007) e Virgolim (2007), enquanto a formação docente não contemplar de forma aprofundada as especificidades desses estudantes, a dificuldade de identificá-los e de criar condições pedagógicas adequadas para o seu desenvolvimento tende a persistir.

Concepções sobre AH/SD: entre o restrito e o contemporâneo

A análise das definições apresentadas pelos participantes sobre as AH/SD revelou um espectro amplo de compreensões, com respostas que variaram de formulações genéricas, sem densidade conceitual, a definições mais alinhadas ao estado atual da literatura. No primeiro extremo, alguns participantes responderam com termos genéricos como "importante", "inclusão" ou "desafiador", sem demonstrar qualquer articulação com o fenômeno em si. Um grupo mais expressivo demonstrou aproximação com o tema, mas ainda centrado na ideia de desempenho excepcional, como revela a resposta da/do Participante 3: "Habilidades e características intelectuais que uma pessoa possui e que se apresentam além daquelas esperadas para a sua idade ou pela população em geral" (Riffert, 2026).

Essa vinculação entre AH/SD e rendimento acima da média é compreensível, mas limitante. Ela corresponde ao que Renzulli (1978; 2004) caracterizou como uma das expressões do comportamento superdotado, mais facilmente reconhecida pelas práticas escolares tradicionais, mas deixa de fora manifestações produtivo-criativas, cujos indicadores raramente aparecem em notas ou provas. Pérez (2004) contribuiu para essa discussão ao evidenciar que o estudante com perfil produtivo-criativo tende a permanecer invisibilizado quando a escola restringe o reconhecimento das AH/SD ao desempenho acadêmico convencional.

Por outro lado, alguns, com a/o Participante 4 e a/o Participante 11, respectivamente, apresentaram definições mais elaboradas e alinhadas às perspectivas contemporâneas:

> É uma condição. Um conjunto de características que indicam um desempenho significativamente acima da média em uma ou mais áreas do desenvolvimento humano. No contexto educacional brasileiro, entende-se que estudantes com AH/SD demonstram potencial elevado e precisam de enriquecimento, desafios adequados e acompanhamento pedagógico diferenciado [...] Hiperfoco em determinados assuntos, facilidade para aprender e desafios na área emocional para lidar com demandas ordinárias (Riffert, 2026, n.p.).

Ainda que promissoras, essas concepções mais amplas convivem com a insegurança prática: 13 professores (68,4%) declararam não se sentir capazes de identificar e atender estudantes com AH/SD em sala de aula, e 57,4% afirmaram desconhecer as políticas públicas que asseguram os direitos desse grupo. Esses números sinalizam que conhecimento conceitual, mesmo quando presente, ainda não se traduz em confiança para a ação pedagógica. Esta é uma lacuna que só a formação continuada consistente e articulada com a prática pode suprir.

A autoavaliação do conhecimento pelos próprios participantes reforça essa percepção. Em uma escala de um (1) a cinco (5), a média geral de domínio sobre os diferentes aspectos das AH/SD foi de 2,45, próxima ao nível razoável. A maior fragilidade foi apontada em relação aos conceitos, características e indicadores das AH/SD, com média de 2,32, seguida pelo conhecimento sobre legislações vigentes e ferramentas pedagógicas, ambos com média de 2,47. O melhor desempenho relativo foi observado no item referente às inteligências múltiplas na sala de aula, com média de 2,58.

Desafios para a efetivação das políticas públicas

Ao serem questionados sobre o que dificulta a efetivação das políticas educacionais voltadas aos estudantes com AH/SD, os participantes apontaram obstáculos que atravessam diferentes dimensões do sistema escolar. Os dados estão sistematizados na Tabela 1:

Tabela 1 – Desafios para a efetivação de políticas públicas voltadas aos estudantes com AH/SD

Desafio apontado	N	%
Falta de formação adequada para professores e profissionais da educação	18	94,7
Dificuldade na identificação e avaliação dos estudantes com AH/SD	14	73,7
Sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando adequações curriculares	13	68,4
Escassez de programas de acompanhamento psicopedagógico	12	63,2
Resistência ou desconhecimento da comunidade escolar em relação ao tema	10	52,6

Baixo investimento governamental em programas de apoio e desenvolvimento de talentos	9	47,4
Ausência de recursos materiais e tecnológicos específicos	7	36,8
Falta de integração entre políticas públicas e práticas pedagógicas cotidianas	7	36,8

Nota: Questão de múltipla escolha; os participantes puderam assinalar mais de uma alternativa. Os percentuais foram calculados com base no total de 19 participantes.

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos dados do Questionário 1 (2025).

A falta de formação adequada liderou como o principal obstáculo, sendo apontada por 94,7% dos participantes, praticamente a unanimidade do grupo. Em seguida, apareceram a dificuldade de identificar e avaliar os estudantes (73,7%), a sobrecarga de trabalho dos professores (68,4%), a escassez de suporte psicopedagógico (63,2%) e a resistência ou desconhecimento da comunidade escolar (52,6%). O conjunto desses dados mostra que as barreiras não são pontuais: estão distribuídas entre a preparação dos professores, as condições de trabalho, o apoio especializado e a cultura institucional, configurando um desafio de natureza sistêmica.

A percepção dos participantes sobre a eficácia das legislações vigentes revelou quatro posições distintas: desconhecimento das normativas (5 participantes); reconhecimento das leis, mas percepção de distância entre o texto legal e a realidade escolar (4 participantes); avaliação das políticas como insuficientes ou existentes "apenas no papel" (7 participantes); e atribuição da baixa eficácia à falta de formação e de suporte especializado nas redes (3 participantes). Os dados dialogam com Pérez (2021), ao evidenciarem que a existência de normativas não garante, por si só, sua materialização no cotidiano escolar. Entre as letras do papel e o chão da escola, persistem lacunas formativas, institucionais e pedagógicas que limitam o reconhecimento dos estudantes com AH/SD. O depoimento da/do Participante 5 concentra, com precisão, os elementos centrais dessas percepções.

> Embora a legislação brasileira destinada aos estudantes com altas habilidades/superdotação seja considerada avançada e garanta, em teoria, direitos como identificação, enriquecimento curricular e atendimento especializado, sua eficácia ainda é limitada na prática devido à baixa identificação desses estudantes, à formação insuficiente dos professores, à oferta restrita de serviços específicos e à falta de monitoramento das políticas públicas. Assim, apesar de bem estruturadas, as normas nem sempre se traduzem em ações efetivas nas escolas, resultando em uma implementação desigual e deixando muitos estudantes com AH/SD com seus direitos assegurados apenas no papel (Riffert, 2026, n.p.).

Quando convidados a indicar melhorias necessárias para a efetivação das políticas públicas, os participantes voltaram a apontar a formação docente como elemento central, mencionado por 52,6% dos respondentes. Também foram destacados o fortalecimento dos programas de AEE, a ampliação de recursos e estrutura, a definição de protocolos de identificação, o acompanhamento das políticas e a orientação às famílias. Esses dados reforçam que a formação, embora central, não atua isoladamente: ela precisa estar articulada a condições institucionais, suporte especializado e mecanismos de acompanhamento.

Estratégias pedagógicas e necessidades formativas

Os participantes foram questionados também sobre as práticas que já adotam com estudantes com AH/SD. As estratégias mais citadas foram: enriquecimento curricular com atividades suplementares desafiadoras (73,7%); adaptação do nível de complexidade das tarefas (52,6%); flexibilização do ritmo de aprendizagem (42,1%); e uso de recursos tecnológicos para estimular a criatividade e a investigação (36,8%). Esses dados revelaram que, mesmo com as lacunas formativas, há um esforço real de parcela dos docentes para adaptar sua prática às necessidades desses alunos.

Contudo, quando indagados sobre o quanto as formações que tiveram influenciaram essa prática, as respostas foram marcadas por ambivalência: 42,1% reconheceram algum ganho de entendimento, enquanto igual proporção declarou precisar de muito mais formação para se sentir preparado. O relato da/do Participante 14 expôs com clareza o nó que separa a tradução da formação e das políticas em mudança pedagógica real:

> Mesmo que tenha sido abordado, vejo que nas escolas não é a principal preocupação. Nós, professores, somos mais cobrados para atingir índices, metas, relacionadas ao uso de plataformas, presença dos alunos, que os alunos tenham a média necessária para sua aprovação. Enfim, dificilmente nos é cobrado criar estratégias para os alunos com altas habilidades e o resultado disso é que eles se tornam um grupo silenciado. Tenho alguns alunos com laudo de AH, mas isso acaba não alterando consistentemente o planejamento (Riffert, 2026, n.p.).

Quanto ao que consideravam uma formação ideal, os participantes apontaram com maior frequência: cursos específicos sobre identificação e atendimento de estudantes com AH/SD (73,7%); formações voltadas ao aprofundamento de práticas pedagógicas (68,4%); estratégias de diferenciação curricular (63,2%); e espaços coletivos de troca entre professores e especialistas da área (57,9%). Em complemento, ao indicarem os recursos e suportes necessários ao atendimento desses estudantes, destacaram a formação continuada específica (78,9%), a criação de programas de enriquecimento curricular (73,7%), o estabelecimento de parcerias com universidades e especialistas da área (73,7%) e o maior envolvimento de equipes multidisciplinares (68,4%). Esses dados indicam que os docentes não reivindicam apenas maior acesso a conteúdos teóricos sobre AH/SD, mas uma formação articulada a condições concretas de atuação, envolvendo suporte institucional, redes colaborativas, recursos pedagógicos e práticas de enriquecimento curricular.

Considerações finais

Os dados analisados neste capítulo indicam que a invisibilidade dos estudantes com AH/SD, no contexto da escola regular, para os sujeitos da amostra, não decorre de ausência de legislação nem de falta de interesse dos professores. Como observado, a fragilidade da formação docente foi identificada pelos professores participantes da pesquisa como o principal obstáculo para o reconhecimento e o atendimento adequado dos estudantes com AH/SD.

Permitem inferir que a invisibilidade, em grande parte, é resultado de processos que podem ser transformados, mas que são alimentados por um ciclo formativo incompleto: a graduação não prepara, a formação continuada não alcança todos, e as políticas públicas existentes não chegam com a força necessária ao cotidiano das salas de aula. O resultado desse ciclo é um professor que quer fazer mais, mas não sabe como, e um estudante que tem muito a oferecer, mas não é visto.

A predominância de concepções ainda restritas ao desempenho acadêmico como único marcador das AH/SD revela que a ampliação conceitual, promovida por Renzulli, Gardner e Sternberg, ainda não foi suficientemente incorporada à cultura escolar. Esta é uma lacuna formativa que compromete a identificação, especialmente dos estudantes com perfil produtivo-criativo e perpetua processos de subidentificação, o que faz com que muitos estudantes com alto potencial permaneçam sem o atendimento a que têm direito.

A ausência ou insuficiência de formação específica contribui para a manutenção de práticas pedagógicas pouco inclusivas, conforme evidenciado pelos dados analisados neste capítulo. Reconhecer e desenvolver potencialidades não constitui concessão ou privilégio: é dimensão do direito à educação, que exige mediações intencionais entre conhecimento acadêmico, prática pedagógica e compromisso institucional. Professores informados, seguros e apoiados são o elo essencial entre a política escrita e o estudante que, por ora, ainda espera ser visto.

Construir uma educação que reconheça e desenvolva potencialidades exige mais do que boas intenções e documentos normativos bem redigidos. Exige formação docente estruturada, contínua e articulada com a prática pedagógica real; exige condições de trabalho que permitam ao professor planejar de forma diferenciada; e exige uma cultura escolar que veja na diversidade de talentos não um problema a gerenciar, mas uma riqueza a cultivar. Nesse sentido, investir na formação dos professores não é apenas uma pauta da Educação Especial, mas uma condição para que a educação inclusiva deixe de ser promessa e se torne experiência concreta para cada estudante presente em cada sala de aula.

Referências

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. 2. ed. São Paulo: EPU, 2007.

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: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: 05 jun. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2024**. Brasília, DF: INEP, 2025.

DELOU, Cristina Maria de Carvalho. Questões sociais e emocionais na superdotação: dificuldades e ajustamento escolar; família e escola: perspectivas na educação de alunos superdotados. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006. p. 101-104. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf. Acesso em: 23 ago. 2024.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARDNER, Howard**. Inteligência**: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GUIMARÃES, Tânia Gonzaga; OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes de. Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007. v. 1, p. 53-65. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf. Acesso em: 02 abr. 2024.

MARTINS, Bárbara Amaral; PEDRO, Ketilin Mayra; OGEDA, Clarissa Maria Marques. Altas habilidades/superdotação: o que dizem as pesquisas sobre estas crianças invisíveis? **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 561-568, 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031046. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/cp75h39CSBgS3SNbCHqBTFj/. Acesso em: 04 mar. 2024.

PÉREZ, Susana Graciela Barrera. **Gasparzinho vai à escola**: um estudo das características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/29732961_GASPARZINHO_VAI_A_ESCOLA_UM_ESTUDO_SOBRE_AS_CARACTERISTICAS_DO_ALUNO_COM_ALTAS_HABILIDADES_PRODUTIVO-CRIATIVO. Acesso em: 16 jan. 2025.

PÉREZ, Susana Graciela. Sobre perguntas e conceitos**.** In: FREITAS, Soraia Napoleão (org.). **Educação e altas habilidades/superdotação**: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Editora da UFSM, 2006. p. 37-59.

PÉREZ, Susana Graciela Barrera. Altas habilidades/superdotação: uma larga brecha entre as letras do papel e o chão da escola. APRENDER: **Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 26, p. 176-197, jul./dez. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/357325285_ALTAS_HABILIDADESSUPERDOTACAO_UMA_LARGA_BRECHA_ENTRE_AS_LETRAS_DO_PAPEL_E_O_CHAO_DA_ESCOLA. Acesso em: 20 out. 2024.

PÉREZ, Susana Graciela Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Encaminhamentos e atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação nos estados brasileiros. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 417-428, set./dez. 2009.

RENZULLI, Joseph S. **What makes giftedness? Reexamining a definition.** Phi Delta Kappan, v. 60, n. 3, p. 180-184, 1978.

RENZULLI, Joseph S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos**. Revista Educação**, Porto Alegre, ano XXVII, n. 1 (52), p. 75-131, jan./abr. 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277255884_O_que_e_esta_coisa_chamada_Super-

dotacao_e_como_a_desenvolvemos_Uma_retrospectiva_de_vinte_e_cinco_anos. Acesso em: 22 dez. 2024.

RIFFERT, Cristiane Terezinha. **Altas habilidades/superdotação**: conhecimento como elemento transformador para a identificação e prática docente inclusiva. 2026. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2026.

SILVA, Paulo Vinícius Carvalho; PAIXÃO, Lea Pinheiro. Alunos superdotados em escola regular: trajetórias e perspectivas**. Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 397-416, 2010.

STERNBERG, Robert J.; GRIGORENKO, Elena L**. Inteligência plena**: ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIRGOLIM, Angela M. R. **Altas habilidades/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007.

Biografia das autoras

Cristiane Terezinha Riffert é mestra em Educação Inclusiva pelo Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PROFEI/UEPG). Atua na Educação Básica da Rede Estadual de Educação do Paraná como professora de Língua Inglesa e Arte e na Educação Profissional e Tecnológica como professora mediadora presencial de cursos técnicos ofertados pelo IFPR em parceria com a Prefeitura Municipal de Palmeira. Lattes: https://lattes.cnpq.br/7503381262516869. E-mail: curso: 2011abril@gmail.com

Nelba Maria Teixeira Pisacco é doutora em Educação pela Universidade de Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e mestra em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) da UEPG. Lattes: http://lattes.cnpq.br/8629195991955752. E-mail: nmtpisacco@uepg.br

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I: UM PANORAMA DE PESQUISAS BRASILEIRAS

ERIKA PAIVA
SANDRA REGINA D'ANTONIO VERRENGIA

Introdução

A educação inclusiva no Brasil, embora amparada por marcos legais robustos, ainda enfrenta desafios significativos no que tange ao reconhecimento e ao atendimento de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD). No Ensino Fundamental I, essa problemática torna-se ainda mais evidente em razão da existência de mitos e da "invisibilidade" pedagógica desses estudantes, frequentemente situados em um "não-lugar" de direito no contexto escolar (Picollo; Mendes, 2012). Para Pérez (2011) e Delou (2007), a não identificação e o atendimento inadequado estão intrinsecamente ligados a lacunas severas na formação docente, o que sinaliza a falta de conhecimento sobre o tema entre os professores.

Nesse contexto, a formação continuada configura-se como uma possibilidade de romper com tais barreiras e instrumentalizar o

professor na identificação precoce e no enriquecimento curricular. Estudos recentes evidenciam que, à medida que os docentes ampliam seus conhecimentos acerca dos comportamentos e das características associadas à superdotação, sentem-se mais seguros e preparados para ofertar práticas pedagógicas capazes de favorecer o desenvolvimento desses estudantes, contribuindo para sua visibilidade e inclusão no ambiente escolar (Pinheiro, 2018). Contudo, a literatura acadêmica ressalta que essa formação precisa ocorrer de maneira sistematizada, contínua e articulada ao contexto da prática docente, evitando ações pontuais e descontextualizadas das demandas concretas vivenciadas no cotidiano escolar (Pérez; Freitas, 2011).

Diante da necessidade de compreender como a academia tem produzido respostas para esse gargalo formativo, o presente trabalho se propõe a responder à seguinte questão: o que as pesquisas disponíveis no catálogo de teses e dissertações da CAPES discorrem sobre a formação continuada de professores para a identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação no Ensino Fundamental I? Para respondê-la, fez-se um levantamento bibliográfico a respeito do tema. O objetivo deste estudo é mapear e analisar as produções acadêmicas que abordem articulações entre a formação continuada de professores e a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação no Ensino Fundamental I.

A convergência teórica em torno das definições e intervenções às Pessoas com Altas Habilidade e Superdotação (PAH/SD) de Renzulli, aliada às definições de Winner e sua categorização de mitos acerca do tema, fundamenta um esforço coletivo para desmistificar as altas habilidades/superdotação, combatendo sua percepção como fenômeno raro e problematizando as imprecisões na nomenclatura brasileira. Essa análise revela que a invisibilidade dos estudantes, discutida por Pérez, é perpetuada por mitos que persistem entre educadores (Alencar; Fleith, 2001; Virgolim, 2007), tornando a formação continuada uma necessidade urgente para o cumprimento da legislação. Assim,

o fortalecimento do domínio teórico-prático apresenta-se como a via indispensável para romper o ciclo de invisibilidade e assegurar que o potencial desses alunos seja efetivamente reconhecido e desenvolvido no sistema educacional.

Altas habilidades/superdotação

A compreensão contemporânea sobre AH/SD fundamenta-se predominantemente no Modelo Triádico de Enriquecimento de Joseph Renzulli (1978, 2004). Esta perspectiva desloca o foco do quociente de inteligência (QI) estático para uma visão multidimensional, na qual a superdotação resulta da interação entre três conjuntos de traços humanos: habilidade acima da média em uma ou mais áreas do conhecimento, elevados níveis de criatividade e alto grau de comprometimento com a tarefa. Esses fatores não possuem hierarquia de importância e podem se encontrar em níveis diferentes de desenvolvimento, e não necessariamente se fazerem presentes em todos os momentos da vida da PAH/SD. Complementarmente, as definições de Ellen Winner (1998) auxiliam na diferenciação entre o comportamento de superdotação e a precocidade, caracterizando a criança precoce como aquela que apresenta um desenvolvimento acelerado em uma área específica, dominando-a antes da idade esperada. Para Winner (1998, p. 12-13), a superdotação é formada por 1. Precocidade; 2. Uma insistência em fazer as coisas de seu modo e 3. Uma fúria por dominar. Toda essa fundamentação é essencial para que o docente compreenda que a superdotação não é um atributo inato e imutável, mas um potencial que requer um ambiente desafiador para se converter em talento acadêmico e/ou produtivo-criativo (Virgolim, 2007; Alencar; Fleith, 2001).

Um dos maiores obstáculos à inclusão escolar reside na persistência de mitos que cercam a temática. As pesquisas contempladas indicam que a ideia da superdotação como um fenômeno raro ou a crença de que o estudante superdotado é autossuficiente e capaz de aprender

sozinho contribuem diretamente para a sua marginalização pedagógica (Winner 1998; Alencar 2007). Pérez (2011) discorre com propriedade sobre a invisibilidade desses sujeitos, argumentando que o desconhecimento docente sobre as características qualitativas da inteligência — para além do desempenho acadêmico — impede a identificação de talentos camuflados. Essa condição de invisibilidade empurra o estudante para o que Piccolo e Mendes (2012) denominam "não-lugar": um espaço de não-pertencimento onde, apesar de fisicamente presente na escola regular, o estudante permanece ausente de atendimento adequado às suas necessidades. Adicionalmente, a literatura problematiza a própria nomenclatura adotada no Brasil, apontando que a tradução de *gifiedness* e *high ability* para "altas habilidades/superdotação" pode gerar ambiguidades interpretativas que dificultam a aplicação da legislação vigente (Guenther 2008, 2011 apud Amaral, 2021).

A formação de professores é o pilar que sustenta a transição da teoria para a prática inclusiva. O panorama atual revela uma lacuna na formação inicial, o que torna a formação continuada uma necessidade imperativa para o exercício do ofício docente (Alencar 2007; Virgolim, 2007). As produções acadêmicas analisadas nesta pesquisa defendem que o modelo mais eficaz é a formação continuada, realizada no cotidiano escolar, visto que permite ao professor articular os conhecimentos teóricos às demandas reais da sala de aula (Pérez; Freitas, 2011). Nesse sentido, o Modelo de Enriquecimento Escolar (SEM) de Renzulli surge como uma estratégia de sucesso. Ele viabiliza o enriquecimento curricular para todos os estudantes, não apenas para os identificados (Renzulli, 2014). Documentar e comparar essas práticas é fundamental para evidenciar que a formação docente, quando aliada à desmistificação do tema, resulta em um aumento real das notificações oficiais e na efetivação do direito à educação plena (Soares, 2019).

Metodologia

Esta pesquisa insere-se no campo da abordagem qualitativa, na medida em que busca compreender os fenômenos em sua complexidade, considerando-os em estreita relação com o contexto social em que são produzidos (Minayo, 2012). Trata-se, ainda, de um estudo de natureza bibliográfica, cujo propósito consiste em reunir, organizar e interpretar contribuições já existentes acerca da temática investigada. Nesse sentido, tem como objetivo mapear e analisar produções acadêmicas que abordem as articulações entre a formação continuada de professores e a inclusão de estudantes com altas habilidades/superdotação no Ensino Fundamental I.

O corpus da pesquisa foi composto por trabalhos disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações oficial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No processo de busca para a seleção dos trabalhos, utilizamos o operador booleano "AND" e as palavras-chave: "formação continuada" e "altas habilidades/superdotação". Ao todo, foram identificados 46 trabalhos, dos quais 6 foram selecionados após a aplicação dos critérios de exclusão, que consistiram em: não tratar de estudos desenvolvidos no Ensino Fundamental I e/ou não abordar a inclusão de estudantes com altas habilidades/superdotação.

Resultados e discussões

Das pesquisas selecionadas, quatro são Dissertações de Mestrado e duas são Teses de Doutorado. Dessas, cinco foram desenvolvidas nas regiões Sul e Sudeste do país, mais especificamente nos Estados do Paraná, Santa Catarina e São Paulo, e uma na região Centro-Oeste no Estado do Mato Grosso.

Os trabalhos de Faber (2022), Rohenkohl (2022), Amaral (2021), Arantes-Brero (2019), Soares (2019) e Risso (2023) apresentam pontos

em comum, como: a defesa de que a ausência de conhecimentos específicos sobre AH/SD compromete diretamente a identificação e a oferta de práticas pedagógicas mais adequadas a esses estudantes, bem como a presença de mitos e ideias equivocadas a respeito das PAH/SD, lançando mão das definições de Winner (1998) sobre os mitos que perpassam o imaginário popular. Fatores que contribuem para a invisibilidade desses estudantes discutidos por Pérez (2011).

Os dados demonstram que essa invisibilidade é alimentada por uma lacuna severa na formação docente inicial e continuada. Dos trabalhos analisados, Amaral (2021), Arantes-Brero (2019), Soares (2019) e Risso (2023) confirmam que as altas habilidades e superdotação ainda são percebidas como um fenômeno raro, o que corrobora a tese de que os mitos e crenças limitantes — como a autossuficiência do estudante superdotado — são os principais entraves para a identificação (Alencar 2007; Virgolim, 2007). Outros mitos que professores sem o conhecimento específico no assunto podem perpetuar, como o de que alunos superdotados não precisam de mediação para adquirir conhecimento e desenvolver suas habilidades (Faber 2022), sejam elas cognitivas, psicológicas ou emocionais, podendo contribuir com a invisibilidade desses estudantes. E, se eles não são vistos, não recebem o atendimento educacional especializado que lhes é de direito.

Amaral (2021), Faber (2022), Arantes-Brero (2019) e Rohenkohl (2022) problematizam a própria nomenclatura brasileira e demonstram divergências entre teóricos. Desde o termo "bem-dotado" utilizado por Antipoff à "dotado ou talentoso" descrito por Guenther são descritos como uma busca de desmistificar a palavra "superdotação" com o argumento ela "vem carregada de conotações que nos remetem erroneamente ao super-herói, ao indivíduo com capacidades excepcionais e, portanto, às habilidades raras inexistentes no ser humano comum" (Virgolim, 2019, p.104-105). Guenther ainda sugere que equívocos de tradução do inglês podem gerar ambiguidades que distanciam o professor da aplicação prática da legislação (Guenther 2008, 2011 *apud*

Amaral 2021). Para formalizar uma nomenclatura, todos os autores analisados - Faber (2022), Rohenkohl (2022), Amaral (2021), Arantes-Brero (2019), Soares (2019) e Risso (2023) - optam por utilizar o termo legal vigente em seus respectivos anos de publicação.

Toda essa realidade descrita reforça a invisibilidade e empurra o estudante com altas habilidades/Superdotação para o "não-lugar" descrito por Piccolo e Mendes (2012), em que a presença física na sala de aula não garante o pertencimento pedagógico. Ao discutir as soluções propostas, os resultados evidenciam que a formação continuada é imprescindível para sanar as lacunas ainda existentes no tema em questão. Para eles, os profissionais envolvidos na educação desses estudantes possuem um lugar privilegiado para observá-los, conhecê-los e identificá-los (Pérez, 2011).

Tais estudos assemelham-se ainda em relação à fundamentação teórica, ancorando-se na Teoria dos Três Anéis e no Modelo de Enriquecimento Escolar (SEM) de Joseph Renzulli e na definição legislativa de altas habilidades/superdotação, superando visões centradas exclusivamente em testes psicométricos de QI em favor de uma perspectiva pedagógica e inclusiva:

> Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008, p. 15).

Os pesquisadores Faber (2022), Rohenkohl (2022), Amaral (2021), Arantes-Brero (2019), Soares (2019) e Risso (2023) convergem também na ideia de que a formação continuada de professores é condição essencial para a identificação e o atendimento adequado de estudantes com AH/SD no Ensino Fundamental I.

A dissertação de Faber (2022) destaca que, embora exista preocupação institucional com a inclusão de estudantes com AH/SD, há significativa discrepância entre as orientações legais e as práticas efetivamente realizadas nas escolas. A autora evidencia que muitos profissionais reconhecem a importância do Plano Educacional Individualizado (PEI) e do enriquecimento curricular, porém revelam dificuldades práticas para implementá-los no cotidiano escolar. Como resultado, Faber (2022) indica que a formação continuada é uma necessidade urgente para que professores e gestores compreendam as especificidades desses estudantes e consigam promover práticas inclusivas efetivas.

Risso (2023), ao investigar as políticas educacionais para a área de AH/SD e verificar como é efetivado na prática o atendimento educacional especializado para os alunos com AH/SD, segundo a perspectiva dos professores regentes, auxiliares e de apoio que atendem esses alunos em sala de aula em três escolas municipais, percebe a falta de conhecimento e a presença de mitos que contribuem com a invisibilidade das PAH/SD o que indica a necessidade da formação continuada, específica a esses docentes, e a melhor estruturação do atendimento especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais para os alunos com AH/SD.

Esse aspecto também foi destacado na pesquisa de Rohenkohl (2022), que salienta a invisibilidade como a presença de sujeitos "presente-ausente", isto é, alunos que estão fisicamente na escola, mas não são reconhecidos em suas necessidades educacionais específicas. A autora, a partir de sua pesquisa, demonstra que a realização de oficinas formativas com professores contribuiu significativamente para ampliar o conhecimento sobre inteligência, criatividade e indicadores de superdotação, favorecendo a identificação desses estudantes. O estudo indica, portanto, que a formação continuada, quando construída de maneira colaborativa e reflexiva, pode transformar o olhar docente e favorecer práticas pedagógicas mais inclusivas.

De maneira semelhante, Amaral (2021) analisou em seu estudo a formação de profissionais da educação voltada à identificação de

indicadores de AH/SD e ao desenvolvimento de metodologias inovadoras de ensino-aprendizagem. O autor aponta que os cursos de formação contribuíram para desconstruir crenças equivocadas acerca da superdotação, ampliando o entendimento dos professores sobre múltiplas inteligências e o modelo de enriquecimento escolar. Entretanto, aponta que a formação docente ainda ocupa espaço reduzido nas políticas formativas das redes de ensino, permanecendo marginalizada.

Arantes-Brero (2019) amplia a discussão ao abordar o enriquecimento escolar por meio da consultoria colaborativa. Diferentemente dos demais estudos, a autora concentra-se não apenas na identificação, mas também na implementação de estratégias pedagógicas de enriquecimento curricular. Seus resultados demonstram que o trabalho colaborativo entre professores especializados e docentes da sala comum favorece o desenvolvimento de práticas mais inclusivas e beneficia tanto estudantes com AH/SD quanto os demais alunos da turma. Contudo, a pesquisa revela que muitos professores apresentam dificuldades em compreender conceitos relacionados à superdotação, mesmo após processos formativos, o que evidencia a necessidade de formações contínuas e sistematizadas.

Ideia corroborada por Soares (2019), cuja pesquisa enfatiza a formação continuada em serviço como estratégia central para a identificação de estudantes precoces com comportamento de superdotação. Em seu estudo, a autora aponta que a formação realizada no próprio contexto escolar favorece maior envolvimento docente e possibilita a articulação entre teoria e prática pedagógica. Um dos principais achados da pesquisa refere-se à identificação de 21 estudantes após o processo formativo, evidenciando que a ausência de identificação muitas vezes decorre mais da falta de preparo docente do que da inexistência de estudantes com AH/SD na escola. Além disso, o estudo ressalta a importância do trabalho multidisciplinar e da utilização de instrumentos qualitativos de avaliação e identificação.

Ao comparar os trabalhos, observa-se que todos compartilham a compreensão de que a formação continuada constitui elemento indispensável para superar a invisibilidade dos estudantes com AH/SD e garantir práticas pedagógicas inclusivas. Há consenso quanto à necessidade de ampliar o conhecimento docente sobre indicadores de superdotação, enriquecimento curricular e atendimento educacional especializado. Além disso, os estudos defendem que a formação precisa ocorrer de forma contínua, contextualizada e articulada ao cotidiano escolar, evitando ações pontuais e desarticuladas da prática docente.

Vale ressaltar que, dentre os trabalhos analisados, o mais atual é de 2023. Portanto, a instituição da nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva por meio do Decreto nº 12.686/2025 (Brasil, 2025), que reafirma e delineia a educação especial inclusiva, logicamente não é mencionada, abrindo espaço para novas pesquisas que a levem em consideração.

Considerações finais

O presente levantamento bibliográfico atingiu o seu objetivo ao mapear e comparar a produção científica recente no Catálogo de teses e dissertações da CAPES sobre a formação continuada de professores do Ensino Fundamental I a respeito das AH/SD. A análise do corpus permite concluir que a investigação brasileira na área apresenta uma sólida convergência teórica, embora ainda enfrente barreiras significativas na transposição para a prática quotidiana das escolas. A principal conclusão desta pesquisa é a hegemonia dos estudos de Joseph Renzulli como base para a identificação e o ensino de estudantes com potencial superior. Este referencial, em diálogo com as discussões de Pérez (2011) sobre a invisibilidade e de Piccolo e Mendes (2012) sobre o "não-lugar", revela que a marginalização pedagógica não decorre da raridade do fenômeno, mas da carência de uma formação docente que desconstrua mitos.

Adicionalmente, os resultados apontam para uma concentração geográfica da produção acadêmica nas regiões Sul e Sudeste, o que indica a necessidade de expandir essas investigações para outras realidades regionais brasileiras, a fim de obter um panorama mais fidedigno da formação docente em todo o território nacional. É imperativo também que futuras formações e pesquisas continuem considerando a diferenciação entre a superdotação acadêmica e a do tipo produtivo-criativo, evitando que talentos que não se manifestam exclusivamente em testes de QI ou desempenho escolar padrão continuem invisibilizados.

Quanto à prospecção da sua aplicação empírica para a comunidade científica, este estudo oferece evidências de que a formação continuada é um modelo bastante eficaz. A aplicação destes achados na formação de professores regentes pode elevar substancialmente os índices de identificação oficial, como demonstrado nos dados de Soares (2019). Assim, este trabalho serve como subsídio para que investigadores estruturem programas de formação que não se restrinjam apenas aos professores especialistas, mas que envolvam toda a equipe pedagógica, transformando o enriquecimento curricular em uma prática de benefício coletivo que eleva a qualidade do ensino para todos os estudantes.

Por fim, ressalta-se a oportunidade aberta pela recente instituição do Decreto nº 12.686/2025, que reafirma a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e oferece um novo marco legal para que as futuras produções acadêmicas e práticas de formação continuada se alinhem às diretrizes mais atuais de atendimento educacional especializado, bem como novas pesquisas que investiguem o tema em outras plataformas acadêmicas confiáveis. Este diálogo entre teoria e prática deve permanecer vivo para garantir que a legislação brasileira se converta em ações efetivas, assegurando que o potencial de cada estudante seja, finalmente, reconhecido e valorizado nas escolas.

Referências

ALENCAR, E. M. L. S. de; FLEITH, D. S. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

ALENCAR, E. M. L. S. de. Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 371-378, maio/ago. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/NVBdpWzHwxt53GBcCxKLCss/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 fev 2026.

AMARAL, M. R. C. **Ampliando o olhar sobre Altas Habilidades/superdotação:** Formação para Profissionais da Educação. 2021 100 f. Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias. Instituição de Ensino: Centro Universitário Internacional, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca do Centro Universitário Internacional Uninter, 2021.

ARANTES-BRERO, D. R. B. **Enriquecimento escolar para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação em uma escola pública por meio da consultoria colaborativa**. 2019. 131 f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) — Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Bauru, 2019.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília. **Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial**, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 19 fev 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 out. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 10 fev 2026.

DELOU, C. M. C. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: Legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: FLEITH, D. S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades /superdotação**: volume 1: orientação a professores. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, 2007. p. 25-40

FABER, J. A. **A inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação nos anos iniciais da rede municipal de ensino de Balneário Camboriú**. 2022. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2022.

MINAYO, M. C. de S**. Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário Brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p.109-124, 01 set. 2011.

PÉREZ, S. G. P. B. **Gasparzinho vai à escola**: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2004. Disponível em: http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/898. Acesso em: 17 fev. 2026.

PICCOLO, G. M.; MENDES, E. G. Nas pegadas da história: tracejando relações entre deficiência e sociedade. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 29-41, 2012. DOI: 10.5902/1984686X4611. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4611. Acesso em: 15 fev. 2026.

PINHEIRO, L. N. A. **(In)visibilidade dos estudantes alto-habilidosos e a produção do fracasso escolar**: faces da escola capitalista e seus impactos na educação brasileira. Tese de doutorado, Escola de comunicação, educação e humanidades da universidade metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2018. Disponível em: http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/1789/2/Leandro%20da%20Nobrega%20Pinheiro1.pdf. Acesso em: 17 de fev. de 2026.

RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Re-examining a definition. **Phi Delta Kappa**, [S.I.], v. 60, n. 3, p. 180-84, 261, nov. 1978. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/275515071_What_Makes_Giftedness_Reexamini ng_a_Definition. Acesso em: 21 nov. 2025.

RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, A. M. R; KONKIEWITZ. E. C. (Org.). **Altas habilidades/superdotação: inteligência e criatividade:** uma visão multidisciplinar. Campinas: Papirus, 2014. p. 219-264.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre, v.27, n. 1, p. 75 — 131, jan./abr. 2004. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/375/272. Acesso em: 21 nov. 2025.

RISSO, V. A. M. **O atendimento escolar para alunos com altas habilidades/superdotação em uma rede municipal de ensino**. 2023. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.

ROHENKOHL, L. A. R. **Altas Habilidades/Superdotação**: oficinas formativas para identificação destes alunos em uma escola da rede pública de Sorriso-MT. Orientador:

Marion Machado Cunha. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva). Universidade do Estado de Mato Grosso — UNEMAT, Campus de Sinop: Sinop, 2022.

SOARES, A. A. S. **Identificação de estudantes precoces com comportamento de superdotação**: desafios para a formação de professores em serviço. 2019. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2019.

VIRGOLIM, A. M. R. A. **Altas habilidades/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

WINNER, E. **Crianças superdotadas**: mitos e realidades. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Biografia das autoras

Erika Paiva é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Especialista em Atendimento Educacional Especializado AEE pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente na Secretaria Municipal de Educação de Maringá (SEDUC). E-mail: erika.paiva.uem.turma6@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/7802464467467452.

Sandra Regina D'Antonio Verrengia é doutora em Educação para a Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente do Departamento de Matemática e do Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva em rede da Universidade Estadual de Maringá (PROFEI/UEM). E-mail: srdantonio@uem.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3671050254381458.

CAPÍTULO 3

FORMAÇÃO EM SERVIÇO E ENSINO COLABORATIVO COM FOCO NA ÁREA DA BAIXA VISÃO

ANA CLARA BURBELA
ROSENEIDE MARIA BATISTA CIRINO

Introdução

Este capítulo tem como objetivo analisar o papel da formação continuada em serviço como suporte ao ensino colaborativo na área da baixa visão, considerando sua contribuição para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. O processo de inclusão escolar tem promovido nas instituições de ensino uma abordagem inovadora, desafiando-as a adotar uma perspectiva inclusiva em suas práticas pedagógicas. Nesse contexto, a colaboração entre os docentes configura-se como uma estratégia eficaz para potencializar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, estabelecendo um ambiente educacional mais equitativo e acolhedor.

Fundamentado em abordagem qualitativa e analítico-reflexiva, o estudo discute os pressupostos do ensino colaborativo, destacando a articulação entre professores do ensino comum e da Educação Especial como estratégia para o enfrentamento das barreiras à aprendizagem. A análise evidencia que, embora existam avanços no campo legal e teórico, a efetivação do coensino ainda enfrenta desafios relacionados

à formação docente, às condições institucionais e à organização do trabalho pedagógico.

Os resultados apontam que a formação em serviço, quando articulada ao contexto escolar, favorece a reflexão sobre a prática, o desenvolvimento da autonomia docente e a construção coletiva de estratégias pedagógicas voltadas à inclusão de estudantes com baixa visão. Conclui-se que a integração entre formação em serviço e ensino colaborativo constitui-se como caminho potente para a promoção de uma educação mais equitativa, acessível e comprometida com a diversidade.

Ensino Colaborativo e Educação Inclusiva

Para Rabelo (2012), os sistemas de ensino precisam garantir a efetividade dos princípios da educação inclusiva, atendendo à diversidade e às diferenças existentes no contexto escolar. A materialização da inclusão escolar depende, em grande medida, do trabalho pedagógico dos professores que atuam no ensino comum e no ensino especializado, o que significa oportunizar uma escolarização de qualidade a todos os alunos, incluindo os estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE), contribuindo para o seu sucesso acadêmico.

O trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito da educação inclusiva, que envolve o planejamento conjunto, as trocas de conhecimentos e as relações colaborativas estabelecidas entre os professores do ensino regular e os professores especializados em Educação Especial, é amplamente reconhecido como ensino colaborativo ou coensino. Essa prática pedagógica configura-se como uma estratégia fundamental para a promoção da inclusão educacional, visando assegurar a construção de ambientes de aprendizagem que atendam às necessidades específicas de todos os estudantes, de forma equitativa e acessível.

O ensino colaborativo baseia-se na cooperação entre profissionais, que compartilham responsabilidades e competências no processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem demanda planejamento

integrado, discussões reflexivas sobre o currículo e a cocriação de estratégias pedagógicas que considerem a diversidade presente no contexto escolar. Além disso, o trabalho conjunto entre os professores proporciona não apenas a adaptação curricular e o uso de metodologias diferenciadas, mas também o acompanhamento efetivo das dificuldades e potencialidades individuais dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento acadêmico, social e emocional de todos os envolvidos.

Assim, o ensino colaborativo transcende a simples divisão de tarefas, configurando-se como uma parceria intencional e fundamentada na inclusão, alinhada aos princípios éticos e legais que norteiam a educação contemporânea. Nesse sentido, Vilaronga (2014, p. 20) afirma:

> O ensino colaborativo ou coensino é uma das propostas de apoio na qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes.

Nesse sentido, o ensino colaborativo pode contribuir de maneira significativa para o processo de inclusão escolar, por meio de um planejamento compartilhado entre os docentes, que abrange a diversidade de alunos que o contexto escolar recebe. Dessa forma, torna-se uma alternativa de trabalho entre professores, na qual, a partir do compartilhamento e do planejamento de tarefas, visa à inclusão de todos os estudantes, com ou sem deficiência.

Porém, cabe salientar que esse processo não acontece apenas dentro da sala de aula, mas em toda a instituição escolar. Para Rabelo (2012), o desenvolvimento do ensino colaborativo se realiza efetivamente somente se a escola como um todo estiver aberta para assumir esse compromisso, sendo necessário o apoio da administração, que é responsável pela organização e condução das atividades na escola.

Cappellini (2004, p. 89) aponta que:

> O trabalho colaborativo efetivo requer compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha dos saberes. Nenhum profissional deveria considerar-se melhor que outros. Cada profissional envolvido pode aprender e beneficiar-se dos saberes dos demais e, com isso, o beneficiário maior será sempre o aluno.

O ensino colaborativo apresenta-se, nesse cenário, como uma estratégia relevante para o fortalecimento das práticas inclusivas. A atuação conjunta entre professores regentes e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) possibilita o planejamento compartilhado, a troca de saberes e o acompanhamento sistemático das necessidades educacionais dos estudantes. Conforme destaca Rabelo (2021, p. 13), "a atuação colaborativa entre os docentes amplia a percepção sobre as barreiras que impactam o processo de escolarização dos estudantes com deficiência", favorecendo práticas mais sensíveis e contextualizadas.

Essa perspectiva compreende o trabalho colaborativo não como divisão de tarefas, mas como corresponsabilização pedagógica. Rodrigues e Freitas (2021) ressaltam que a construção coletiva das ações pedagógicas constitui um dos pilares da inclusão efetiva, uma vez que promove articulação entre saberes e fortalece a tomada de decisões pedagógicas fundamentadas.

No contexto educacional brasileiro, há amparo legal para estabelecer o ensino colaborativo entre os professores. Para Rabelo (2012), existe legislação que garante o desenvolvimento da proposta de coensino, mas esse método ainda não é valorizado como merece. Vilaronga (2014) destaca que vários documentos oficiais mencionam a importância da construção de uma cultura de cooperação entre os profissionais envolvidos, mas um dos entraves para a implementação de políticas de integração escolar é a falta de profissionais qualificados, o menor investimento na contratação para apoiar equipes multidisciplinares e o espaço comunitário.

De acordo com Vilaronga e Mendes (2014), o ensino colaborativo possibilita a articulação de saberes e estratégias pedagógicas que favorecem a inclusão escolar, ao proporcionar suporte mútuo entre os docentes e ampliar as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. Costa-Renders e Coutinho (2024) apontam que, embora haja reconhecimento da importância dessa abordagem, sua efetivação plena nas unidades escolares é limitada, muitas vezes devido à falta de formação adequada dos professores e à ausência de políticas institucionais que incentivem práticas colaborativas.

Formação Continuada em Serviço e Desenvolvimento Docente

Nos últimos anos, têm sido acompanhados avanços nas ações e discussões acadêmicas envolvendo os processos de formação continuada de professores, considerados por muitos educadores como um mecanismo importante para o desenvolvimento profissional e a qualificação dos processos de ensino-aprendizagem. Santos (2007, p. 24) complementa que: "[...] a formação continuada deve ser um processo que propicie aos professores um espaço de socialização de suas práticas e de reflexão coletiva entre pares sobre elas".

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no artigo 67, inciso II, estabelece que os sistemas de ensino devem promover o aperfeiçoamento profissional através da formação continuada como uma das maneiras de assegurar a valorização dos profissionais da educação (Brasil, 1996). Contudo, para além do mero formalismo, esse espaço deve ser uma responsabilidade compartilhada, visando à efetiva e contínua ressignificação profissional docente.

Caramori (2009) expõe que, na formação em serviço, os docentes assumem o papel de protagonistas em seu próprio processo de aquisição de conhecimento, especialmente quando suas práticas cotidianas são utilizadas como referência. Essa abordagem, ao se concentrar nas questões concretas enfrentadas nas instituições de ensino, promove a

adesão e o comprometimento coletivo em busca de soluções viáveis. Professores conscientes e reflexivos sobre sua prática tendem a observar resultados mais eficazes.

Nesse cenário, as formações em serviço se mostram mais atraentes e apropriadas para enfrentar os desafios imediatos do cotidiano docente. Barroso (2004) destaca que a formação deve considerar o contexto atual das escolas para promover mudanças nos comportamentos e práticas. Assim, as transformações nas instituições tornam-se um processo contínuo de formação para os professores, posicionando-os como agentes centrais na transformação educacional.

A escola é reconhecida como ambiente propício para o desenvolvimento da formação dos professores. Libâneo (2001) reforça essa perspectiva ao enfatizar os espaços escolares como ambientes educativos e de formação contínua, onde os professores podem refletir sobre suas práticas e tomar decisões informadas, aprofundando o conhecimento sobre sua profissão.

A formação em serviço consolida-se como estratégia imprescindível para o aprimoramento contínuo dos profissionais da educação, caracterizada pela proximidade com a prática pedagógica cotidiana, que permite reflexão crítica e desenvolvimento de soluções para demandas específicas das escolas. Nóvoa (1995) destaca que essa abordagem valoriza os docentes como protagonistas do aprendizado, incentivando a construção coletiva de saberes e o fortalecimento da identidade profissional.

Tardif (2014) ressalta que o conhecimento profissional resulta da integração entre saberes teóricos e experiências vividas, possibilitando respostas mais assertivas aos desafios escolares. A autonomia docente destaca-se como um dos principais resultados dessa modalidade formativa, uma vez que, conforme Schön (1992), a prática reflexiva possibilita aos professores compreender e enfrentar desafios pedagógicos de maneira criativa, contextualizada e alinhada às especificidades do contexto escolar.

Zeichner (2010) afirma que iniciativas que promovem colaboração entre professores e análise crítica de suas práticas favorecem o desenvolvimento individual e o avanço coletivo das instituições. Assim, a formação deixa de ser atividade isolada para tornar-se motor de transformação educacional.

Considerando a articulação entre formação continuada em serviço e ensino colaborativo, percebe-se que essa integração oferece condições favoráveis para responder às demandas educacionais dos estudantes com baixa visão. A formação em serviço promove o conhecimento e a sensibilização necessários para que o docente do ensino regular identifique estudantes com baixa visão e trabalhe conjuntamente com o professor especializado para assegurar adaptações curriculares e recursos adequados.

Metodologia

A presente pesquisa fundamenta-se em abordagem qualitativa e analítico-reflexiva, buscando compreender como a formação continuada em serviço, desenvolvida em perspectiva colaborativa, pode ampliar o olhar docente diante das necessidades educacionais dos estudantes, especialmente no que se refere à identificação de sinais que possam indicar a presença de baixa visão.

Os dados foram produzidos a partir das respostas de cinco participantes (P1 a P5) ao questionário aplicado durante a pesquisa, bem como das reflexões e discussões realizadas nos encontros de formação continuada em serviço promovidos ao longo do estudo. Esses momentos formativos constituíram espaços de diálogo e problematização acerca da educação inclusiva, das implicações da baixa visão no processo de aprendizagem e das possibilidades de atuação colaborativa entre professores da sala comum, docentes do Atendimento Educacional Especializado e outros profissionais envolvidos no processo educativo.

Para a organização e interpretação dos dados, adotou-se a análise qualitativa conforme proposta por Gomes (2010), que compreende a investigação qualitativa como um processo voltado à compreensão dos significados presentes nos discursos dos participantes. Nessa perspectiva, a análise busca explorar o conjunto de opiniões e representações construídas pelos sujeitos acerca do fenômeno investigado, conforme destaca o autor:

> [...] não tem como finalidade contar opiniões ou pessoas. Seu foco é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar. Esse estudo do material não precisa abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores porque, em geral, a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características costuma ter muitos pontos em comum ao mesmo tempo que apresentam singularidades próprias da biografia de cada interlocutor (Gomes, 2010, p. 79).

A partir dessa perspectiva analítica, as manifestações dos participantes foram examinadas com o intuito de identificar percepções relacionadas à atuação do Atendimento Educacional Especializado, às práticas de colaboração entre profissionais e às contribuições da formação continuada em serviço para a ampliação do olhar docente diante das especificidades dos estudantes, especialmente no que se refere ao reconhecimento de possíveis sinais de baixa visão no contexto escolar.

Resultados e Discussões

Percepções Docentes sobre a Atuação do AEE

Os dados revelam percepções distintas acerca da atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto pesquisado. As manifestações dos participantes foram sistematizadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Percepções Docentes sobre a Atuação do AEE

Participante	Expressão dos participantes	Ideia central
P1 (2025)	Na instituição que trabalho posso afirmar que o AEE acontece parcialmente e vejo os resultados desse trabalho em sala de aula.	AEE existente parcialmente na instituição; resultados em sala.
P2 (2025)	Os recursos em escolas não adaptadas são insuficientes.	Recursos insuficientes; escolas não adaptadas.
P3 (2025)	O município não atende de forma qualificada a essas crianças e nem os professores que necessitam de subsídios para oferecer aulas de qualidade. Observo que alunos com dificuldades são encaminhados para a sala de recursos.	Atendimento municipal não qualificado; necessidade de subsídios para professores; encaminhamento para sala de recursos.
P4 (2025)	Não encaminhei ainda.	Sem encaminhamento ainda.
P5 (2025)	O município conta com uma estrutura organizada por meio do CMAEE com trocas regulares e apoio mútuo. Nunca encaminhei nenhum aluno da minha turma em específico, mas já presenciei em outras que deram resultados positivos na aprendizagem.	Estrutura do CMAEE; suporte especializado; integração positiva.

Fonte: As autoras (2026).

Parte dos docentes reconhece a relevância do AEE e identifica contribuições para o processo de aprendizagem. P1 (2025) afirma: "Na instituição em que trabalho, posso afirmar que o AEE acontece parcialmente e vejo os resultados desse trabalho em sala de aula", ainda que reconheça desafios relacionados à grande demanda de estudantes. Essa percepção evidencia que, mesmo diante de limitações estruturais, os professores reconhecem o atendimento especializado como apoio

ao trabalho pedagógico desenvolvido na sala comum. Nessa direção, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define o AEE como serviço responsável por "identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos" (Brasil, 2008, p. 11).

A articulação entre o AEE e a sala de aula comum também pode ser compreendida à luz do ensino colaborativo. Conforme destacam Capellini e Zerbato (2019, p. 13), garantir o acesso ao currículo e à aprendizagem dos estudantes requer um trabalho de parceria entre os profissionais que atuam na escola, fundamentado em práticas inclusivas desenvolvidas coletivamente.

Durante os encontros de formação continuada em serviço realizados no âmbito desta pesquisa, algumas professoras relataram que, antes das discussões formativas, possuíam uma compreensão mais restrita sobre o papel do AEE. P2 (2025), por exemplo, afirmou: "Antes da formação, eu entendia que o AEE era mais um lugar para onde o aluno era encaminhado quando apresentava dificuldades, mas agora percebo que ele pode ajudar a pensar estratégias dentro da própria sala de aula". Essa fala evidencia que os momentos formativos contribuíram para ampliar a compreensão docente sobre o caráter pedagógico e complementar do atendimento especializado.

De modo semelhante, P5 (2025) destaca que o município conta com uma estrutura organizada por meio do CMAEE, mencionando a existência de "trocas regulares e apoio mútuo", além de reconhecer "resultados positivos na aprendizagem". Essas manifestações indicam que, quando articulado à sala comum, o AEE pode contribuir para o desenvolvimento dos estudantes e para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Contudo, emergem também críticas relacionadas às condições estruturais e organizacionais do atendimento. P2 (2025) afirma que "os recursos em escolas não adaptadas [...] são insuficientes", enquanto P3 (2025) declara que "o município não atende de forma qualificada

essas crianças e nem os professores que necessitam de subsídios para oferecer aulas de qualidade". Essas falas evidenciam desafios relacionados à estruturação dos serviços e à necessidade de investimentos em políticas de formação docente voltadas à educação inclusiva.

Nesse sentido, Mantoan (2015, p. 27) ressalta que o AEE não deve se configurar como espaço substitutivo ou paralelo ao ensino comum, mas como ação complementar e articulada, uma vez que "a inclusão não se realiza por meio de serviços à parte, mas pela transformação da escola comum".

Observa-se ainda que nem todos os docentes relatam experiências de encaminhamento de estudantes ao atendimento especializado. P4 (2025) afirma: "Não encaminhei ainda", enquanto P5 (2025) relata que nunca encaminhou alunos de sua turma, embora tenha observado resultados positivos em outras situações. Esses relatos indicam que alguns professores ainda apresentam dúvidas quanto ao processo de identificação e encaminhamento de estudantes.

A análise dessas percepções pode ser compreendida à luz do modelo social da deficiência, segundo o qual "a deficiência não está no corpo, mas na relação entre o corpo e as barreiras sociais" (Diniz, 2007, p. 9). Assim, as dificuldades relatadas pelos docentes relacionam-se não apenas às condições dos estudantes, mas também às barreiras estruturais, formativas e organizacionais presentes no sistema educacional.

Sob essa perspectiva, o AEE, quando articulado à sala comum, pode ampliar as mediações pedagógicas e favorecer os processos de aprendizagem. Conforme afirma Vygotsky (1997, p. 97), "o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração será capaz de fazer amanhã sozinha", evidenciando a importância das interações e das mediações no desenvolvimento humano.

Práticas Colaborativas no Atendimento à Deficiência Visual

Na sequência, a análise focaliza as práticas colaborativas estabelecidas entre professores da sala comum e profissionais do AEE, evidenciando como essas interações se configuram no cotidiano escolar e quais contribuições podem oferecer para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. O Quadro 2 sistematiza as manifestações dos participantes sobre essas práticas.

Quadro 2 – Práticas Colaborativas no Atendimento à Deficiência Visual

Participante	Expressão dos participantes	Ideia central
P1 (2025)	Há um trabalho colaborativo com os professores AEE, no qual conversamos sobre as adaptações necessárias para as atividades.	Trabalho colaborativo; adaptações de atividades.
P2 (2025)	Quando envolve a realidade da sala, é de extrema importância a parceria.	Parceria com professores; relevância na sala de aula.
P3 (2025)	Através de trocas de experiências e materiais para adaptação de aulas.	Troca de experiências; materiais para adaptação.
P4 (2025)	Através de troca de informações, atividades que podem ser adaptadas.	Compartilhamento de informações; atividades adaptadas.
P5 (2025)	Existe a colaboração do profissional de AEE que auxilia o aluno em sala de aula, com atividades diferenciadas e um suporte a mais durante a execução das atividades.	Suporte do AEE; atividades diferenciadas; colaboração com alunos com deficiência.

Fonte: As autoras (2026).

Os diálogos evidenciam que a colaboração, quando existente, ocorre principalmente por meio de trocas de informações, adaptações de atividades e compartilhamento de estratégias entre professores da sala comum e profissionais do AEE. P1 (2025) relata: "Há um trabalho colaborativo com os professores AEE, no qual conversamos sobre as adaptações necessárias para as atividades". Essa manifestação indica que o diálogo entre os profissionais constitui elemento importante para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas. Nessa perspectiva,

o ensino colaborativo pressupõe a atuação conjunta entre educadores, ampliando as possibilidades de planejamento e intervenção pedagógica. Conforme destacam Capellini e Zerbato (2019, p. 13):

> Para garantir a permanência do aluno na escola, o acesso ao currículo escolar e a aprendizagem é necessário um trabalho efetivo de práticas inclusivas, a serem realizadas dentro da sala de aula do ensino comum, por toda a equipe escolar, e isso só se consegue através de um trabalho de parceria e colaboração.

De modo semelhante, P3 (2025) afirma que a parceria ocorre "através de trocas de experiências e materiais para adaptação de aulas", enquanto P4 (2025) menciona "através da troca de informações, atividades que podem ser adaptadas". Essas manifestações evidenciam que a colaboração entre profissionais se concretiza principalmente por meio do compartilhamento de conhecimentos e estratégias pedagógicas voltadas à adaptação das atividades escolares.

P2 (2025) também ressalta que "quando envolve a realidade da sala, é de extrema importância a parceria", indicando que a colaboração precisa estar articulada às práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da sala comum. Nessa direção, Mantoan (2015, p. 34) destaca que "ensinar é uma tarefa compartilhada quando se trata de inclusão", evidenciando que a responsabilidade pela aprendizagem deve ser assumida coletivamente pelos profissionais da escola.

Os dados indicam que o ensino colaborativo começa a se configurar como uma possibilidade no contexto investigado, ainda que nem sempre ocorra de forma sistematizada. P5 (2025) menciona que "existe a colaboração do profissional de AEE que auxilia o aluno em sala de aula, com atividades diferenciadas e um suporte a mais durante a execução das atividades", evidenciando que a parceria entre profissionais pode favorecer a construção de estratégias pedagógicas mais acessíveis e

ampliar as oportunidades de participação dos estudantes no processo de aprendizagem.

Entretanto, observa-se que essas práticas ainda dependem, em muitos casos, de iniciativas individuais e das condições institucionais, não se configurando necessariamente como um princípio estruturado em todos os contextos analisados. As falas das participantes indicam avanços no estabelecimento de parcerias entre professores e profissionais do AEE, mas também revelam a necessidade de fortalecer o trabalho colaborativo como elemento constitutivo da escola inclusiva.

Durante os momentos de avaliação da formação continuada em serviço, as participantes destacaram que as atividades desenvolvidas contribuíram para ampliar o conhecimento acerca das especificidades relacionadas à baixa visão e suas implicações no processo de aprendizagem. Nesse sentido, a formação continuada configurou-se como espaço de diálogo e construção coletiva de conhecimentos, favorecendo a ampliação do olhar docente para aspectos que, muitas vezes, passam despercebidos no cotidiano escolar.

A partir desse entendimento, o trabalho colaborativo entre professores da sala comum e profissionais do AEE pode contribuir não apenas para a adaptação de atividades pedagógicas, mas também para a identificação de necessidades específicas dos estudantes, incluindo possíveis dificuldades relacionadas ao uso da visão. Conforme destaca Bruno (1993), compreender as especificidades das pessoas com deficiência visual é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam sua participação e aprendizagem no contexto escolar.

Assim, as práticas colaborativas evidenciadas nas falas das participantes indicam que a formação continuada em serviço, desenvolvida na perspectiva do ensino colaborativo, pode contribuir para ampliar a compreensão docente acerca das implicações da baixa visão no processo de aprendizagem, fortalecendo a identificação de sinais que muitas vezes passam despercebidos no cotidiano escolar.

Considerações Finais

Diante das análises realizadas neste capítulo, observa-se que as percepções docentes evidenciam tanto avanços quanto desafios na construção de práticas pedagógicas inclusivas voltadas ao atendimento de estudantes com deficiência visual e baixa visão. Os dados indicam que, embora os professores reconheçam a relevância do Atendimento Educacional Especializado e das práticas colaborativas no contexto escolar, ainda persistem lacunas relacionadas à formação docente, à identificação de sinais que possam indicar dificuldades visuais e à articulação entre os profissionais da escola.

Nesse sentido, a formação continuada em serviço, desenvolvida na perspectiva do ensino colaborativo, mostrou-se um espaço significativo de reflexão e construção coletiva de conhecimentos, contribuindo para ampliar o olhar docente acerca das especificidades da baixa visão e de suas implicações no processo de aprendizagem, bem como para fortalecer práticas pedagógicas mais acessíveis e inclusivas no cotidiano escolar.

É fundamental que a formação em serviço seja entendida e implementada não apenas como um cumprimento formal, mas como uma prática pedagógica efetiva que fortalece o ensino colaborativo, especialmente na área da baixa visão, promovendo a inclusão e a valorização da diversidade na escola. Ao adotar tal postura, os educadores demonstram seu papel essencial na construção de um sistema educacional que valorize a dignidade e os direitos de todos os estudantes, contribuindo para o fortalecimento de uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

Somente assim será possível construir um sistema educacional que atenda às demandas contemporâneas e garanta a inclusão como um direito inalienável de cada estudante, reafirmando os princípios da educação inclusiva e o compromisso coletivo com a equidade e a diversidade.

Referências

BARROSO, J. A autonomia das escolas: uma ficção necessária. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 17, n. 2, p. 49-83, 2004.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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

BRUNO, M. M. G. **Educação especial**: do modelo clínico e terapêutico à abordagem pedagógica. Cascavel: EDUNIOESTE, 1993.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

CARAMORI, P. M. **Experiências de formação de professores em serviço**: contribuições para a inclusão escolar. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

CIRINO, R. M. B.; ROSS, P. R.; HARACEMIV, S. M. C. **Educação especial e AEE:** perspectivas de participação. Curitiba: Editora CRV, 2023.

COSTA-RENDERS, E. C.; COUTINHO, E. R. Ensino colaborativo e inclusão escolar: desafios e perspectivas no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 30, 2024.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 67-80.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PEREIRA, L. H. P. **Educação inclusiva e ensino colaborativo**: perspectivas docentes. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RABELO, L. C. C. **O ensino colaborativo na perspectiva da educação inclusiva**. Curitiba: CRV, 2021.

RODRIGUES, D.; FREITAS, M. **Educação inclusiva e construção coletiva**: fundamentos e práticas. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2021.

SANTOS, B. R. **Formação continuada de professores**: um estudo sobre as políticas públicas. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da educação especial dentro de sala de aula**: formação nas práticas pedagógicas do coensino. 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1997. v. 5.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010.

Biografia dos autores

Ana Clara Burbela é mestra em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual do Paraná (PROFEI/UNESPAR). Professora Especialista do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE). Lattes: https://lattes.cnpq.br/1882746200341552. E-mail: ana.burbela.unespar.t4@gmail.com.

Roseneide Maria Batista Cirino é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora Permanente e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI/UNESPAR). Lattes: http://lattes.cnpq.br/4251118936692913. E-mail: roseneide.cirino@unespar.edu.br.

CAPÍTULO 4

A EQUIPE MULTIPROFISSIONAL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

GISELE POTILA FACCIN GUI
APARECIDA MEIRE CALEGARI
MARIANA DE LUCCA GRETER
NELSON CÉSAR MARTINS

Introdução

A educação inclusiva, consolidada no Brasil a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI/2008), reafirma o direito de todos os estudantes à escolarização na rede regular de ensino, com igualdade de oportunidades, acessibilidade e respeito às diferenças (Brasil, 2008). Nesse contexto, a inclusão escolar ultrapassa o simples acesso à escola, exigindo condições efetivas de permanência, aprendizagem e participação dos estudantes em todas as dimensões do ambiente educacional.

Entretanto, a complexidade das demandas presentes no cotidiano escolar evidencia que o trabalho pedagógico não pode permanecer restrito apenas aos professores e às equipes gestoras. Questões relacionadas às dificuldades de aprendizagem, vulnerabilidades sociais, aspectos emocionais, transtornos do desenvolvimento, preconceito e

exclusão escolar exigem ações articuladas entre diferentes profissionais. Dessa forma, cresce a necessidade da atuação de equipes multiprofissionais nas redes públicas de ensino, compostas por profissionais como psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos e psicopedagogos, capazes de contribuir de maneira colaborativa para o processo educativo e inclusivo.

Apesar dos avanços legais, especialmente com a promulgação da Lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de educação básica, a implementação efetiva das equipes multiprofissionais ainda ocorre de forma lenta e desigual nos municípios brasileiros (Brasil, 2019). Nesse cenário, emerge o seguinte problema de pesquisa: como a atuação da equipe multiprofissional pode contribuir para a inclusão escolar na rede pública de ensino?

Diante dessa problemática, o presente capítulo tem como objetivo analisar a atuação da equipe multiprofissional na rede pública de ensino e suas contribuições para o processo de inclusão escolar no município de Presidente Castelo Branco-PR.

A relevância social e educacional deste estudo justifica-se pela necessidade de fortalecer práticas inclusivas capazes de atender às especificidades dos estudantes, garantindo não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem com qualidade. Além disso, o trabalho busca contribuir para as discussões sobre políticas públicas educacionais e intersetorialidade, evidenciando a importância da articulação entre educação, assistência social e saúde no enfrentamento das diferentes formas de exclusão escolar. A pesquisa também se fundamenta na experiência profissional da autora como gestora pública municipal e professora da rede pública de ensino, o que possibilitou reflexões acerca das demandas escolares relacionadas à inclusão e ao trabalho colaborativo entre diferentes profissionais.

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada

em legislações, documentos oficiais e referenciais teóricos sobre educação inclusiva, trabalho colaborativo e equipes multiprofissionais. Também incorpora reflexões oriundas das experiências e observações empíricas vivenciadas no contexto escolar e na gestão educacional do município investigado.

Para melhor organização das discussões, o capítulo está estruturado em duas seções principais. Inicialmente, aborda-se o papel das equipes multiprofissionais e suas contribuições para a inclusão escolar, destacando aspectos legais, conceituais e possibilidades de atuação colaborativa na rede pública de ensino. Em seguida, apresentam-se reflexões e propostas voltadas ao fortalecimento do trabalho multiprofissional no município de Presidente Castelo Branco-PR. Por fim, são apresentadas as considerações finais do estudo.

Equipes multiprofissionais: contribuições para a inclusão escolar

As equipes multiprofissionais são grupos de profissionais que podem desenvolver ações conjuntas e colaborativas, na rede escolar, voltadas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem e de inclusão escolar.

Podem ser formadas por profissionais como psicopedagogos, psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais. Tais profissionais devem unir conhecimentos e práticas de suas áreas científicas, debater objetivos comuns, elaborar projetos que possam contribuir para a educação de qualidade, a inclusão escolar e social, e o desenvolvimento integral dos indivíduos. Atuar unindo esforços junto aos professores, à equipe pedagógica e diretiva e às famílias.

De acordo com Oliveira (2011, p. 04):

> O que, consequentemente, não se pode mais dizer que a aprendizagem depende apenas do professor e da escola. Se desejamos a educação de

> qualidade, a mesma requer investimento e não só financeiro, é preciso investir em qualificação do atendimento, em humanização dos profissionais e na coletividade com ações articuladas na escola e fora dela.

Conforme as discussões de Aniceto e Franceschini (2018, p.32), "uma equipe multiprofissional, como o próprio nome sugere, é aquela formada por diversos profissionais que atuam em conjunto para cumprir um determinado objetivo". A referida equipe pode desenvolver ações importantes na rede escolar, já que "as necessidades singulares dos alunos requerem práticas multiprofissionais no processo inclusivo" (Aniceto; Franceschini, 2018, p. 32).

No Brasil, já existem instrumentos legais que tratam da atuação de equipes multiprofissionais na rede escolar. A lei nº. 13.935/2019, por exemplo, aprovada pelo legislativo brasileiro, após mais de 18 anos de discussões, "dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica", para compor equipes multiprofissionais (Brasil, 2019). Vejamos:

> Art. 1º As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais. § 1º As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais (Brasil, 2019).

Em 2014, a Lei 14.819/2024 instituiu a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares. Ela estabeleceu diretrizes para ações de promoção, prevenção e atenção psicossocial no âmbito escolar, articulando as áreas de educação, assistência social e saúde. Tal lei não altera o conteúdo principal da Lei 13.935/2019, segundo o "Art. 6º- A implementação da Política Nacional de Atenção Psicossocial nas

Comunidades Escolares dar-se-á em articulação com o disposto na Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019".

As leis fortalecem estratégias intersetoriais e o mais importante, evidenciam que as demandas escolares estão cada vez mais amplas, em razão das diversidades de seus sujeitos e da necessidade de incluir a todos no processo de ensino e aprendizagem, além de auxiliar no desenvolvimento humano.

No Paraná, a Lei Ordinária nº 15.075, de 04 de maio de 2006, autorizou a implantação do Programa de Atendimento Psicopedagógico e Social em todas as unidades escolares públicas através de convênios com universidades ou faculdades (Brasil, 2006). É o que podemos observar na citação abaixo:

> Art. 1º Fica autorizado ao Governo do Estado a implantação do Programa de Atendimento Psicopedagógico e social em todas as unidades escolares que integram a Rede de Ensino Público, do ensino fundamental e médio, no Estado do Paraná. Art. 2º Cada Unidade de Ensino Fundamental e Médio que integra a Rede Pública Estadual deverá contar com equipe interprofissional habilitada a prestar atendimento psicopedagógico e social ao estudante matriculado, e dar suporte técnico à direção e aos professores. § 1º A equipe interprofissional referida no "caput" deverá estar composta por, no mínimo, um(a) psicólogo(a), um(a) pedagogo(a) e um(a) assistente social (Paraná, 2009).

Em 16/07/2025, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná realizou o 1 º Seminário das Equipes Multiprofissionais da Rede Estadual de Educação do Paraná. E os profissionais já estão atuando nas escolas através do agendamento de palestras, da escuta e orientação sobre temas diversos como preconceito, bullying e inclusão, para os estudantes da rede estadual do estado.

No município de Presidente Castelo Branco, a lei nº 934/2015 (Plano Municipal de Educação de 2015) foi prorrogada através da Lei nº 1.290,

de 17 de julho de 2025, e até aprovação do novo Plano Municipal de Educação, suas metas deverão ser continuadas.

A Meta 4 tem por objetivo a universalização "atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino". Tal lei municipal engloba os alunos de 04 a 17 anos. A estratégia 4.22 da mesma menciona a equipe multiprofissional e suas possibilidades de atuação, como vemos abaixo:

> Assegurar e ampliar, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano, o atendimento da equipe multiprofissional (fisioterapeuta, fonoaudiólogo, psicólogo e psicopedagogo), para a realização de avaliações e acompanhamento psicopedagógico, centralizados no Órgão Municipal de Educação (PME, 2015, p.92).

É possível observar que há organização de ações para atendimento às políticas públicas de educação inclusiva e a atuação de profissionais da Equipe Multiprofissional na rede pública de ensino municipal.

Para Silva e Mendes (2021, p. 36), o trabalho conjunto entre os profissionais da educação escolar e profissionais de outras áreas, como psicólogos e assistentes sociais, é reconhecido como Consultoria Colaborativa Escolar. Ela é definida como "um serviço de apoio ao professor ou à comunidade escolar e conta com a participação de profissionais especialistas em diferentes áreas, voltados ao contexto escolar e suas demandas". Dessa forma, o trabalho multiprofissional funciona como um grande aliado no processo de inclusão em ambientes de escola regular. E Mendes (2017, p. 79) afirma, nesse sentido:

> A evolução deve, portanto, passar pela criação dessa rede de suportes centrados nas escolas comuns e pelo uso flexível de diferentes tipos e provisões de apoio, que é o que muitos municípios já estão tentando fazer. A melhoria na qualidade do AEE vai requerer ainda melhoria nas condições de infraestrutura das escolas e dos espaços das SRM, com mobiliário,

> professores habilitados, recursos didáticos e pedagógicos adequados. No âmbito do sistema, medidas para melhorar a articulação entre as famílias e com os profissionais da área da saúde completam os requisitos para apoiar, de forma qualificada, a escolarização dos alunos com deficiência, transtorno global e altas habilidades ou superdotação em escolas comuns.

Para Mendes, Pletsch e Sá (2021), diferentes setores e segmentos sociais, como educação, saúde, assistência social, organizações não governamentais (ONGs), organizações comunitárias e poder público, nas esferas estadual, federal e municipal, devem articular ações intersetoriais que contribuam para a efetivação dos direitos sociais. Isso ocorre porque as políticas sociais não atuam de forma isolada, uma vez que cada uma delas envolve elementos relacionados à educação, à saúde e à assistência social. Nesse sentido, profissionais dessas diferentes áreas podem desenvolver ações tanto em seus campos específicos quanto de forma integrada e complementar. Assim, a intersetorialidade constitui-se como estratégia fundamental para a garantia e efetivação dos direitos sociais.

Segundo Pletsch e Sá (2021, p. 41-42), "somente atuando em uma perspectiva intersetorial poderíamos efetivamente incluir educacionalmente e socialmente essas crianças e suas famílias nos equipamentos do sistema educacional". As autoras destacam, ainda, "ser o setting escolar o lócus ideal para a discussão da saúde e da intersetorialidade, com importante elemento favorecedor da integralidade do cuidado à criança com deficiência".

Assim, torna-se fundamental o diálogo entre diferentes profissionais para a elaboração de ações mais inclusivas por meio da atuação da equipe multiprofissional. Também se destacam as ações intersetoriais que envolvem profissionais de diferentes especialidades e setores públicos, como saúde, assistência social e educação, permitindo que as atuações institucional e clínica ocorram de maneira articulada e complementar, sempre que a situação exigir.

Frequentemente, durante reuniões, conselhos de classe, formações e capacitações, professores, equipes gestoras e pedagógicas manifestam demandas relacionadas à necessidade de ações conjuntas e da atuação de outros profissionais, como psicólogos e assistentes sociais, que possam contribuir para o processo de aprendizagem e para a superação de situações de preconceito, bullying e exclusão no ambiente escolar. Inclusive, os próprios estudantes demonstram essa necessidade nos momentos de escuta e acolhimento promovidos pela escola e nos Conselhos de Classe participativos, quando os líderes de turma apresentam as demandas e propostas dos alunos.

Sendo assim, é fundamental a elaboração de políticas públicas educacionais mais inclusivas, no sentido de atender a todos os alunos na rede regular de ensino e zelar pela qualidade da educação e da formação dos mesmos. As equipes multiprofissionais têm a missão de unir esforços e conhecimentos entre diferentes áreas e diferentes profissionais para garantir uma aprendizagem de qualidade. A atuação das equipes multiprofissionais torna-se central neste processo, pois elas são responsáveis por integrar diferentes áreas do conhecimento e profissionais, com o objetivo de promover um aprendizado significativo.

Diante das diversidades, individualidades e especificidades dos alunos nas escolas, e do direito à educação de qualidade e inclusiva, é de grande importância o trabalho colaborativo entre diferentes profissionais.

A atuação da equipe multiprofissional, nesse sentido, deve envolver ações capazes de promover debates, estudos, análises, aperfeiçoamento profissional e o desenvolvimento de ações práticas voltadas à educação escolar e à inclusão. A troca de conhecimentos de diferentes áreas, o compartilhamento de saberes e a colaboração entre professores das classes regulares, especialistas e a equipe pedagógica e gestora são essenciais para o processo de inclusão escolar.

No entanto, não é suficiente que o município ou a rede escolar disponham de uma equipe multiprofissional; é preciso que todos os profissionais estejam, efetivamente, engajados nesse trabalho.

Segundo Silva e Mendes (2021), a formação da identidade de uma equipe deve iniciar-se num processo de autoanálise que seja capaz de identificar, analisar e buscar pela resolução de problemas internos do próprio grupo, a partir do cruzamento dos saberes específicos de cada área do conhecimento (resultantes da formação profissional), dos saberes comuns (advindos das experiências) e dos saberes qualificantes (obtidos através da reflexão na ação e a partir dela).

Como já mencionado anteriormente, o município de Presidente Castelo Branco-Pr possui equipe multiprofissional para atuação na rede escolar. São eles: psicopedagogas, psicóloga, assistente social e fonoaudióloga.

Após os estudos desta pesquisa, seguem, abaixo, propostas colaborativas para a atuação da equipe multiprofissional na rede escolar, buscando promover a inclusão escolar:

- Implementar um núcleo de apoio multiprofissional AMEI (Apoio Multiprofissional para Educação Inclusiva) com os profissionais da equipe multiprofissional e promover formações a fim de que os mesmos trabalhem integrados e de forma colaborativa, complementando-se nas ações de acordo com seus conhecimentos;
- Implementar grupos de estudos para professores, equipe pedagógica e gestora e profissionais da equipe multiprofissional para discutir e analisar legislações, produções bibliográficas e outros documentos importantes referentes à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva através de encontros presenciais ou pelo Google Meet;
- Desenvolver estudos em grupo com professores, equipe pedagógica e gestora e os profissionais da equipe multiprofissional sobre trabalho colaborativo (Consultoria Colaborativa) e práticas escolares que podem ser desenvolvidas na escola, voltadas ao auxílio de alunos com necessidades específicas de aprendizagem e Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- Oferecer palestras elaboradas pela equipe multiprofissional para a equipe docente da rede escolar do município (com certificação)

para formação e capacitação profissional sobre Educação Especial e Inclusão Escolar;

- Elaborar um protocolo de atendimento da equipe multiprofissional para a rede escolar (por meio de documento oficial da Secretaria de Educação) para conhecimento dos professores, equipes pedagógica e diretiva, familiares e alunos, informando sobre a função da equipe, suas atribuições e possibilidades de atuação;
- Oferecer palestras para as famílias dos alunos e comunidade escolar sobre Educação Especial e inclusão educacional, buscando integrar escola e famílias e oferecer conhecimentos sobre o tema para auxiliar na superação de preconceitos e exclusão;
- Desenvolver ações de monitoramento das políticas públicas de educação inclusiva do município através da equipe multiprofissional;
- Realizar observações e propor encaminhamentos para atendimentos individualizados dos alunos, quando necessário;
- Auxiliar os profissionais da escola com propostas de metodologias e no planejamento curricular para todos os alunos que necessitam de atendimento especializado ou que apresentem alguma necessidade específica de aprendizagem e de adaptação escolar;
- Desenvolver atividades com os alunos, como palestras e atividades de formação sobre inclusão escolar, respeito às diferenças e direitos sociais e educacionais, como forma de incentivar uma educação mais acolhedora e inclusiva.

Tais contribuições estão voltadas, principalmente, para intervenções institucionais no ambiente escolar, sem deixar de atender às demandas relacionadas à observação, identificação e encaminhamento de estudantes que necessitam de atendimento individualizado, por meio de ações intersetoriais envolvendo saúde e assistência social, conforme apontam Silva e Mendes (2021).

Nesse contexto, torna-se fundamental que a gestão escolar ofereça condições para a formação e o fortalecimento das equipes multiprofissionais, garantindo espaços de estudo, discussão, formação continuada

e planejamento coletivo. Afinal, não basta reunir especialistas em um mesmo ambiente; é necessário construir um trabalho articulado, colaborativo e fundamentado na integração de diferentes saberes e experiências.

Assim, as equipes multiprofissionais contribuem para a consolidação de uma escola mais inclusiva, capaz de atender, de forma mais efetiva, às especificidades e necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo analisar a atuação da equipe multiprofissional na rede pública de ensino e suas contribuições para o processo de inclusão escolar no município de Presidente Castelo Branco-PR. A partir da análise bibliográfica, documental e das reflexões oriundas da experiência profissional no contexto escolar, foi possível compreender que o trabalho colaborativo entre profissionais da educação, psicologia, assistência social, fonoaudiologia e psicopedagogia constitui importante estratégia para fortalecer práticas inclusivas e ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

Os principais achados evidenciam que a atuação das equipes multiprofissionais pode contribuir significativamente para o planejamento pedagógico inclusivo, para a orientação às famílias, para a mediação de conflitos, para o enfrentamento de situações de exclusão escolar e para a construção de ações intersetoriais entre educação, saúde e assistência social. Também se destacou a relevância da Lei nº 13.935/2019 como marco legal para a inserção de profissionais da Psicologia e do Serviço Social nas redes públicas de ensino.

Entretanto, o estudo também revelou limites importantes relacionados à efetivação dessas políticas públicas, especialmente no que se refere à contratação insuficiente de profissionais, à precarização dos vínculos de trabalho e à ausência de diretrizes mais consolidadas para a atuação colaborativa das equipes multiprofissionais nas escolas.

Por tratar-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, documental e reflexivo, centrada na realidade de um município específico, os resultados não podem ser generalizados para outros contextos educacionais. Assim, torna-se necessária a realização de novos estudos empíricos que investiguem a atuação das equipes multiprofissionais em diferentes redes de ensino, bem como os impactos concretos dessas ações no desenvolvimento dos estudantes, na formação docente e na consolidação de políticas públicas inclusivas.

Conclui-se que a inclusão escolar demanda ações coletivas, permanentes e intersetoriais, sendo a equipe multiprofissional um importante instrumento para a promoção de uma educação mais acessível, humana e comprometida com o direito de aprendizagem de todos os estudantes.

Referências

ANICETO, Gabriela; FRANCESCHINI, Belinda T. A equipe multiprofissional frente à inclusão do VI Congresso Brasileiro de Educação Especial. **Educação**, Batatais. V.8, n.1p.29-38, jan./jun.2018. Disponível em: https://claretiano.edu.br/revista/educacao/605b38fa83fe107cbc975868. Acesso em: 03 mai. 2026.

BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. Desenho universal para a aprendizagem: a produção científica no período de 2011 a 2016. **Revista Brasileira de Educação Especial,** [S.l], v. 24, n. 1, p. 143-160, jan-mar., 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/ntsFQKh3yqVMvJCpyWfQd4y/?lang=pt. Acesso em: 03 mai. 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1988.

BRASIL. L**ei 13.935 de 11 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 12/12/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: SEESP, 2008. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 03 mai. 2026.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019.** Brasília-DF, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm. Acesso em: 03 mai. 2026.

LIBANIO, Fernanda C. **Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva:** Um Estudo sobre a Implementação na Rede Municipal de Ensino de Campo Mourão. 142f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Paraná. Programa de Pós- Graduação em Educação Inclusiva, 2022.

MENDES, Enicéia G. Sobre alunos "incluídos" ou "da inclusão": reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, Sonia L; VIEIRA, Alexandro B; OLIVEIRA, Ivone M. **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. p. 60-83.

MENDES, Geovana M. L.; PLETSCH, Márcia D.; SÁ. Miriam R. C. A favor da escola pública: a intersetorialidade como premissa para a educação inclusiva**. Revista Teias,** Rio de Janeiro, v.22.n 66. julho/setembro de 2021.

OLIVEIRA, L. S. Trabalho em rede: ações articuladas para a educação. **Colóquio Internacional de Educação**, *[S. l.]*, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/coloquiointernacional/article/view/1230. Acesso em: 03 mai. 2026.

PARANÁ. Curitiba – Palácio do Governo. **Lei nº15.075, de 04 de maio de 2006.** Autoriza a implantação de Atendimento Psicopedagógico e Social em todas as unidades escolares que integram a rede de ensino público. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-15075-2006-parana-autoriza-a-implantacao-do-programa-de-atendimento-psicopedagogico-e-social-em-todas-as-unidades-escolares-que-integram-a-rede-de-ensino-publico-conforme-especifica. Acesso em: 03 mai. 2026.

PLETSCH. Marcia D. SÁ. Mirian Ribeiro Calheiros de. Programas Intersetoriais para crianças com deficiência: Será a escola o lócus ideal para o desenvolvimento dessas ações? In: SILVA, R. S. **Alinhavos sobre a educação especial na perspectiva inclusiva** [recurso eletrônico]. Santo Ângelo: Metrics, 2021. p. 33-51.

PRESIDENTE CASTELO BRANCO-PR. Secretaria de Educação, Cultura, Esporte, Lazer e Turismo. **Plano Municipal de Educação lei nº. 934/2015.** Presidente Castelo Branco-PR, 2015. Disponível em https://www.controlemunicipal.com.br/inga/sistema/arquivos/11986/280921135723_pme__2015__2024_pdf.pdf. Acesso em: 03 mai. 2026.

PRESIDENTE CASTELO BRANCO-PR. Câmara Municipal. **Lei Municipal nº 659/2004.** Presidente Castelo Branco-PR, 2004. Disponível em: https://www.cmpcb.

pr.gov.br/documentos/1183/040220135018_6592004__estatuto_do_magisterio_pdf.pdf. Acesso em: 03 mai. 2026.

PRESIDENTE CASTELO BRANCO. Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura, Lazer e Turismo. **Decreto Municipal nº 778, de 01 de novembro de 2023**. Implantação da Educação em Tempo Integral na rede municipal de Educação de Presidente Castelo Branco-PR. Disponível em: https://presidentecastelobranco.pr.gov.br/. Acesso em: 03 mai. 2026.

PRESIDENTE CASTELO BRANCO. **Lei 853/2012.** Lei de Reestruturação de Cargos e Carreiras. Abril de 2012. Disponível em: https://www.controlemunicipal.com.br/inga/sistema/arquivos/11986/131014161305_lei__853_plano_de_cargo_carreira_e_vencimento_pdf.pdf. Acesso em: 03 mai. 2026.

SILVA, Márcia A. B.; MENDES, Enicéia G. A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à inclusão escolar. **Revincluso - Revista Inclusão & Sociedade**, Santo André, v. 1, n. 1, p. 33–56, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/revincluso/article/view/609. Acesso em: 03 mai. 2026.

SISTEMAS de Conselhos Federal e Regionais de Fonoaudiologia**. Contribuições do fonoaudiólogo educacional para o seu município e sua escola:** perguntas frequentes de educadores e gestores educacionais. Brasília, s/d. Disponível em: https://crefono04.org.br/cms/files/Publicacoes/cartilhafonoedu.pdf. Acesso em: 03 mai. 2026.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: http://uniapae.apaebrasil.org.br/wp-content/uploads/2019/10/DECLARA%C3%8 7%C3%83O-DE-SALAMANCA--E-LINHA-DA-A%C3%87%C3%83O-SOBRE-NECESSIDADES-EDUCATIVAS-ESPECIAIS.pdf. Acesso em: 03 mai. 2026.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Documento a partir da Conferência de Jomtien. Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: http://forumeja.org.br/pi/sites/forumeja.org.br.pi/files/Declaracao%20-%20jomtien%20-%20tailandia.pdf. Acesso em: 03 mai. 2026.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948. Tradução por United Nations High Commissioner for Human Rights. Disponível em: https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7 %C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf. Acesso em: 03 mai. 2026.

UNESCO. **Educação 2030:** Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Coreia do Sul: UNESCO, 2015.

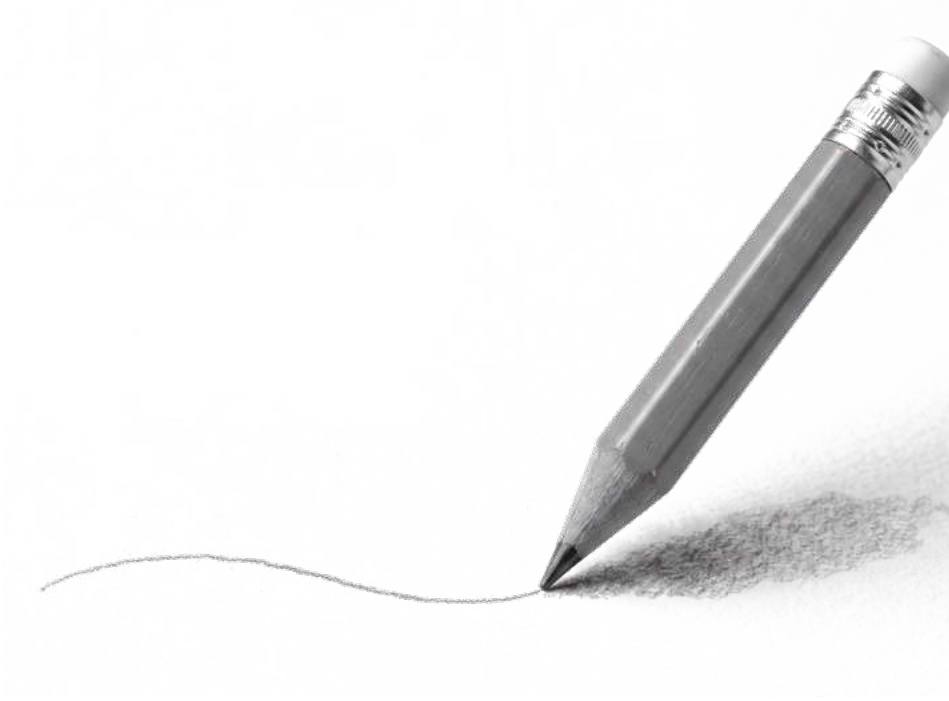
Biografia das autoras

Gisele Potila Faccim Gui é mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva PROFEI-UEM em 2024. Coordenadora Pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental, professora da rede estadual de educação do Paraná. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1846946246146083. E-mail: giseli.gui@escola.pr.gov.br

Aparecida Meire Calegari é doutora é doutora e mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação (PPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Lattes: http://lattes.cnpq.br/6727576142298312. E-mail: amcfalco@uem.br

Mariana de Lucca Greter é mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Lattes: http://lattes.cnpq.br/0617570706802047 E-mail: pg407020@uem.br

Nelson César Martins é doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor da Rede Estadual de Ensino de Maringá. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0739211526719252. E-mail: prnelson@gmail.com



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

CAPÍTULO 5

O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO: PRÁTICAS, BARREIRAS E POTENCIALIDADES

FLÁVIA FERREIRA AMORIM DE SOUSA SEABRA
JOSÉ ARCIZIO CORTELETTI
VIVIANE GISLAINE CAETANO
GIZELI APARECIDA RIBEIRO DE ALENCAR

Introdução

A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva exige mais do que boas intenções: demanda práticas pedagógicas fundamentadas na cooperação, na fraternidade e no reconhecimento do valor das diferenças. Conforme argumenta Mantoan (2003, p. 9), "a perspectiva de se formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo é fruto do exercício diário da cooperação e da fraternidade, do reconhecimento e do valor das diferenças, o que não exclui a interação com o universo do conhecimento em suas diferentes áreas".

Tal afirmação reforça a compreensão de que inclusão não se restringe à presença física dos estudantes nos espaços escolares, mas pressupõe a ressignificação das práticas pedagógicas, orientadas por princípios éticos e pelo reconhecimento da diversidade como aspecto estruturante do processo de ensino e aprendizagem.

Nos contextos educacionais contemporâneos, caracterizados por crescente diversidade cultural, social, cognitiva e física, torna-se imperativo repensar estratégias pedagógicas capazes de acolher a pluralidade dos sujeitos em sala de aula. Nesse cenário, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) configura-se como um framework teórico e prático voltado à promoção de ambientes educacionais mais inclusivos, acessíveis e equitativos.

Inspirado nos pressupostos do desenho universal na arquitetura, o DUA estabelece diretrizes que visam à flexibilização curricular e à diversificação de métodos didáticos, reconhecendo a multiplicidade de perfis estudantis e de formas de aprender. Trata-se, portanto, de uma abordagem que desloca o foco da adequação do estudante ao ensino para a adequação do ensino ao estudante.

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma introdução conceitual ao DUA, discutir seus principais benefícios e limitações e sugerir caminhos para sua implementação na prática docente. Busca-se, assim, contribuir para o debate crítico acerca do papel da escola frente aos desafios da inclusão educacional, em especial considerando a ainda incipiente incorporação do DUA nas escolas, sobretudo nas instituições situadas no interior do estado do Amazonas.

Entre o chão da escola e o ensino inclusivo: contribuições do desenho universal para a aprendizagem

A construção de uma educação comprometida com a equidade e com o reconhecimento da diversidade humana demanda o questionamento de modelos pedagógicos marcados por processos de exclusão que se manifestam tanto no desconhecimento dos direitos educacionais quanto na adoção de metodologias dissociadas da realidade vivenciada no cotidiano escolar.

Nesse contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) configura-se como uma abordagem teórico-metodológica que tensiona

a lógica homogeneizadora ainda presente em muitas práticas docentes, ao propor um paradigma de ensino orientado para a diversidade de sujeitos e de modos de aprender. Conforme destaca Zerbato (2018, p. 53), o DUA:

Pouco conhecido ainda no Brasil, a proposta de ensino baseada no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é uma ferramenta que visa a acessibilidade ao conhecimento por todos os alunos, uma vez que pressupõe que todos os indivíduos são diferentes e possuem estilos e maneiras variadas de aprender.

A citação evidencia a importância de um modelo pedagógico que reconheça e valorize as diferenças como ponto de partida para a construção de práticas educacionais verdadeiramente democráticas. Nesse sentido, o reconhecimento das diferenças não é entendido como concessão, mas como princípio estruturante do planejamento docente e da organização do currículo. Ao mesmo tempo, ressalta o caráter ainda incipiente da adoção do DUA no contexto educacional brasileiro, indicando um descompasso entre o avanço teórico internacional e a implementação prática nacional.

A origem do conceito de desenho universal[1] remonta à década de 1960, quando um grupo de arquitetos, liderado por Ronald Mace, problematizou como seus projetos poderiam atender ao maior número possível de pessoas, sem a necessidade de adaptações posteriores. Uma das inquietações centrais do grupo dizia respeito às interferências visuais e funcionais que surgiam a partir de modificações improvisadas, realizadas após a conclusão das construções, comprometendo sua estética e funcionalidade.

A indagação que orientava esses profissionais era: como conceber projetos, desde a origem, que atendam ao maior número possível de

1. As informações estão disponíveis em: DIVERSA. O que é e como surgiu o DUA. São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes, 2023. Disponível em: https://diversa.org.br/noticias/o-que-e-e-como-surgiu-o-dua/. Acesso em: 9 jun. 2025.

pessoas? É, nesse sentido, que posteriormente dialoga com o campo educacional, a partir do DUA, um planejamento educacional sistematicamente orientado para a diversidade, e não como uma medida compensatória frente à exclusão. É o que enfatizam Zerbato e Mendes (2021) no artigo *O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas*. Esse entendimento é reiterado por Zerbato e Mendes (2021, p. 4), ao argumentarem que:

> Na perspectiva da Educação Especial, que historicamente buscou responder ao processo de ensino para pequenos grupos e focado nas necessidades diferenciadas baseadas no déficit, o desafio tem sido desenvolver abordagens pedagógicas mais universais, que melhorem o ensino na classe comum para todos (Zerbato; Mendes, 2021, p. 4).

As autoras destacam a importância de que o planejamento considere, desde o início, a heterogeneidade dos estudantes. Trata-se de uma perspectiva que não se restringe à adaptação posterior, mas que propõe a antecipação das necessidades por meio da elaboração de estratégias inclusivas já no momento da concepção dos projetos pedagógicos.

No início da década de 1990, o *Center for Applied Special Technology* (CAST), organização norte-americana voltada para pesquisa em tecnologias educacionais inclusivas, iniciou investigações e desenvolvimentos voltados à formulação dos princípios e das práticas do DUA. A partir desse movimento inicial liderado pelo CAST, o DUA consolidou-se como uma abordagem que busca garantir a equidade no acesso ao currículo por meio da diversificação de métodos, estratégias e recursos pedagógicos. Com o avanço das discussões e a ampliação do debate sobre inclusão, os princípios do DUA passaram gradativamente a adentrar o contexto educacional. Nessa perspectiva, Sebastián-Heredero (2022, p. 735) destaca que:

> A educação deveria ajudar a passar de aprendiz em desenvolvimento a avançado: pessoas que querem aprender, que sabem como fazê-lo

> estrategicamente e que, desde um estilo próprio altamente flexível e personalizado, estão bem-preparadas para a aprendizagem ao longo da vida. O DUA ajuda os educadores a alcançar esse objetivo, proporcionando uma referência para entender como criar currículos que atendam às necessidades de todos os estudantes desde o primeiro momento.

Ao abordar o papel do DUA como referência para a inclusão, Sebastián-Heredero (2022) o apresenta como um instrumento teórico e prático que orienta os educadores na construção de currículos acessíveis desde o início. A proposta do autor (2022) é centrada na ideia de que a educação deve permitir que os estudantes avancem de aprendizes em desenvolvimento para aprendizes estratégicos e autônomos. Para isso, é necessário planejar, desde o início, estratégias pedagógicas que considerem a diversidade presente em sala de aula, superando a lógica da adaptação contínua e das reformulações posteriores. Apresentam-se os sete princípios que sustentam essa proposta, sintetizados no quadro a seguir:

Quadro 1 – Síntese do Desenho Universal.



Fonte: Elaboração dos autores, com base no CAST (2018).

Esta síntese visual facilita a compreensão dos princípios que fundamentam o Desenho Universal para a Aprendizagem, destacando sua função como orientadores para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, que considerem a diversidade dos estudantes, desde as etapas iniciais do planejamento educacional. À luz das reflexões de Böck, Gesser e Nuernberg (2020), o DUA é compreendido como uma atitude de cuidado que visa à promoção do direito à aprendizagem de todos. Nesse sentido, os autores ressaltam que o DUA se configura:

> [...] como um princípio do cuidado na prática docente, o qual pode contribuir para a efetivação de processos educativos inclusivos em todos os níveis de ensino e promover direitos humanos ao romper com práticas monocêntricas e currículos capacitistas que hierarquizam os modos de se relacionar com o conhecimento nos espaços formais de aprendizagem (Bock; Gesser; Nuernberg, 2020, p. 364).

Os autores (2020) enfatizam o cuidado como um princípio orientador, capaz de romper com práticas monocêntricas e currículos capacitistas que, ao longo do tempo, excluíram sujeitos dos processos de aprendizagem. Ao assumir o cuidado como um princípio ético-político, os educadores se posicionam contra a homogeneização das experiências escolares e a favor de um currículo que respeite diferentes ritmos, necessidades e particularidades dos sujeitos do processo escolar.

Os três últimos princípios do DUA, quando transpostos para o campo educacional, dizem respeito à criação de ambientes de aprendizagem acessíveis, seguros e acolhedores para todos os estudantes. No contexto pedagógico, isso implica em minimizar os riscos de exclusão e as barreiras ao aprendizado, acolhendo erros como parte do processo e oferecendo suporte constante para que os estudantes possam tentar, errar e aprender sem medo.

Além disso, esses princípios envolvem a flexibilização dos recursos, estratégias e formas de avaliação, de modo que todos possam

interagir, manipular e se expressar de acordo com suas possibilidades e maneiras de aprender. O uso eficiente dos recursos pedagógicos deve considerar a situação de aceitação cognitiva e emocional, reduzindo barreiras desnecessárias à compreensão e à interação com os conteúdos, promovendo deste modo um ambiente de aprendizagem muito mais respeitoso e inclusivo.

Da mesma forma, garantir que a informação seja perceptível e comunicada de forma eficaz envolve apresentar os conteúdos por meio de múltiplos formatos – como textos, imagens, vídeos, recursos sonoros, ou táteis – para que cada estudante possa acessar o conhecimento da forma que melhor se adequa às suas necessidades. Ao considerar essas dimensões, o DUA contribui para o desenvolvimento de ambientes pedagógicos mais inclusivos, em que todos possam participar de maneira ativa e confiante.

Nesse momento, considera-se fundamental destacar o papel central do professor no processo de construção de práticas pedagógicas inclusivas. Ao discutir as possibilidades oferecidas pelo DUA, torna-se evidente que a efetividade de sua aplicação ainda depende, em grande medida, das concepções, atitudes e expectativas dos docentes frente à diversidade, uma vez que são esses profissionais que planejam e conduzem o ensino. Como destacam Vieira e Omote (2021, p. 745), "os professores representam a peça principal no processo de educação escolar" e constroem conhecimento sobre o mundo e sobre as pessoas, com base em suas experiências e interações, o que se reflete nas práticas que adotam em sala de aula.

Conforme os autores (2021), o conhecimento construído pelos professores, a partir de suas experiências de vida, gera concepções, crenças e expectativas que podem tanto favorecer quanto limitar práticas pedagógicas inclusivas. Esse entendimento reforça a importância de políticas de formação inicial e continuada que promovam o desenvolvimento de práticas educativas mais equitativas e comprometidas com a valorização das diferenças.

Diante do exposto, é possível afirmar que o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), representa uma abordagem pedagógica fundamental para a promoção da acessibilidade e da cidadania educacional. Ao considerar diferentes estilos de aprendizagem, preferências e capacidades individuais, o DUA propõe a flexibilização de estratégias, recursos e formas de apresentação dos conteúdos, garantindo a acessibilidade e a participação de todos os estudantes. Quando as condições de ensino permitem que todos aprendam de maneira equitativa, o planejamento pedagógico assume, de fato, um caráter inclusivo.

Importa destacar que o DUA não tem como objetivo suprimir a necessidade das tecnologias assistivas, em casos específicos, de pessoas com deficiência, mas reduzir suas necessidades como uma única via de acesso ao ensino. Com isso, reafirma-se que o DUA constitui um aliado estratégico na construção de práticas pedagógicas acessíveis a todos, com ou sem deficiência, contribuindo para a efetivação do direito à educação em uma sociedade que valoriza a diversidade e a inclusão.

O DUA no contexto amazônico: tensões, rupturas e enfrentamentos à lógica da exclusão escolar

A educação, enquanto direito social assegurado pela Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), deve ser promovida com a colaboração da sociedade, tendo como horizonte o pleno desenvolvimento da pessoa, sua formação cidadã e qualificação para o trabalho. No entanto, garantir esse direito em um país marcado por desigualdades históricas exige mais do que universalizar o acesso: é preciso assegurar condições reais de permanência, aprendizagem e participação de todos os estudantes, reconhecendo suas singularidades.

Nesse contexto, pensar a educação como travessia coletiva e inclusiva – com ênfase em territórios como a Amazônia, permeada de desafios que são amplificados pelas distâncias geográficas, desigualdades sociais e invisibilização cultural – exige remar contra as correntes da

exclusão. É nesse movimento que o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) se apresenta como um 'vento do norte', orientando práticas que respeitam a diversidade dos modos de aprender e ser. Ao ser introduzido e apresentado na dinâmica da sala de aula, o DUA rompe, ainda que gradualmente, com a lógica tradicional do ensino homogêneo, ao propor práticas pedagógicas mais sensíveis às especificidades dos contextos locais e das trajetórias individuais dos estudantes.

Remar contra a corrente da exclusão educacional tem sido um desafio constante no cenário amazônico, onde as práticas pedagógicas ainda carecem de abordagens inclusivas e equitativas. A proposta do Desenho Universal para a Aprendizagem surge, nesse contexto, como um caminho promissor, embora ainda incipiente nas salas de aula da região. O conhecimento sobre o DUA tem chegado de forma gradual aos educadores, principalmente por meio de curso de formação continuada ou em espaços de formação inicial e pós-graduação, como é o caso desta experiência vivenciada no âmbito do mestrado em Educação Inclusiva.

O conhecimento e a apropriação conceitual dos princípios do DUA têm contribuído significativamente para a ampliação do olhar docente sobre o processo educativo, ao destacar novas possibilidades pedagógicas que reconhecem e valorizam a diversidade dos estudantes. Como ressaltam Valle e Connor (apud Bock; Gesser; Nuemberg, 2020, p. 368), o que ainda se mostra ausente é "a compreensão fundamental da inclusão como equidade educacional", perspectiva que não implica concessões indevidas, mas na promoção de um sistema de ensino que garanta oportunidades equivalentes a todos os estudantes, diferenciando-se sempre que necessário para assegurar a plena participação. O simples 'chegar até nós[2]', nesse cenário, representa uma conquista inestimável diante das inúmeras adversidades enfrentadas.

---

2. O simples 'chegar até nós' – nesse contexto, evidencia-se que o simples ato de "chegar até nós" já se configura, por si só, como um avanço significativo, sobretudo quando consideradas várias barreiras, especialmente na região amazônica.

No estudo Educação e Sociedade na Amazônia, Violeta Refkalefsky Loureiro (2007) analisa a transformação dos sistemas educacionais amazônicos nas últimas seis décadas. A autora (2007) destaca que, inicialmente, o ensino oferecido era limitado ao curso primário de quatro anos, focado nas habilidades de leitura, escrita e cálculo. Somente a partir dos anos 1970 e 1980, com a urbanização e o aumento da demanda escolar, surge um forte crescimento das matrículas. Ainda assim, persistem profundas desigualdades regionais entre a escola pública e a privada, refletidas nos indicadores educacionais, que denunciam uma realidade de exclusão social quando a educação de qualidade não é garantida.

A educação na Amazônia, conforme menciona Loureiro (2007), em diversos momentos históricos, deixou de cumprir seu papel emancipador e passou a reproduzir lógicas de exclusão social, sobretudo em função da ausência de políticas educacionais planejadas especificamente para as singularidades socioculturais e territoriais da região, entre outros fatores estruturais.

> Importante, a meu ver, é que, se bem que a Amazônia seja uma região com conhecidas e reconhecidas peculiaridades, no que concerne à sua natureza ímpar de verdes e águas, às longas distâncias a percorrer, às chuvas sazonais e outras mais, não tem havido até hoje, programas federais especificamente destinados a ela, com recursos e características que lhe sejam próprios. E assim, em meio a uma magnífica natureza, que impõe dificuldades de igual monta, governantes e habitantes vêm abrindo caminhos, em meio a dificuldades e carências, para crianças e jovens estudarem, da forma como eles podem oferecer a eles e da forma como estes conseguem aproveitar as oportunidades que se lhe apresentam (Loureiro, 2007, p. 35).

A análise de Loureiro (2007) torna visível uma contradição estrutural: embora a Amazônia possua características geográficas e socioculturais singulares, que exigiram políticas públicas educacionais

contextualizadas, observa-se uma notável ausência de programas federais específicos para a região. Essa omissão perpetua uma lógica de homogeneização das políticas educacionais, desconsiderando as realidades locais e invisibilizando comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas, mulheres e crianças, comprometendo, assim, a equidade no acesso, na permanência e na qualidade do ensino.

Complementando essa análise, cabe destacar que os estudos da professora Monica Dias de Araújo, em sua dissertação intitulada *Tessituras da Inclusão na Educação de Jovens e Adultos no município de Altamira-Pará* (2013), contribuem significativamente para a compreensão dos desafios e das práticas inclusivas no contexto amazônico. A autora (2013) sinaliza para a complexidade das dinâmicas de inclusão em ambientes educativos marcados por uma série de desigualdades sociais e culturais. De acordo com Araújo (2013, p. 45), "o paradigma da inclusão 'abre novos horizontes' quando se institucionalizada por meio das políticas públicas. Contudo, cabe a nós nos envolvermos neste processo, contribuindo com as mudanças necessárias para implantá-las" (*grifo da aurora*).

Essa reflexão dialoga diretamente com os fundamentos do DUA, em que estabelece que a inclusão não pode se limitar à formalização em documentos oficiais, mas exige o envolvimento ativo dos sujeitos escolares na criação de ambientes acessíveis, equitativos e mais plurais na realidade local. Assim, os 'novos horizontes' mencionados por Araújo (2013) encontram no Desenho Universal para a Aprendizagem uma vertente metodológica ativa, capaz de promover a redução dos processos de exclusão e ampliar o acesso de grupos historicamente marginalizados aos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, compreende-se que o processo educacional, por si só, apresenta desafios consideráveis, os quais se intensificam quando se trata da efetivação da inclusão escolar. Torna-se inquestionável, portanto, reconhecer que os estudantes são sujeitos sociais singulares, com direito a uma formação que lhes permita não apenas o desenvolvimento

cognitivo, mas também a inserção crítica e participativa em uma sociedade democrática e plural.

Por meio de uma breve investigação em bases de dados e fontes disponíveis na internet, direcionada à realidade da Amazônia, identificou-se o estudo de Luz, Sousa e Silva (2024), o qual analisa as potencialidades e os desafios da implementação do DUA no contexto amazônico, especialmente no Amapá. Os autores (2024) argumentam que, em regiões marcadas por profundas desigualdades sociais e limitações estruturais, como é o caso de parte do Amapá, as estratégias preconizadas pelo DUA podem atuar como instrumento de resistência pedagógica frente às opressões que ainda comprometem o direito à educação. Essa perspectiva será aprofundada no excerto a seguir, extraído do referido artigo.

> A implementação do DUA neste contexto específico mostrou como é possível adaptar o ensino para atender às necessidades de todos os alunos, reconhecendo suas habilidades individuais e promovendo uma educação mais equitativa. Os resultados desta experiência pedagógica evidenciaram a eficácia do uso de materiais adaptados e estratégias de ensino inclusivas no apoio ao aprendizado de alunos com deficiência auditiva. Os alunos demonstraram um melhor entendimento dos conceitos matemáticos abordados, além de maior engajamento e interesse pelas atividades desenvolvidas. Este sucesso sublinha a importância de adotar práticas de ensino flexíveis e adaptativas, que possam responder às diversas necessidades de aprendizagem presentes em uma sala de aula (Luz; Sousa; Silva, 2024, p. 9).

Com base nesse estudo, é possível perceber de forma clara os impactos positivos da aplicação do DUA em um contexto educacional desafiador como o da Amazônia Amapaense. A experiência descrita confirma que práticas flexíveis, centradas nas necessidades dos alunos, são fundamentais para a efetivação de uma educação acessível. Trata-se de um exemplo concreto da eficiência do DUA quando implementado com intencionalidade e sensibilidade ao conteúdo sociocultural.

Os princípios orientadores do DUA – engajamento, representação, ação e expressão – revelam a complexidade e, ao mesmo tempo, a potência do fazer pedagógico comprometido com a equidade. Assim, é urgente abandonar concepções e modelos engessados de ensino que desconsideram a diversidade dos sujeitos – sejam eles estudantes ou professores – bem como as especificidades das realidades locais. Só assim será possível garantir práticas pedagógicas conectadas às preferências e necessidades reais dos aprendizes.

Percurso Metodológico

Este estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e analítica, orientada pela compreensão interpretativa dos fenômenos educacionais relacionados à inclusão e ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2001, p. 21), "trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes", permitindo compreender dimensões que não podem ser reduzidas a dados quantitativos.

A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir do levantamento e análise de produções científicas nacionais e internacionais que discutem o DUA, a educação inclusiva e as práticas pedagógicas voltadas à diversidade. Neste sentido, foram considerados livros, artigos científicos, dissertações e teses, com destaque para as diretrizes propostas pelo *Center for Applied Special Technology* (CAST, 2018), referência principal da sistematização dos princípios do DUA.

O processo de análise dos dados ocorreu por meio de leitura exploratória, seletiva e interpretativa de obras, buscando categorias teóricas relacionadas aos princípios do DUA - engajamento, representação e ação/expressão, bem como suas potencialidades e limitações no contexto escolar.

Além disso, a pesquisa incorporou uma perspectiva contextual, articulando os fundamentos do DUA com as especificidades do cenário

educacional amazônico, marcado por desigualdades estruturais, diversidade sociocultural e limitações de infraestrutura. Assim, essa articulação possibilitou problematizar a aplicabilidade do DUA em contextos adversos, destacando a necessidade de adaptação das estratégias pedagógicas às realidades locais.

Resultados e discussão

A análise teórica realizada neste estudo evidencia que o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) se configura como uma abordagem potente para a promoção da inclusão educacional, especialmente por propor a superação de modelos pedagógicos homogêneos e excludentes. Ao articular princípios como engajamento, representação e ação/expressão, o DUA amplia as possibilidades de acesso, participação e aprendizagem.

Os resultados indicam que a implementação do DUA contribui para a mitigação de barreiras curriculares, beneficiando não apenas estudantes público da educação especial, mas toda a turma heterogênea. Tal constatação desloca o foco da adaptação individual para a reorganização do ensino. Assim, ao propor múltiplas formas de acesso ao conhecimento, o DUA contribui para a redução de obstáculos pedagógicos historicamente naturalizados na escola.

Por conseguinte, os resultados evidenciam que o DUA promove maior motivação e autonomia discente ao oferecer múltiplas formas de engajamento. Ao considerar os interesses, preferências e contextos dos estudantes, o modelo favorece a participação ativa no processo de aprendizagem. Essa abordagem dialoga com a compreensão de que a aprendizagem significativa ocorre quando os estudantes se reconhecem no processo educativo, estabelecendo relações entre os conteúdos e suas experiências de vida.

Contudo, a análise também revela que a efetividade do DUA está diretamente condicionada à adaptação dos materiais e às estratégias

pedagógicas das especificidades dos contextos em que é implementado. Como é o caso da realidade amazônica, marcada por desigualdades estruturais e desafios geográficos, a implementação do DUA pode ser eficaz quando há sensibilidade às condições locais, especialmente por meio do uso de materiais adaptados e estratégias flexíveis.

Diante desses ponderamentos, compreende-se que o DUA representa um avanço significativo na construção de práticas pedagógicas inclusivas, porém não representa uma solução pronta, mas uma abordagem que precisa ser apropriada e ressignificada conforme as realidades educacionais. Sua potência reside, justamente, na flexibilidade e na capacidade de dialogar com diferentes contextos, promovendo uma educação mais equitativa, acessível e comprometida com a diversidade.

Considerações Finais

Ao refletirmos sobre o chão da escola e suas intersecções com o ensino inclusivo, o presente trabalho procurou evidenciar como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) tem se constituído em uma importante ferramenta para romper com práticas homogêneas, segregadoras e exclusivistas ainda tão presentes na realidade escolar brasileira. A proposta do DUA, ao reconhecer a diversidade como ponto de partida e não como exceção, revela-se como um caminho viável e impactante para a construção de cenários educativos mais abertos à participação e sensíveis às diferenças.

No contexto amazônico, os desafios se intensificam. A complexidade territorial, as movimentações humanas, a precariedade de infraestrutura e a carência de políticas públicas mais efetivas fazem com que os passos rumo à inclusão plena ainda sejam lentos. Contudo, as experiências, por vezes isoladas, de educadores comprometidos com o fazer inclusivo indicam que há caminhos possíveis e desejáveis, ainda que marcados por tensões e limites.

Como afirma Mantoan (2003, p. 9), "estamos todos no mesmo barco e temos de assumir o comando e escolher a rota que mais diretamente nos pode levar ao que pretendemos. Essa escolha não é solitária e só vai valer se somarmos nossas forças às de outros colegas, pais, educadores em geral, que estão cientes de que as soluções coletivas são as mais acertadas e eficientes". A autora (2003) sustenta, assim, que a inclusão não é um caminho solitário, mas um percurso que requer diálogo, cooperação e engajamento coletivo.

Assim, mais do que um 'problema' a ser enfrentado por poucos, a inclusão precisa ser assumida como uma preocupação coletiva e uma responsabilidade do Estado. É urgente que políticas públicas sejam pensadas a partir do sujeito que aprende – sujeito esse que vê na educação uma via para o reconhecimento de sua dignidade, autonomia e direito à vida. O DUA, nesse percurso, não é uma solução pronta, mas uma chave que pode abrir portas para práticas mais humanas, justas e emancipadoras.

Referências

ARAÚJO, Monica Dias de. **Tessituras da inclusão na Educação de Jovens e Adultos no município de Altamira Pará**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. O Desenho Universal para Aprendizagem como um princípio do cuidado. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 361–380, 01 abr. 2020. DOI: https://doi.org/10.5965/1984317815022019361.

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

CAST (Organization). **Universal Design for Learning guidelines version 2.2**. Wakefield, MA: CAST, 2018. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org. Acesso em: 21 abr. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

VIEIRA, Márcia Maria; OMOTE, Sadao. A formação de professores e o paradigma da educação inclusiva: desafios para a constituição da docência na diferença. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, e0254, p. 743–758, 2021.

ZERBATO, Adriana Paula Saldanha. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

Biografia dos autores

Flávia Ferreira Amorim de Sousa Seabra é mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional pela Universidade Estadual de Maringá (PROFEI/UEM). Especialista em Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Graduada em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Membra do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Inclusão em Educação (GEPPIE/ CNPq). Professora de Libras no AEE da Rede Estadual de ensino e Professora Intérprete de Libras na Rede Municipal de Tefé/AM/Brasil. Lattes: https://lattes.cnpq.br/1742172106221521. E-mail: flaviaseabra.23@gmail.com.

José Arcizio Corteletti é mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional pela Universidade Estadual de Maringá (PROFEI/UEM). Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduado em Filosofia pelo Centro Universitário Salesiano (UniSales), em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) e Pedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Inclusão em

Educação (GEPPIE/ CNPq). Professor do AEE no Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Cariacica/ES/Brasil. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5752742232899281. E-mail: arcizio@gmail.com.

Viviane Gislaine Caetano é doutora e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá - UEM. Docente do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará ICED/UFPA, e do Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional na Universidade Estadual de Maringá (PROFEI/UEM). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Leitura, Escrita e Alfabetização na Amazônia (LEIAA/CNPQ) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Inclusão em Educação (GEPPIE/ CNPq). Lattes: http://lattes.cnpq.br/1480211988266947 .E-mail: vcaetano@ufpa.br.

Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar é doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), mestre pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Lider do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Inclusão em Educação (GEPPIE/ CNPq). Lattes: http://lattes.cnpq.br/5273356754482937. E-mail: garalencar@uem.br .

CAPÍTULO 6

A COMPREENSÃO DA ÁREA COMO GRANDEZA POR ESTUDANTES SURDOS EM UMA ATIVIDADE MEDIADA PELO SOFTWARE DE GEOMETRIA ATELIER MAGNITUDE

ANDERSON DOUGLAS PEREIRA RODRIGUES DA SILVA
ERNANI MARTINS DOS SANTOS
JOSÉ CÍCERO DOS SANTOS

Introdução

O ensino do conceito de área como grandeza geométrica tem sido amplamente discutido no campo da Educação Matemática nas últimas décadas (Ferreira, 2010, Silva, 2016, 2019, Silva; Santos; Santos, 2025), tanto em razão de sua presença nos documentos curriculares (Brasil, 2018) quanto pela importância de suas aplicações em diferentes situações do cotidiano (Silva, J.; Silva, V.; Silva, A., 2024). Apesar disso, pesquisas evidenciam que muitos estudantes apresentam dificuldades persistentes relacionadas à compreensão desse conceito, sobretudo pela recorrente confusão entre área e perímetro, área e figura, ou ainda entre área e medida de área (Silva, 2016, Silva, 2019).

Nesse contexto, estudos recentes desenvolvidos no cenário nacional têm buscado compreender tais dificuldades e, ao mesmo tempo, propor alternativas metodológicas que favoreçam a aprendizagem do conceito

de área. Entre essas propostas, destacam-se investigações que utilizaram softwares como o *Apprenti Géomètre 2* e o *Magnitude Studium* (Silva, 2019; Silva; Silva; Carmo, 2024), cujos resultados apontam contribuições significativas para a construção de conhecimentos geométricos. Contudo, grande parte dessas pesquisas foi realizada com estudantes ouvintes, o que evidencia uma lacuna no que se refere às especificidades dos estudantes surdos, especialmente diante das barreiras linguísticas e pedagógicas que podem interferir na aprendizagem matemática desse público (Soares; Sales, 2018, Borges; Nogueira, 2021).

Diante dessa problemática, o presente estudo teve como objetivo analisar o desempenho de estudantes surdos do 6º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 10 e 14 anos, na resolução de uma tarefa de comparação de áreas de figuras planas mediada pelo software de geometria *Atelier Magnitude* (AM). Além disso, buscou-se investigar em que medida esse recurso digital contribuiu para o desenvolvimento da atividade, considerando suas potencialidades e limitações enquanto ferramenta pedagógica acessível.

Referencial Teórico

Conforme discutido na introdução, as dificuldades relacionadas à aprendizagem do conceito de área de figuras planas permanecem presentes entre estudantes da Educação Básica brasileira. Entre os equívocos mais recorrentes identificados na literatura, destacam-se a confusão entre área e perímetro; a dificuldade em reconhecer que figuras de formatos distintos podem possuir a mesma área; a compreensão da área como a própria figura, e não como um atributo associado a ela; a crença de que a decomposição e recomposição de uma figura alteram necessariamente sua área; além da ideia de que figuras com áreas iguais devem possuir também perímetros iguais. Somam-se a esses aspectos dificuldades relacionadas ao uso inadequado de fórmulas, como no cálculo da área de paralelogramos não

retângulos a partir do produto entre os comprimentos dos lados, bem como a confusão entre a área e sua medida, entendida como um número real positivo (Silva, 2016, 2019; Silva, J.; Silva, V.; Silva, A., 2024; Silva; Santos; Santos, 2025).

Essas pesquisas utilizam como base os estudos de duas pesquisadoras francesas, Douady e Perrin-Glorian (1989), que, nos anos 1980, realizaram investigações com estudantes franceses e já haviam identificado tais erros e entraves em suas aprendizagens.

Para Ferreira e Bellemain (2013), o modelo explicativo para as dificuldades de aprendizagem em área, inicialmente proposto por Douady e Perrin-Glorian (1989) e posteriormente adotado por Baltar (1996), fundamenta-se na organização das concepções dos alunos em dois polos: o geométrico e o numérico. As concepções geométricas caracterizam-se pela fusão entre a figura e a área; ou seja, para os estudantes que mobilizam esse tipo de concepção, a palavra "área" remete à própria figura, e não a um atributo que lhe é associado. No outro extremo, situam-se as concepções numéricas, relacionadas à noção de área e ao aspecto do cálculo, como evidenciado em respostas a problemas de medida em que não se mencionam unidades ou em que são utilizadas unidades inadequadas (Ferreira; Bellemain, 2013).

Douady e Perrin-Glorian (1989) destacam que os alunos alternam entre uma concepção geométrica e uma concepção numérica de área, podendo inclusive acionar ambas simultaneamente. No entanto, o fazem sem estabelecer articulações significativas entre os aspectos geométricos e numéricos na resolução de problemas, o que contribui para a persistência das dificuldades nesse campo. As autoras também apontam que esse fenômeno se relaciona ao modelo de ensino predominante nos níveis elementares da França, na década de 1980, marcado por uma progressão didática pautada na passagem rápida do ladrilhamento e contagem de quadrados à introdução de unidades convencionais e, por fim, ao estabelecimento de fórmulas de cálculo de área (Douady; Perrin-Glorian, 1989).

A partir dessa constatação, Douady e Perrin-Glorian defendem que a aprendizagem do conceito de área deve considerar três quadros distintos: o geométrico, o numérico e o das grandezas. Para as autoras, um quadro é constituído de objetos de um ramo da matemática, das relações entre esses objetos, de suas formulações eventualmente diversas e das imagens mentais que o sujeito associa, num dado momento, a esses objetos e relações (Douady; Perrin-Glorian, 1989).

A concepção e experimentação de uma engenharia didática realizadas por essas pesquisadoras evidenciaram que a abordagem da área como uma grandeza favorece a construção de relações entre conhecimentos geométricos e numéricos na resolução de problemas. Para elas, a distinção e, sobretudo, a articulação entre os três quadros — geométrico, numérico e das grandezas - constituem um caminho para a construção sólida do conceito de área.

A partir dessa perspectiva, Baltar (1996) propõe um conjunto de situações que conferem sentido à área como grandeza, organizadas em três classes: comparação de áreas, medida de áreas e produção de superfícies. Posteriormente, Ferreira (2010) amplia esse repertório, acrescentando a categoria de mudança de unidade.

De acordo com Silva (2019), nas situações de comparação, busca-se verificar se duas figuras pertencem a uma mesma classe de equivalência (isto é, se possuem a mesma área) ou estabelecer relações de ordem entre as áreas de diferentes figuras. Nas situações de medida, espera-se obter um número acompanhado de uma unidade de área, destacando-se a passagem da grandeza ao número a partir da escolha de uma unidade. As situações de produção envolvem a construção de figuras que satisfaçam determinadas condições, como desenhar em papel quadriculado uma figura de área 8 cm^2, ou produzir um quadrado e um retângulo com a mesma área, ou ainda uma figura H com perímetro igual ao de R. Já nas situações de mudança de unidade, uma mesma área é expressa em diferentes unidades de medida.

Neste estudo, buscamos identificar, a partir de uma tarefa de comparação de áreas de figuras planas, os erros e dificuldades apresentados por estudantes surdos, verificando a persistência das concepções geométrica e/ou numérica de área durante o uso do software de geometria *Atelier Magnitude*, desenvolvido como recurso de apoio ao professor no ensino de área e perímetro de figuras planas (Silva, 2019).

O uso de recursos no ensino de área a estudante surdos

A inclusão de alunos surdos no ensino regular tem sido amplamente debatida e investigada, com destaque para as estratégias pedagógicas e os recursos didáticos utilizados (Oliveira; Quintanilha, 2020, Souza; Nogueira, 2021). No caso da matemática, disciplina central no currículo escolar, os desafios tornam-se ainda mais evidentes em razão de sua natureza abstrata e da predominância de práticas de ensino baseadas na oralidade e na escrita da língua portuguesa. Pesquisas indicam a necessidade de adaptações pedagógicas que privilegiem recursos visuais e tecnológicos como forma de favorecer o ensino e a aprendizagem de alunos surdos (Cappelin; Greca; Balbino, 2018, Oliveira; Quintanilha, 2020).

No âmbito do ensino e da aprendizagem da área de figuras planas, diferentes estudos têm evidenciado a relevância de recursos didáticos na promoção da compreensão desse conceito por alunos surdos. Oliveira *et al*. (2021) investigaram os desafios e as contribuições do uso de Tecnologias Digitais no processo de dedução da área, com foco na inclusão desses estudantes. Para tanto, elaboraram uma sequência didática aplicada em uma turma do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, utilizando *applets* do GeoGebra em lousa digital e tablets, disponibilizados aos alunos durante a realização das atividades. Os resultados mostraram que esses recursos favoreceram a dedução das áreas do quadrado e do retângulo, bem como de outras figuras, como paralelogramo, triângulo, trapézio

e losango. Os autores concluíram que as ferramentas digitais, pelo seu potencial visual, interativo e dinâmico, configuram-se como estratégias significativas para a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas, em especial os estudantes surdos.

Em outra experiência, Gonçalves (2021) desenvolveu um trabalho com uma aluna surda do primeiro ano do Ensino Médio que apresentava dificuldades na compreensão do conceito e da aplicabilidade da área de figuras planas elementares, como o quadrado. Nesse caso, adotou-se o tangram como recurso pedagógico central, visando favorecer a construção conceitual por meio da manipulação concreta. A exploração do material possibilitou à estudante compreender a área como grandeza mensurável a partir de atividades de decomposição, recomposição e comparação de figuras. Tal abordagem permitiu superar a concepção limitada de área como simples produto de medidas lineares e ampliou o escopo da aprendizagem ao contemplar conceitos como congruência, paralelismo e perpendicularidade. O estudo evidenciou que o tangram, além de auxiliar na compreensão do conceito de área, constitui-se em uma ferramenta inclusiva que atende às especificidades do aluno surdo, ao valorizar recursos visuais e manipulativos. Destaca-se, assim, a relevância de metodologias que transcendam a ênfase exclusiva em fórmulas, promovendo aprendizagens baseadas na ação e na experimentação.

Diante do exposto, observa-se que diferentes pesquisas apontam para a relevância de recursos visuais, manipulativos e tecnológicos no ensino da área de figuras planas a estudantes surdos, uma vez que tais estratégias favorecem a superação de dificuldades conceituais e tornam a aprendizagem mais significativa. Esses estudos reforçam a importância de práticas pedagógicas que aliem acessibilidade e experimentação, possibilitando a construção de conhecimentos matemáticos de maneira inclusiva.

Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa e de natureza exploratória. A investigação qualitativa busca compreender fenômenos em sua complexidade, valorizando o contexto em que ocorrem e as interpretações construídas pelos sujeitos envolvidos (Bogdan; Biklen, 1994). Nesse tipo de abordagem, o foco recai menos na quantificação de dados e mais na análise das interações, significados e processos de aprendizagem. Já a dimensão exploratória relaciona-se ao objetivo de aprofundar a compreensão de uma temática ainda pouco investigada, permitindo levantar hipóteses, identificar dificuldades e apontar caminhos para futuras pesquisas (Gil, 2008).

Nesse sentido, este trabalho teve como objetivo analisar o desempenho de estudantes surdos do 6º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 10 e 14 anos, na resolução de uma tarefa de comparação de áreas de figuras planas utilizando o software de geometria *Atelier Magnitude* (AM). Além disso, busca-se investigar se esse recurso digital contribuiu para a realização da atividade, identificando suas potencialidades e limitações como ferramenta pedagógica acessível.

Antes da realização do experimento, foi enviado aos responsáveis pelos estudantes um "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido", com o objetivo de apresentar os objetivos, procedimentos e implicações da pesquisa, garantindo a compreensão completa da participação de seus filhos. Após a concordância de todos os responsáveis, deu-se início à execução da investigação.

Participantes e contexto

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública municipal da região da Mata Norte de Pernambuco, selecionada em virtude da autorização concedida pela gestão escolar para a realização do estudo. Participaram quatro estudantes surdos, matriculados no 6º ano do Ensino

Fundamental, com idades entre 10 e 14 anos, escolhidos a partir de critérios de disponibilidade e interesse. Os participantes foram organizados em duplas, definidas por afinidade, a fim de favorecer a colaboração e a interação durante as atividades. As sessões ocorreram na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), no turno da tarde (das 13h às 15h), com o acompanhamento do professor de Libras, que atuou como mediador linguístico em todo o processo investigativo.

Procedimentos e instrumentos

A aplicação da tarefa foi desenvolvida em dois encontros consecutivos. O pesquisador disponibilizou dois *notebooks* com o software *Atelier Magnitude* (AM) previamente instalado, além de mouses externos, para que cada dupla pudesse interagir com a ferramenta. Os estudantes deveriam resolver as tarefas propostas diretamente no computador e, em seguida, registrar por escrito, em material impresso entregue a cada dupla, o procedimento adotado. Para fins de análise, todo o processo foi documentado. As telas dos computadores foram gravadas com o auxílio do software *aTube Catcher* e duas câmeras externas registraram as interações entre os participantes.

O primeiro encontro foi destinado à familiarização com o software AM. Foram realizadas atividades de reprodução, decomposição e recomposição de figuras, sem a introdução explícita do conceito de área. O objetivo foi criar condições para que os estudantes explorassem o recurso digital e fossem se familiarizando com as ferramentas que poderiam ser utilizadas nas atividades de comparação de área. O segundo encontro consistiu na aplicação da tarefa de comparação de área, conforme Figura 1

Figura 1: Peças do Tangram



Fonte: arquivo da pesquisa

Nessa atividade, as figuras que possuem a mesma área do "Triângulo A" são o "Quadrado D" e o "Paralelogramo E". Os triângulos C e B apresentam área menor, enquanto os triângulos F e G possuem área maior. O objetivo era que os estudantes, utilizando as ferramentas do AM, comparassem as áreas das figuras. Essa atividade privilegia a articulação entre o quadro geométrico e o das grandezas, procurando evitar o uso do quadro numérico. Para detalhar a resolução das tarefas realizadas por cada dupla, os participantes foram identificados como - Dupla A1 e Dupla A2 ao longo da análise, preservando suas identidades e facilitando a compreensão dos procedimentos adotados durante a execução das atividades.

Resultados e Discussão

Primeiro encontro - etapa de familiarização: nesta etapa, solicitamos que os estudantes, em duplas, construíssem um quadrado e, em seguida, utilizando a ferramenta "tesoura", o recortassem pela diagonal. Com os dois triângulos retângulos isósceles obtidos, deveriam montar um paralelogramo, unindo as partes com a ferramenta "cola". Todas as

duplas conseguiram realizar a tarefa conforme as orientações, com o apoio do professor de Libras na mediação. Depois, foi solicitado que utilizassem as ferramentas de construção de figuras para desenhar, colorir e explorar recursos como tangram, poliminós e malhas disponíveis no software. Essas ferramentas foram demonstradas pelo datashow, e os alunos as reproduziam em seus computadores, sempre interagindo em Libras.

Segundo encontro - resolução da tarefa 1- situação de comparação de área sem a intervenção do aspecto numérico. No início, foi necessário que o professor traduzisse o enunciado da tarefa para Libras, pois os alunos tiveram dificuldade em compreender as instruções escritas em português. O professor mediador destacou que os estudantes apresentam limitações na interpretação e produção de textos, o que dificulta a compreensão de tarefas matemáticas apresentadas apenas em linguagem escrita. Assim, a mediação em Libras foi relevante para possibilitar a realização da atividade no software *Atelier Magnitude* (AM).

Com a tradução, os alunos entenderam melhor o que deveriam fazer. No entanto, tanto a Dupla A1 quanto a Dupla A2 interpretaram a tarefa de forma equivocada, respondendo que as figuras B, C, F e G tinham a mesma área, quando, na verdade, estavam se baseando apenas em características visuais. A dificuldade estava no entendimento do sinal de "área de figuras planas" utilizado pelo professor mediador, pois os estudantes não o conheciam. Diante disso, o pesquisador e o mediador buscaram vídeos em Libras no *YouTube* que explicassem o conceito de área de forma ilustrativa, ajudando os estudantes a compreender que área não se refere às características da figura, mas a uma propriedade que ela possui. Além disso, foram propostas outras tarefas relacionadas à decomposição e recomposição de figuras com a mesma área, reforçando o conceito.

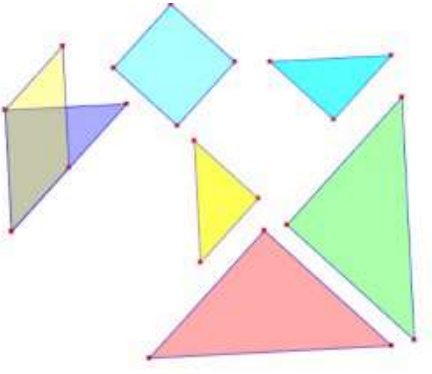
A partir disso, a Dupla A1 apresentou a seguinte resolução: decompôs o quadrado D do tangram ao meio e, com as partes obtidas, sobrepôs ao triângulo A, concluindo que ambos possuíam a mesma área. Em

seguida, tentou aplicar a mesma técnica ao paralelogramo, mas não obteve êxito nesse procedimento. Pelo fato de conseguirem, escrevem que eles não possuem a mesma área. Percebe-se então que, para esses estudantes, as figuras só possuem mesma área se for possível compará-las por sobreposição.

A Dupla 2 arrastou os dois triângulos pequenos para dentro do triângulo A e percebeu que, embora tivessem a mesma forma, não possuíam a mesma área. Nesse caso, não utilizaram procedimentos de decomposição, mas, por sobreposição, constataram que as áreas eram menores. Em relação aos dois triângulos grandes, adotaram o procedimento inverso: arrastaram o triângulo A sobre eles e observaram que sua área era menor.

Quanto ao quadrado, concluíram que possuía a mesma área do triângulo A, ao perceberem que era formado por dois triângulos pequenos. Essa identificação ocorreu quando sobrepuseram uma das partes do quadrado ao triângulo A. Por fim, ao comparar o paralelogramo, não conseguiram perceber a equivalência das áreas, devido à forma como realizaram a sobreposição. Esse processo está ilustrado no registro de protocolo a seguir:

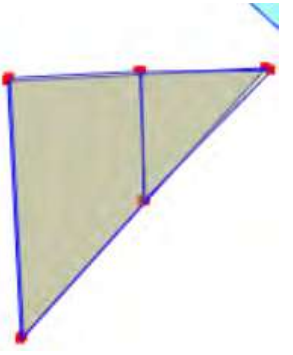
Figura 2: Sobreposição das peças do Tangram



Fonte: arquivo da pesquisa.

De início, não perceberam que a parte que ultrapassava o triângulo A correspondia exatamente ao que sobrava do paralelogramo. No entanto, o outro integrante da dupla, que não estava no computador, teve a ideia de recortar esse pedaço para então encaixá-lo. Ele fez um sinal de "eu avisei", pois já havia explicado ao colega algumas vezes, mas este não tinha compreendido. Assim, precisou executar a ação para que a dupla avançasse.

Figura 3: Protocolo de construção da Dupla A2



Fonte: arquivo da pesquisa.

Observa-se que os estudantes ainda têm uma concepção inicial de área fortemente vinculada à sobreposição e à percepção visual das figuras, ou seja, para eles, duas figuras só possuem a mesma área se puderem ser comparadas diretamente por sobreposição. Além disso, percebe-se que a interpretação correta do conceito de "área de figuras planas" em Libras é crucial. Inicialmente, houve confusão, pois eles baseavam-se apenas nas características visuais das figuras. A mediação em Libras, aliada ao uso de vídeos explicativos e atividades de decomposição e recomposição, foi determinante para que os alunos compreendessem que a área não se relaciona à forma das figuras, mas a uma propriedade, e que pode ser equivalente entre figuras diferentes.

No que diz respeito ao uso do Atelier Magnitude (AM), a pluralidade de ferramentas contidas no software ofereceu condições para que os estudantes surdos pudessem explorar, de forma interativa e visual, múltiplas estratégias de comparação de área das figuras. Por meio das funções de recorte, colagem e manipulação do tangram, eles puderam testar hipóteses e observar relações de equivalência das áreas das figuras. Essa abordagem favoreceu a aprendizagem ativa, incentivando a colaboração entre as duplas, a experimentação e a reflexão sobre os procedimentos adotados, tornando o conceito de área mais concreto e acessível. Com relação às limitações, podemos destacar a necessidade de as ferramentas serem acessíveis e autoexplicativas. Além de que poderia constar um tutorial acessível em Libras, ou mesmo um avatar reproduzindo o que estava sendo construído na tela do software.

Considerações Finais

A partir desta pesquisa, pode-se concluir que o uso do software de geometria *Atelier Magnitude* (AM) contribuiu para que os estudantes surdos utilizassem diferentes estratégias para comparar as áreas das figuras da tarefa aplicada, chegando à resolução correta sobre as áreas de algumas das peças do tangram. O AM se destacou como ferramenta pedagógica inclusiva, oferecendo recursos visuais e interativos que permitiram aos estudantes explorar múltiplas estratégias, experimentar hipóteses e colaborar de forma ativa. Entre suas potencialidades, destacam-se a possibilidade de manipulação direta de figuras, o suporte à decomposição e recomposição e o estímulo ao raciocínio espacial e geométrico.

Contudo, a pesquisa também evidenciou limitações, como a dependência da mediação docente para a compreensão dos comandos e sinais matemáticos, e a dificuldade em comparar áreas de figuras mais complexas apenas por sobreposição. Em síntese, os resultados reforçam que a integração entre tecnologia digital e acessibilidade linguística é fundamental para a aprendizagem de Matemática de estudantes surdos.

Essa combinação amplia a participação ativa, favorece a construção de conceitos abstratos e evidencia que softwares interativos, quando adequadamente mediado, podem se tornar poderosos aliados no ensino inclusivo da Matemática.

Referências

BALTAR, P. M. **Enseignement et apprentissage de la notion d'aire de surface planes**: une étude de l'acquisition des relations entre les longueurs et les aires au collège. 1996. 358 f. Thèse de doctorat (Doctorat en Didactique des Mahtématiques) – Université Joseph Fourier, Grenoble, 1996.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Fábio Alexandre; NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius. Saberes docentes e o ensino da matemática para surdos: desencadeando discussões. In: ROSA, Fernanda Malinosky Coelho da; BARALDI, Ivete Maria (org.). **Educação matemática inclusiva**: estudos e percepções. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.bncc.mec.gov.br/. Acesso em: 19 jun. 2024.

CAPPELIN, A.; GRECA, L. M.; BALBINO, R. O Uso de Recursos Tecnológicos na Alfabetização Matemática de Crianças Surdas. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n.43, p.167-191, jan-jun. 2015. Disponível em: http://www.ines.gov.br/seer/index. php/revistaespaco/issue/view/1. Acesso em: 28 ago. 2025.

DOUADY, R.; PERRIN-GLORIAN, M.-J. Un processus d'apprentissage du concept d'aire de surface plane. **Educational Studies in Mathematics**, [S.l.], v. 20, n. 4, p. 387- 424, 1989.

FERREIRA, L. F. D. **A construção do conceito de área e da relação entre área e perímetro no 3º ciclo do ensino fundamental**: estudos sob a Ótica da Teoria dos Campos Conceituais. 2010. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPE, Recife, 2010.

FERREIRA, L. de F. D.; BELLEMAIN, P. M. B. **Estratégias utilizadas por alunos do 6º ano em questões da OBEMEP sobre as grandezas comprimento e área**. 2013. Disponível em: http://sbem.web1471.kinghost.net/anais/ XIENEM/pdf/2899_1501_ID.pdf. Acesso em 23 de agosto de 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, F. A. R. S. O uso do jogo Tangram como material pedagógico matemático para alunos com surdez. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, Fortaleza, v. 8, n. 23, p. 1301–1313, 2021. DOI: 10.30938/bocehm. v8i23.4980. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/BOCEHM/article/view/4980. Acesso em: 19 set. 2025.

OLIVEIRA, A. C; QUINTANILHA, J. A. **Dedução da Área de Figuras Planas Utilizando Tecnologias Digitais**: uma proposta inclusiva para alunos surdos. 2020. 133f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Matemática) – Instituto Federal Fluminense Campus Campos Centro. Campos dos Goytacazes, 2020.

OLIVEIRA, Adriele Cabral de; QUINTANILHA, Jéssica Alves; CARREIRO, Leandro Sopeletto; RIBEIRO, Cristiane Silva**.** Área de Figuras Planas: contribuições e desafios do ensino inclusivo a alunos surdos utilizando tecnologias digitais. **Revista Paranaense de Ensino de Matemática**, Campo Mourão, PR, v. 10, n. 21, p. 522–544, jan.-abr. 2021.

SILVA, A. D. P. R. **Ensino e aprendizagem de área como grandeza geométrica**: um estudo por meio dos ambientes papel e lápis, materiais manipulativos e no Apprenti Géomètre 2 no 6º ano do ensino fundamental. 2016. 315 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – UFPE, Recife, 2016.

SILVA, A. D. P. R. da. **Prototipação, desenvolvimento e validação de um micromundo com suportes para o ensino de área e perímetro.** 408 f. 2019. (Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica) - Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SILVA, Anderson Douglas Pereira Rodrigues da; SANTOS, José Cícero dos; SANTOS, Marilene Rosa dos. Ensino e aprendizagem de área como grandeza geométrica: um estudo por meio do *Apprenti Géomètre 2* em situação de medição de área. **Ensino da Matemática em Debate**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 10-29, 2025.

SILVA, Anderson Douglas Pereira Rodrigues da; SILVA, Eduarda Stephanie da; CARMO, Guilherme Jaime Souza do. Área como grandeza geométrica: um estudo por meio do software *Atelier Magnitude* no 6º ano do ensino fundamental. **Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana**, Curitiba, v. 22, n. 12, p. 1-26, 2024. DOI: https://doi.org/10.55905/oelv22n12-133

SILVA, J. F. de L.; SILVA, V. H. da; SILVA, A. D. P. R. da. Área como grandeza geométrica: um estudo no 6º ano do Ensino Fundamental por meio do software de

geometria Apprenti Géomètre 2**. Research, Society and Development**, [S.l.], v. 13, n. 11, p.

SOARES, Maria Eliana; SALES, Elielson Ribeiro de. Uma reflexão sobre pesquisas em Educação Matemática e Educação de Surdos. **Educação Matemática em Debate**, Montes Claros, v. 2, n. 4, p. 31-56, 2018.

Biografia dos autores

Anderson Douglas Pereira Rodrigues da Silva é doutor e mestre em Educação Matemática e Tecnológica pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco (UPE) Campus Mata Norte, atuando como professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em rede (PROFEI), bem como nas Licenciaturas em Matemática e Pedagogia. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4143399162710370.
E-mail: anderson.rodriguessilva@upe.br.

Ernani Martins dos Santos é doutor em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco e Livre Docência pela Universidade de Pernambuco. É Professor Associado na Universidade de Pernambuco, atuando como Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (Campus Mata Norte); no Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva em Rede - PROFEI como Vice-Coordenador e Professor Permanente; na Graduação em Matemática (Campus Mata Norte) e como Pró-Reitor de Graduação da Universidade (Reitoria). Lattes: http://lattes.cnpq.br/2183864514413741.
E-mail: ernani.santos@upe.br

José Cicero dos Santos é doutor e mestre em Educação Matemática pela Universidade Anhanguera de São Paulo (UNIAN). Licenciado em Matemática (UNEB), Física (UNIMES) e Pedagogia (FALC). Atualmente

é Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco (UPE), Campus Mata Norte (CMN), ensinando nas Licenciaturas em Matemática e Física. Nessa mesma instituição também é Professor Permanente no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - PROFEI, atuando na linha de pesquisa ‘’Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva’’. Membro do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Reitoria UPE (CEP-Reitoria). Membro do Grupo de Pesquisa e Estudo em Didática da Matemática (GRUPEDIMA)/UPE. Membro da Diretoria Regional da Sociedade Brasileira de Educação Matemática - SBEM - PE. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3633670553901920. E-mail: jose.csantos@upe.br

CAPÍTULO 7

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO MÉDIO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ACESSIBILIZAÇÃO CURRICULAR COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

CLAUDEMIR DA SILVA PAULA
HÉLIO MENEZES SOARES

Introdução

A legislação brasileira (Brasil, 2021) entende a tecnologia assistiva como práticas e recursos que objetivam promover a funcionalidade e a participação da pessoa com deficiência. Avançando no debate, entende-se que a gamificação transpõe a lógica punitiva do currículo tradicional; ao introduzir recompensas e feedbacks imediatos, ela transforma o erro em etapa construtiva, ativando mecanismos neurológicos e afetivos que ancoram o conhecimento científico. No contexto empírico desta pesquisa, o uso intencional de plataformas gamificadas serviu exatamente para reconectar os estudantes do ensino médio ao conteúdo das disciplinas de Biologia e Língua Portuguesa, contornando a desmotivação e a abstração excessiva.

A Educação Inclusiva tem se consolidado como pilar do direito à aprendizagem, exigindo que a escola regular reorganize suas práticas para acolher a diversidade. Contudo, quando o debate se desloca para

o Ensino Médio, o cenário torna-se complexo devido à rigidez curricular, à abstração dos conteúdos e à escassez de metodologias flexíveis. Autores como Johnson et al. (2023) e Oliveira (2016) delimitam este campo ao discutirem que o diagnóstico clínico, frequentemente pautado nas limitações individuais, não deve ser o único norteador da prática pedagógica.

Oliveira (2016), ao discutir a temática da inclusão, enfatiza que pessoas com deficiência intelectual passam pelos mesmos períodos de desenvolvimento cognitivo que as demais, sendo necessárias adaptações curriculares para atingir o seu potencial máximo. Essa perspectiva revela que a dificuldade de aprendizagem não é um limite orgânico intransponível, mas, na maioria das vezes, o reflexo de um ambiente que invisibiliza as capacidades dos estudantes por trás de um currículo inflexível. Na Escola Estadual Joaquim de Lima Avelino, cenário deste estudo, essas barreiras manifestavam-se concretamente no déficit de concentração e na dificuldade dos estudantes com deficiência intelectual em acompanhar as discussões das aulas regulares.

A gamificação educacional, estruturada e aplicada como Tecnologia Assistiva, constitui para este estudo uma estratégia metodológica eficaz para mitigar essas barreiras curriculares, promovendo autonomia e engajamento. Essa proposição ampara-se nas diretrizes do Plano Nacional de Tecnologia Assistiva (Brasil, 2021) e nos preceitos de autores como Marcandali (2020) e Zichermann e Cunningham (2011).

Diante deste cenário, a pesquisa parte da seguinte questão central: como práticas pedagógicas intencionalmente inclusivas e acessibilizadas por meio da gamificação podem ampliar a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual no ensino médio regular?

A relevância do estudo fundamenta-se na urgência de alinhar o ensino médio à realidade contemporânea, integrando os recursos tecnológicos para além do mero entretenimento e utilizando-os como verdadeiros mediadores da aprendizagem. O estudo contribui, sobretudo, para a superação da lógica do déficit, comprovando que inovações

didáticas têm o poder de transformar as experiências em sala de aula em oportunidades concretas de pertencimento e de desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

Neste estudo, a integração de ferramentas de inteligência artificial (IA) atuou estritamente como suporte instrumental, resguardando de forma irrestrita a autonomia intelectual e interpretativa dos pesquisadores. Na prática investigativa, a aplicação tecnológica delimitou-se a três etapas operacionais: a funcionalidade de IA da plataforma Educaplay auxiliou na estruturação dos *layouts* das atividades pedagógicas; o NotebookLM realizou a transcrição primária das entrevistas, exigindo validação manual posterior; e as plataformas Thesify e Gemini forneceram suporte exclusivo de revisão ortográfica e sintática. Assegurou-se, portanto, que a IA otimizasse os procedimentos técnicos, mantendo sob total responsabilidade do autor a condução analítica, a argumentação e as conclusões do trabalho.

Educação inclusiva e direito à escolarização no ensino médio

A educação inclusiva é um campo de debate delimitado por marcos legais, como a Lei Brasileira de Inclusão, e aprofundado por autores como Sassaki (2009), Oliva (2016) e Santos e Custódio (2024), que problematizam a persistência de barreiras atitudinais, metodológicas e estruturais no cotidiano escolar. Para Sassaki (2009), a verdadeira acessibilidade educacional demanda a eliminação de obstáculos que vão muito além do espaço físico, exigindo a profunda reestruturação de métodos, instrumentos e posturas pedagógicas frente à diversidade.

A leitura deste cenário revela que, especialmente no ensino médio, etapa caracterizada por elevada abstração disciplinar e rigidez conteudista, a permanência do estudante com deficiência intelectual é frequentemente ameaçada por práticas inflexíveis, residindo nessa lógica uma lacuna urgente a ser enfrentada: a conversão do acesso formal em sucesso acadêmico e pertencimento real.

Nas instituições de ensino, essa histórica realidade metodológica traduzia-se concretamente em estudantes fisicamente presentes no laboratório de informática, porém pedagogicamente isolados das dinâmicas centrais de aprendizagem por déficit de estratégias adequadas de concentração.

Deficiência intelectual e superação da lógica do déficit

A compreensão da deficiência intelectual no ambiente educacional frequentemente oscila entre o determinismo clínico e a crença resoluta no potencial do desenvolvimento mediado, um embate que afeta diretamente as expectativas docentes e a organização do currículo. Tradicionalmente, as avaliações diagnósticas baseadas em limites cognitivos e testes psicométricos têm fundamentado uma visão medicalizante, focando-se estritamente nas limitações da pessoa com deficiência e fixando-a em rótulos cristalizados de incapacidade (Johnson et al., 2023).

Em clara oposição a esse viés restritivo, a perspectiva da defectologia de Vygotsky [s.d.] propõe que a deficiência não seja interpretada meramente como a subtração de uma função orgânica, mas sim como a oportunidade basilar para que o organismo elabore rotas indiretas e alternativas de desenvolvimento cultural. Essa tensão analítica evidencia que o foco exclusivo no laudo invisibiliza a singularidade e as potencialidades do sujeito, gerando sentimento de inferioridade (Rosario, 2023); ao passo que a abordagem vygotskiana se mostra mais produtiva por transferir a responsabilidade do déficit biológico para a qualidade das condições concretas de ensino.

No contexto da pesquisa, esse contraste revelou-se quando estudantes (como os participantes A4 e A5), cujos laudos médicos atestavam "dificuldades severas para compreender ideias abstratas", apresentaram desempenhos mais elevados ao interagirem com o conteúdo reestruturado de forma digital e interativa.

Psicologia Histórico-Cultural, mediação e aprendizagem

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores em estudantes com deficiência intelectual depende intrinsecamente da intencionalidade da mediação social e da oferta de instrumentos culturais adequados às suas realidades de aprendizagem. Esta premissa teórica elementar sustenta-se nas bases da Psicologia Histórico-Cultural estabelecida por Vygotsky (1991, 2001) e encontra respaldo nos aportes contemporâneos de Johnson, Yaegashi e Forno (2023). Nessa perspectiva, postula-se que a internalização do conhecimento jamais ocorre de forma isolada, mas exige a estruturação de ferramentas mediadoras organizadas pelo educador para que o sujeito opere em sua Zona de Desenvolvimento Proximal, alcançando estágios lógicos que não atingiria de maneira isolada (Johnson; Yaegashi; Forno, 2023).

Ao assumir rigorosamente esse fundamento, deduz-se que as dificuldades crônicas de aprendizagem não são atributos imutáveis dos estudantes, mas sintomas diretos de que a mediação oferecida não construiu os "andaimes" necessários para a ancoragem do conhecimento científico. A efetividade deste princípio materializou-se empiricamente de forma explícita nas intervenções desta pesquisa: durante as atividades coletivas de resolução de enigmas, estudantes que não conseguiam interpretar as instruções sozinhos alcançaram o sucesso na compreensão textual e biológica exclusivamente em virtude do apoio dialógico e da cooperação em pares no laboratório.

Prática pedagógica e acessibilização curricular no ensino médio

A garantia efetiva do direito à educação e a urgente ruptura com o paradigma do déficit clínico culminam, no cenário prático, na necessidade inadiável de a escola reposicionar suas estratégias por meio de planejamento focado na flexibilização e acessibilização do currículo. Diversos autores mobilizados ao longo deste debate, como Silva (2023), Fernandes

(2022) e Noia, Silva e Maynardes (2018), convergem fortemente ao apontar que a integração de inovações como a gamificação e a tecnologia assistiva, quando desenhadas com intencionalidade pedagógica, atua não como uma simplificação empobrecedora do conhecimento, mas como mitigador central de barreiras estruturais de aprendizagem. Para Noia, Silva e Maynardes (2018), a aplicação da gamificação transpõe a lógica engessada do ensino, convertendo as atividades escolares em experiências dinâmicas que incentivam a colaboração sistêmica e o alcance coletivo de objetivos no contexto da sala de aula.

Defende-se, à luz dessa síntese, que promover a acessibilização curricular no Ensino Médio significa orquestrar o uso de elementos lúdicos interativos como estruturas cognitivas substitutivas e compensatórias, que respeitam os variados ritmos neurodivergentes e transformam o engajamento num veículo direto para a apropriação formal do currículo. Essa tomada de posição teórica consolidada abre margem para a necessidade de investigar sistematicamente os efeitos empíricos dessa aplicação, encaminhando a reflexão para os contornos práticos e metodológicos adotados durante a pesquisa em campo.

Metodologia

O presente texto é fruto de uma investigação caracterizada como uma pesquisa de abordagem qualitativa e de natureza interventiva, desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Médio Joaquim de Lima Avelino, localizada no município de Ouro Preto do Oeste, Rondônia. O estudo ocorreu no laboratório de informática da referida instituição e contou com a participação de seis estudantes matriculados no ensino médio regular, com idades variando entre 15 e 21 anos, todos com diagnóstico clínico de deficiência intelectual. A escolha do delineamento interventivo fundamentou-se na urgência de transcender a mera observação do fracasso escolar, articulando a teoria e a prática mediante a implementação de conteúdos gamificados. O objetivo dessa intervenção foi

produzir e avaliar inovações metodológicas capazes de mitigar barreiras de aprendizagem e ampliar o acesso dos estudantes ao currículo.

A produção dos dados estruturou-se a partir da triangulação de três instrumentos principais, garantindo maior rigor metodológico e profundidade interpretativa. Empregou-se a observação participante de forma sistemática e direta durante a aplicação das atividades de Língua Portuguesa e Biologia gamificadas na plataforma Educaplay. Esta observação contou com a validação técnica de uma profissional de psicopedagogia independente, o que fortaleceu a fidedignidade da leitura das reações emocionais, cognitivas e de autonomia dos estudantes. Complementarmente, realizaram-se entrevistas semiestruturadas ao final das intervenções, visando apreender a percepção subjetiva, o grau de motivação e os sentidos atribuídos pelos estudantes à própria aprendizagem. Por fim, procedeu-se à análise dos registros pedagógicos do pesquisador, que documentaram os percursos de planejamento, laudos e mediações individualizadas ao longo do processo.

Para o tratamento e a interpretação do robusto material empírico produzido, adotou-se a Análise Temática Reflexiva sistematizada por Braun e Clarke (2006). O percurso analítico orientou-se de forma não linear, partindo da codificação dos registros semânticos (diários, falas e pontuações na plataforma) para o aprofundamento latente focado na mediação e na Zona de Desenvolvimento Proximal. As informações foram organizadas e consolidadas em quatro dimensões ou eixos temáticos centrais que explicam a experiência inclusiva: dimensão afetiva, cognitiva, metacognitiva e social.

No que tange aos aspectos éticos, o estudo atendeu rigorosamente às diretrizes estabelecidas para pesquisas com seres humanos, possuindo aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (Parecer nº 7.101.483). A dignidade e o respeito à autonomia dos sujeitos e de suas famílias foram resguardados mediante a leitura e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos responsáveis legais, bem como do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) pelos

próprios estudantes. Ademais, para preservar de maneira irrestrita a identidade dos participantes na exposição dos resultados, adotou-se o uso de códigos alfanuméricos (de A1 a A6).

Resultados e discussão

Apresentação do grupo participante

O grupo investigado foi heterogêneo, com seis estudantes entre 15 e 21 anos, cursando do 1º ao 3º ano do ensino médio, com diagnósticos que incluíam deficiência intelectual leve a moderada, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (A3) e Transtorno do Espectro Autista associado à deficiência intelectual (A4 e A5). Todos faziam uso de medicação contínua (Ritalina, Fluoxetina, Risperidona) ou acompanhamento multiprofissional, dado que tensiona desde o início qualquer leitura simplificada de seus desempenhos posteriores.

Quadro 1 - Perfil dos participantes e trajetória de desempenho nas três aplicações gamificadas

Cód.	Idade	Ano	Diagnóstico	1ª aplicação (individual, nível fácil) LP / Bio	2ª aplicação (individual, nível médio) atividade de maior dificuldade	3ª aplicação (coletiva) Bio / LP
A1	16	2º	DI moderada	90 / 80	70	99 / 100
A2	21	3º	DI moderada	80 / 80	30	99 / 100
A3	15	1º	DI leve + TDAH	90 / 90	50	97 / 100
A4	15	1º	DI + TEA	100 / 100	20	97 / 100
A5	18	2º	DI leve + TEA (Nível II)	100 / 100	90	97 / 100
A6	17	3º	DI leve	100 / 70	50	97 / 100

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados da pesquisa (2025).

Legenda: DI = deficiência intelectual; TEA = Transtorno do Espectro Autista; TDAH = Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade; LP = Língua Portuguesa; Bio = Biologia. As pontuações na terceira aplicação foram atribuídas coletivamente ao grupo participante de cada turno.

O quadro evidencia que os perfis diagnósticos não predizem linearmente o desempenho. Na primeira aplicação, com atividades de nível fácil, todos os estudantes alcançaram pontuações entre 70 e 100, com variações que não correspondem ao grau de comprometimento descrito nos laudos. Na atividade individual de maior dificuldade da segunda aplicação, as trajetórias divergiram: A5, com diagnóstico de DI leve e TEA Nível II, manteve 90 pontos, enquanto A4, cujo laudo registra DI associada a TEA com necessidade de suporte substancial, declinou para 20 pontos. Embora os dois estudantes compartilhem a categoria diagnóstica geral, a magnitude da diferença observada não se explica pela severidade clínica registrada, indicando que outros fatores intervêm no resultado. Na terceira aplicação, em formato coletivo, as pontuações retornaram a patamares entre 97 e 100 para todos os participantes. As subseções seguintes interpretam essas trajetórias à luz da dimensão mediadora da intervenção, da interação entre pares e da reconfiguração das concepções de déficit construídas a partir dos laudos.

Inclusão no ensino médio e os desafios da participação escolar

A inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino médio envolve desafios que ultrapassam a presença física na sala de aula, deparando-se frequentemente com barreiras metodológicas e atitudinais que restringem o acesso pleno ao conhecimento disciplinar. Autores como Sassaki (2009) e Oliva (2016) mapeiam criticamente esse campo ao evidenciarem que as dificuldades vivenciadas pelos estudantes não residem primariamente no limite cognitivo oriundo do diagnóstico, mas sim nas estruturas escolares cristalizadas e inflexíveis.

Nesse cenário metodológico, a persistência de currículos marcados por elevada abstração e escassez de recursos didáticos adaptados compromete a participação ativa, exigindo da escola o enfrentamento de barreiras comunicacionais e pedagógicas complexas. A leitura

interpretativa desse panorama sugere que o "desinteresse", a ansiedade ou a dispersão, frequentemente atrelados ao quadro clínico dos estudantes, são, na realidade, respostas compreensíveis a ambientes educacionais que falham em fornecer suporte tecnológico e visual adequado às suas singularidades cognitivas.

No contexto do estudo que dá origem a este texto, essa dinâmica limitante manifestava-se nitidamente antes e durante algumas atividades não colaborativas: laudos apontavam déficits atencionais graves e dificuldades no entendimento de ideias abstratas (como nos casos dos estudantes A4 e A5) que, sob pressões conteudistas desprovidas de ludicidade, geravam insegurança e retraimento visíveis.

Mediação pedagógica e reorganização do trabalho docente

A mediação pedagógica intencional, materializada na adoção de recursos de tecnologia assistiva interativa, constitui eixo central para a superação de barreiras de aprendizagem e para a garantia da participação intelectual de estudantes com deficiência intelectual no ensino médio. Esse fundamento apoia-se nos postulados de Vygotsky (1991, 2001) e em autores contemporâneos como Johnson, Yaegashi e Forno (2023), que sustentam o papel central dos instrumentos culturais organizados e da ação docente na apropriação dos conceitos científicos.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores demanda a estruturação sistemática de ferramentas mediadoras que operem como andaimes simbólicos, sustentando a atuação do estudante na sua zona de desenvolvimento proximal. A partir dessa premissa, as dificuldades recorrentes de aprendizagem não devem ser interpretadas como atributos imutáveis do estudante, mas como indicativo de que a mediação oferecida precisa ser reconfigurada em formatos que propiciem experimentação contínua, acessibilidade cognitiva e feedback rápido.

Na intervenção analisada, o trabalho docente foi reorganizado por meio da plataforma Educaplay, que introduziu dinâmicas de tentativa

e erro sem caráter punitivo. A própria estudante A1 verbalizou essa percepção ao afirmar: "Se eu errasse de novo, eu iria lá e me corrigiria, me falava qual era o meu erro" (A1, informação verbal, 2025). O feedback automático da plataforma operou, nesse caso, como o andaime simbólico descrito por Vygotsky: um instrumento externo que A1 progressivamente internalizou como mecanismo de autorregulação, deslocando o erro do registro do fracasso para o do percurso de aprendizagem.

Esse mesmo efeito manifestou-se no comportamento do estudante A6, que, mesmo registrando a pontuação mais baixa do grupo (70 pontos) na atividade de Biologia da primeira aplicação, manteve-se concentrado e motivado, sem apresentar sinais de frustração ou abandono da tarefa. O caso evidencia que a estrutura gamificada desvinculou o erro do sentimento de fracasso e permitiu que a participação se sustentasse a despeito do desempenho quantitativo, o que sugere reconfiguração da relação afetiva do estudante com o ato de errar.

Interação entre pares e construção compartilhada da aprendizagem

A escolarização de jovens com deficiência intelectual expõe uma constante tensão metodológica entre a cobrança estrita pela execução autônoma e individual das tarefas escolares e o vasto potencial da construção cooperativa do conhecimento. Tradicionalmente, as práticas avaliativas e clínicas tendem a mensurar o desempenho de modo isolado, focando predominantemente na limitação ou na restrição neurológica do estudante para solucionar questões de modo independente (nível de desenvolvimento real). Em firme contraste, a vertente da Psicologia Histórico-Cultural proposta por Vygotsky (1991) enfatiza que a gênese de qualquer função mental superior ocorre inexoravelmente no plano social (interpsíquico), mediada pelo outro, antes de se consolidar internamente no plano individual (intrapsíquico).

A explicitação dessa divergência teórica demonstra de modo cabal que insistir na execução individual desprovida de apoio conduz à ansiedade desnecessária, enquanto a promoção da aprendizagem coletiva transforma barreiras ortográficas e conceituais em oportunidades mediadas de superação coletiva. Esta tensão dissolveu-se favoravelmente durante a realização da pesquisa, sobretudo na terceira etapa gamificada: estudantes como A2 e A4, que haviam registrado frustração, desinteresse e escores (de 30 e 20 pontos) em atividades individuais de nível médio, alcançaram excelência máxima (100 pontos) na dinâmica coletiva.

A trajetória do estudante A4 ilustra essa dinâmica de forma especialmente clara: partiu de pontuação máxima em atividade individual de nível fácil (100 pontos), declinou progressivamente conforme a dificuldade aumentou (60 e depois 20 pontos), com transição emocional registrada da euforia para o desinteresse visível, e recuperou pontuações de excelência (97 e 100) quando a atividade foi reorganizada em formato coletivo. Esse arco evidencia empiricamente o que Busarello (2016) descreve sobre o desequilíbrio entre desafio e competência e, simultaneamente, valida a proposição vygotskyana de que a mediação social viabiliza operações cognitivas inacessíveis ao indivíduo isolado.

A própria estudante A1 verbalizou essa preferência em entrevista: 'Eu prefiro em grupo, porque assim, se eu não entender o que o professor está explicando, eu posso perguntar para o meu colega [...]. O que você às vezes não consegue captar com o professor, você consegue com o colega' (A1, informação verbal, 2025). Essa fala não apenas descreve a interação entre pares como instância pedagógica complementar à mediação docente, mas também revela consciência metacognitiva da própria participante sobre as condições de sua aprendizagem.

Currículo, acessibilização e deslocamento de concepções sobre deficiência intelectual

A acessibilização do currículo, aliada às mecânicas da gamificação, possui a capacidade prática e discursiva de desconstruir as concepções de déficit e incapacidade que costumam cristalizar-se nos laudos médicos. Este raciocínio ancora-se com rigor nos achados de Cattoni (2021) e de Johnson et al. (2023), que alertam para o fato de que diagnósticos focados puramente em limitações psicométricas invisibilizam as capacidades cognitivas que emergem em contextos adequadamente estimulantes.

Exames médicos convencionais tendem a sentenciar os limites intelectuais do sujeito, promovendo avaliações focadas na doença que geram baixas expectativas escolares e um efeito nocivo de nivelamento por baixo das propostas pedagógicas. A superação dessa lente restritiva autoriza afirmar que as supostas limitações de abstração descritas clinicamente refletem, em grande parte, apenas a ausência histórica de recursos compensatórios (tecnologias assistivas) que traduzam o conteúdo formal para a linguagem neurodivergente do estudante, escamoteando a sua real capacidade de operar com lógica.

O efeito dessa constatação manifestou-se de modo consistente ao longo da intervenção. Os estudantes A1 e A5, cujos laudos neurológicos registravam dificuldades severas de retenção mnemônica e limitações para operar com conceitos abstratos, alcançaram pontuações entre 90 e 100 ao realizar inferências sobre conteúdos de Biologia, apoiando-se nos recursos visuais e nos desafios estruturados pela plataforma Educaplay. Esse desempenho sugere que parte significativa do que os laudos descrevem como limitação de abstração corresponde, na verdade, à ausência de mediações que traduzam o conteúdo formal em formatos cognitivamente acessíveis - o que recoloca o problema do plano do déficit individual para o plano das condições pedagógicas oferecidas.

A metacognição revelou-se de modo especialmente notável no caso de A6, que distinguiu, de forma autônoma, a gamificação de um mero entretenimento e a categorizou como recurso voltado à sua "retenção do conteúdo" escolar. O estudante formulou essa distinção em termos pedagogicamente precisos: "o jogo é só para você passar o tempo mesmo, diversão, já na atividade gamificada, ela já muda, é para retenção do conteúdo" (A6, informação verbal, 2025). Formulação análoga foi verbalizada pelo estudante A4, que estabeleceu comparação concreta entre produtos culturais: "o jogo do Crush Friends, por exemplo, é um jogo qualquer, esse do Educaplay, eu aprendo" (A4, informação verbal, 2025). A utilização espontânea de termos como "retenção do conteúdo" e a capacidade de comparar artefatos digitais a partir de sua finalidade pedagógica tensionam o estereótipo do estudante com deficiência intelectual como sujeito passivo ou intelectualmente impermeável, evidenciando o desenvolvimento de uma consciência reflexiva sobre as próprias condições de aprendizagem.

Síntese da discussão

As evidências produzidas no campo empírico e as correntes teóricas mobilizadas ao longo desta seção convergem para o argumento de que o principal obstáculo à escolarização inclusiva no ensino médio não reside nas limitações cognitivas dos estudantes, mas na manutenção de matrizes pedagógicas que se recusam a flexibilizar a entrega do conhecimento.

As contribuições de Marcandali (2020), Johnson, Yaegashi e Forno (2023) e Vygotsky (1991) articulam-se para sustentar que a introdução intencional da tecnologia assistiva gamificada atua sobre quatro dimensões integradas do processo de aprendizagem: a afetiva, pela mobilização da motivação e do prazer associados ao engajamento lúdico; a cognitiva, pela reestruturação do erro como etapa do percurso de aprendizagem; a metacognitiva, pela consciência discente sobre a

intencionalidade pedagógica das atividades; e a social, pela interação grupal e pela mediação entre pares.

Assume-se, como síntese deste percurso analítico, que a eficácia da aprendizagem em contextos de neurodiversidade depende de mediações nas quais o engajamento afetivo precede e sustenta o desenvolvimento cognitivo, e nas quais o suporte dos pares, operando na zona de desenvolvimento proximal, viabiliza raciocínios que os instrumentos diagnósticos clínicos consideravam inacessíveis. Esse reposicionamento desloca a discussão do plano da incapacidade individual para o das condições pedagógicas oferecidas pela escola.

Em síntese, os laudos clínicos dos seis participantes apontavam dificuldades severas de abstração, atenção, linguagem e interação social, recomendando suporte contínuo e medicação. Os dados empíricos da intervenção registraram, por sua vez, índices de participação de 100% em todas as aplicações, pontuações que oscilaram entre 70 e 100 nas atividades individuais de nível fácil e que retornaram a patamares entre 97 e 100 nas atividades coletivas, inclusive para os estudantes que haviam declinado nas tarefas individuais de maior dificuldade. Essa discrepância entre o prognóstico clínico e o desempenho mediado não invalida o laudo como instrumento descritivo, mas reposiciona seu alcance: ele descreve o ponto de partida do estudante, não o teto do seu desenvolvimento.

Considerações finais

O percurso analítico desenvolvido a partir dos dados sobre a organização do trabalho pedagógico e a acessibilização curricular mediadas pela gamificação educacional permitiu compreender que a permanência escolar efetiva, particularmente no ensino médio, exige mais do que a garantia de acesso formal à sala de aula, demandando condições concretas de envolvimento com o conhecimento que enfrentem as barreiras metodológicas preexistentes.

Os resultados da pesquisa indicaram que práticas pedagogicamente planejadas e sustentadas por recursos tecnológicos como a gamificação favorecem o engajamento afetivo e cognitivo dos estudantes, tensionando percepções de incapacidade cristalizadas em seus laudos clínicos. Constatou-se que a eficácia dessa estratégia não reside apenas no aspecto lúdico do recurso digital, mas centralmente na mediação docente intencional e na interação estabelecida entre pares. À luz da Psicologia Histórico-Cultural, o trabalho coletivo operou como zona de desenvolvimento proximal, na qual barreiras conceituais e ortográficas que antes isolavam o estudante foram superadas por meio da cooperação, normalizando o erro e favorecendo o desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

Como contribuição científica e prática, o estudo reforça a necessidade de repensar o planejamento curricular no Ensino Médio, considerando a gamificação como uma possibilidade legítima de tecnologia assistiva. Os estudantes demonstraram consciência metacognitiva ao distinguir a intencionalidade didática das atividades em relação aos jogos de mero entretenimento, indicando que a metodologia qualifica a retenção de conteúdo. Destaca-se, portanto, que a construção de uma educação inclusiva efetiva requer o engajamento institucional e a formação continuada dos professores para a estruturação de propostas que reconheçam e valorizem o potencial dos estudantes.

Entre as limitações deste estudo, destaca-se sua realização em recorte espacial específico e com amostra restrita a seis estudantes, características inerentes ao delineamento interventivo focado em profundidade qualitativa, o que impede generalizações amplas do fenômeno para outros contextos escolares. Cabe registrar, ainda, que as observações realizadas em sala de aula foram validadas por uma profissional independente da área de psicopedagogia, o que contribuiu para o rigor interpretativo dos registros, sem eliminar, contudo, a dimensão situada e contextual dos achados.

Diante desses limites e dos avanços alcançados, sugere-se, como encaminhamento futuro, o desenvolvimento de investigações longitudinais que ampliem o número de participantes e acompanhem os impactos da gamificação ao longo da trajetória acadêmica no ensino básico. Pesquisas dessa natureza poderão consolidar evidências sobre as abordagens mais produtivas na aprendizagem mediada de jovens com deficiência intelectual na escola comum.

Referências

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. **Plano nacional de tecnologia assistiva.** Comitê Interministerial de Tecnologia Assistiva. Brasília: MCTI, 2021.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification**: princípios e estratégias. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

CATTONI, Angela. **The use of gamification for the improvement of reading and writing abilities and motivation in children with typical development and children with Specific Learning Disorders**. 2021. Tese de doutorado — University of Trento, Trento, 2021.

FERNANDES, Maria Aparecida. **Gamificação no ensino fundamental II**: uso das novas tecnologias como ferramentas de motivação à aprendizagem. 2022. 96 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) - Centro Universitário Internacional, UNINTER, Curitiba, 2022.

JOHNSON, L. F. et al. A deficiência intelectual e a identificação de necessidades educacionais especiais: aspectos teóricos e políticas públicas. **Revista contribuciones a las ciencias sociales**, São José dos Pinhais, v. 16, n. 10, p. 23063-23076, 2023.

JOHNSON, L. F.; YAEGASHI, S. F. R.; FORNO, L. F. D. Identificação das necessidades educacionais especiais: possibilidades a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação,** Araraquara, v. 18, n. 00, e023117, 2023.

MARCANDALI, Sabrina. **Gamificação em aplicativos para educação**: estratégias para o processo educativo. 2020. 65 f. Dissertação (Mestrado Mídia e Tecnologia) - Universidade Estadual Paulista, FAAC, Bauru, 2020.

NOIA, Vitor; SILVA, Santiago; MAYNARDES, Ana. Design de tecnologias assistivas gamificadas para prática pedagógica. **III Jornada Avia! Semana de Design da UFAL**, vol.1, no. 3, 2018.

OLIVA. D.V. Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão. **Psicologia USP**, São Paulo, vol. 27, n 3, p. 492-502, 2016.

OLIVEIRA, Valnira Aparecida Alves de. **Gamificação educacional para adolescentes com deficiência intelectual.** 2016. 198 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento de Tecnologia) - Institutos Lactec, Curitiba, 2016.

ROSARIO, P.S. A deficiência sob a perspectiva de Vygotsky: reflexões sobre a defectologia. **Revista científica multidisciplinar núcleo do conhecimento**. Ano. 08, Ed. 06, Vol. 02, pp. 22-31. junho de 2023.

SANTOS, M. O.T. D.; CUSTÓDIO, E. S. Os desafios da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista interdisciplinar, cadernos cajuína**, [S.l.], vol. 9, n 3, p. 01-21, 2024.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista nacional de reabilitação** (**reação**), São Paulo, Ano XII, p. 10-16, mar./abr. 2009.

SILVA, Edson Diego Nascimento da. **A gamificação no processo de ensino e aprendizagem.** 2023. 80 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. 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, [s.d.].

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. **Gamification by design: implementing game mechanics in web and mobile apps.** 1 edition ed. Sebastopol, Calif: O'Reilly Media, 2011.

Biografia dos autores

Claudemir da Silva Paula é doutor em Letras pelo IBILCE/UNESP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação inclusiva (PROFEI), da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), campus de Ji-Paraná-RO. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6310339694582926. E-mail: claudemirpaula@unir.br

Hélio Menezes Soares é mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PROFEI), da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Docente da rede Pública do Estado de Rondônia, no município de Ouro Presto do Oeste, no componente curricular de Multimídias Integradas (SEDUC/RO). Lattes: http://lattes.cnpq.br/4097243228678734. E-mail: helio.soares.unir@gmail.com



POLÍTICAS, TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

CAPÍTULO 8

EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: EXPANSÃO DO ACESSO E DESAFIOS PERSISTENTES (2015-2024)

MARIANA CARLA SARAIVA CASONI
GILMAR ALVES MONTAGNOLI

Introdução

A implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em 2008, impulsionou mudanças significativas no sistema educacional brasileiro, ao ampliar as condições de acesso e permanência de estudantes historicamente marginalizados no ensino regular. Em contraste com o histórico de segregação na escolarização das pessoas com deficiência, observa-se, nos últimos anos, a ampliação do acesso ao ensino comum. Dados do Censo Escolar de 2024 indicam que aproximadamente 95% dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), entre 4 e 17 anos, estão matriculados em classes comuns, evidenciando uma mudança desse cenário (INEP, 2025).

Essa transformação, resultante de lutas sociais e avanços normativos, amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem e cria novas perspectivas. Entretanto, também reflete novos desafios relacionados ao atendimento das necessidades educacionais especiais, em um sistema

educacional público marcado por subfinanciamento, precarização do trabalho docente e fragilidades estruturais. Assim, o processo de inclusão ocorre, em muitos casos, sem que as escolas se encontrem preparadas, em razão de desigualdades territoriais no acesso a serviços especializados, escassez de profissionais de apoio, fragilidades na formação docente e baixa articulação entre sistemas públicos e unidades escolares, o que reflete um descompasso entre as normativas legais e sua implementação no cotidiano escolar (Sousa et. al, 2025).

Ao considerar a Educação Infantil, essas transformações assumem maior complexidade. Conforme apontam Santana e Maekawa (2023), a Educação Infantil é uma etapa que se encontra em processo de consolidação, marcada por fragilidades e condições precárias, tratada, muitas vezes, com displicência nos documentos educacionais. Essa situação torna-se ainda mais evidente no caso da creche, que permanece atrelada a uma concepção assistencialista e à margem das pesquisas científicas e documentos oficiais. Nessa mesma perspectiva, Pupo e Bezerra (2018) afirmam que tanto a Educação Infantil quanto a Educação Especial carregam marcas históricas de invisibilidade e marginalização social, tendo seus públicos estigmatizados e excluídos das políticas públicas durante séculos. Para os autores, as crianças pequenas com necessidades educacionais especiais vivenciam uma dupla marginalização, uma vez que tanto a infância quanto a deficiência são historicamente marcadas por processos de negligência, vulnerabilização e inferiorização social.

Nesse contexto, a efetivação desse direito para crianças pequenas com necessidades educacionais especiais assume contornos ainda mais complexos, pois a garantia de uma educação inclusiva e de qualidade depende de condições institucionais, pedagógicas e políticas ainda em consolidação (Santana; Maekawa, 2023). Observa-se, ainda, a escassez de pesquisas e dados sobre a inclusão na Educação Infantil, especialmente na creche, onde não há clareza quanto à oferta de serviços educacionais para crianças menores de 3 anos, apontando a necessidade

de ampliar os debates sobre a Educação Inclusiva nessa faixa etária (Pupo; Bezerra, 2018).

Diante desse cenário, este capítulo tem como objetivo analisar as políticas voltadas às crianças de zero a cinco anos, identificando os principais marcos normativos que articulam Educação Infantil e Educação Inclusiva, assim como os alcances e limites da expansão do acesso de estudantes PAEE nesta etapa. Adota-se uma abordagem qualitativa, bibliográfica e documental, com análise de instrumentos normativos e dados do Censo Escolar do INEP (2015-2024), período correspondente à vigência do Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024). O estudo justifica-se pela necessidade de compreender não apenas os avanços normativos, mas também as contradições e limites em sua materialização. Como apontam Santana e Maekawa (2023), se o direito à Educação Infantil enfrenta obstáculos em sua universalização, o desafio se intensifica quando se trata de assegurar esse direito a crianças pequenas com deficiência em contextos marcados por desigualdades estruturais. Reconhecer essa complexidade é fundamental para que as políticas avancem além da garantia formal e assegurem uma Educação Infantil inclusiva desde os primeiros anos de vida.

Fundamentação Teórica

Como indicam Vitta, Silva e Zaniolo (2016), a Educação Infantil constitui um espaço privilegiado para o início do processo de inclusão escolar de bebês e crianças com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Isso se deve ao fato de que, nessa etapa, as crianças vivenciam um período crítico do desenvolvimento, apresentando tanto maior plasticidade neurológica para aprendizagens quanto maior vulnerabilidade a fatores biológicos e sociais que podem comprometer seu desenvolvimento. Em consonância com essa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), reconhecem a criança como sujeito

histórico, cidadão de direitos e protagonista de seu contexto desde o nascimento. Essa perspectiva ressalta a infância como uma fase crucial para o desenvolvimento humano, na qual a criança é um sujeito ativo, constituído pela cultura e produtor de cultura (Pupo; Bezerra, 2018).

Nessa etapa, são desenvolvidas as bases para o desenvolvimento global e construção de conhecimentos, por meio da articulação entre dimensões físicas, cognitivas e psicossociais. Além disso, outros aspectos próprios da Educação Infantil, como a "[...] ludicidade, a flexibilidade no currículo e na avaliação, o cuidar como ferramenta educativa, também corroboram com os argumentos que favorecem o processo de inclusão das crianças público-alvo da Educação Especial" (Santana; Maekawa, 2023, p. 54).

Nesse sentido, a Teoria Histórico-Cultural, que tem Vigotski como expoente, contribui para compreender o caráter inclusivo da Educação Infantil como espaço privilegiado de desenvolvimento. A partir dessa abordagem, o desenvolvimento humano não é concebido como um processo natural e linear, mas como resultado das interações sociais mediadas pela cultura. Para Vigotski (2022), a primeira infância é um momento decisivo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tornando as mediações socioculturais determinantes na constituição do psiquismo. Para o autor, tais funções se estruturam a partir da internalização das práticas sociais, o que atribui centralidade às mediações socioculturais e às práticas pedagógicas.

Dessa forma, quanto maior a diversidade de experiências vivenciadas, maior será o desenvolvimento, pois as crianças pequenas com necessidades educacionais especiais também precisam participar das mesmas atividades que as demais, vivenciando processos de exploração, movimento e interação (Pupo; Bezerra, 2018). Partindo desse pressuposto, ao restringir o acesso de crianças com deficiência a experiências educativas inclusivas e socialmente enriquecidas, desigualdades sociais e institucionais acabam sendo transformadas em limitações no desenvolvimento, reforçando processos de exclusão que não decorrem da

condição da criança, mas das barreiras do contexto educacional. Nesse sentido, condições sociais favoráveis são necessárias, tendo a escola o papel de promover estratégias inclusivas que considerem as crianças em sua totalidade, reconhecendo suas potencialidades e o caráter dinâmico e plástico da aprendizagem. A partir da perspectiva vigotskiana, a educação das crianças com deficiência não deve ocorrer de forma segregada, mas articulada aos princípios gerais da educação e práticas inclusivas (Façanha; Fahd, 2015).

Para Alves (2018), ainda que o direito de acesso das crianças com deficiência na Educação Infantil suscite tensões, sua presença nesse espaço é necessária e indiscutível, uma vez que os processos de estimulação próprios dessa etapa são fundamentais para o desenvolvimento e superação de limitações físicas, cognitivas ou sensoriais. Ao favorecer a interação entre crianças, profissionais, espaços e materiais, assim como experiências pautadas na descoberta, vivência, interações e brincadeiras, articulando o cuidar e educar como dimensões complementares e indissociáveis, a Educação Infantil assume centralidade na consolidação de práticas inclusivas e na valorização da diversidade como elemento constitutivo das práticas pedagógicas.

Metodologia

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. Conforme apontam Magalhães Júnior e Batista (2023), a pesquisa qualitativa busca compreender a complexidade e a singularidade dos fenômenos sociais, entendidos como experiências humanas analisadas em seus contextos específicos. Nesse sentido, busca-se analisar os processos, as contradições e a complexidade que permeiam a intersecção entre Educação Infantil e Educação Inclusiva no Brasil.

Para isso, realizou-se o levantamento e a análise crítica da produção acadêmica nacional sobre a articulação entre Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e Educação Infantil, em diálogo com a análise dos

principais instrumentos normativos e dos dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O corpus da análise foi constituído por instrumentos legais e normativos que versam sobre a temática investigada, entre os quais se destacam: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5/2009) e a Emenda Constitucional nº 59/2009.

Os dados do Censo Escolar, referentes ao período de 2015 a 2024 e disponibilizados pelo portal oficial do INEP, foram incorporados como base empírica à análise, permitindo dimensionar o crescimento das matrículas PAEE na Educação Infantil e discutir a distância entre o acesso formal e a inclusão efetiva. A análise dos dados foi orientada por uma abordagem qualitativa e interpretativa, com o objetivo de identificar padrões, tendências e lacunas no processo de expansão das matrículas de estudantes PAEE na Educação Infantil.

Resultados e discussões

A Educação Infantil, como apontam Craidy e Kaercher (2001), constitui uma prática recente no cenário educacional brasileiro, vinculada a mudanças sociais, políticas e econômicas. Seu surgimento ocorreu posteriormente ao das escolas e esteve fortemente associado ao assistencialismo e à inserção da mulher no mercado de trabalho, sendo o atendimento organizado predominantemente por iniciativas filantrópicas e religiosas. Para Alves (2018), a Educação Infantil no Brasil se desenvolveu a partir de duas instituições: o jardim de infância, ligado ao sistema educacional, e a creche, vinculada à assistência social, que atendiam inicialmente filhos de mulheres escravizadas e, posteriormente, de trabalhadoras. Por muito tempo, essas instituições, especialmente

as destinadas às crianças pobres, apresentaram precariedade em relação à regulamentação, reflexo direto da ausência de políticas públicas específicas para o atendimento à primeira infância.

Nas últimas décadas, especialmente a partir dos anos 1980, observam-se avanços gradativos nas políticas públicas nacionais, com o estabelecimento de marcos legais que passaram a nortear a oferta da Educação Infantil, consolidando-a como direito da criança e dever do Estado. Esses avanços foram resultado direto tanto de diretrizes internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), que reconhece a criança como sujeito de direitos e defende a educação gratuita, quanto das lutas históricas, que contribuíram para a construção de políticas públicas voltadas à infância (Alves, 2018).

Diante desse cenário, a promulgação da Constituição Federal de 1988 se caracteriza como um marco ao iniciar a institucionalização da Educação Infantil, reconhecendo a oferta dessa etapa como dever do Estado e direito das crianças e suas famílias. Ao assegurar a educação gratuita e de qualidade como um direito universal, a Constituição determina ainda que o ensino deve ser oferecido em condições de igualdade de acesso e permanência para todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências. Assim, é garantido o direito à educação desses sujeitos na rede regular de ensino, prevendo a oferta do atendimento educacional especializado (AEE) preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 1990, instituiu-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que representou um marco no reconhecimento legal dos direitos das crianças e adolescentes, além de estabelecer mecanismos para sua garantia e proteção. No campo educacional, o Estatuto reafirma o direito à educação em igualdade de condições para todos os estudantes. Posteriormente, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (9.394/96) formaliza a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica. Além disso, a normativa consolida a Educação Especial como uma modalidade de ensino, ao prever a

disponibilização de serviços de apoio especializados na escola regular. Dessa forma, observa-se um entrelaçamento entre a Educação Infantil e a Educação Especial, uma vez que a primeira é instituída como etapa inicial da Educação Básica, enquanto a segunda adquire caráter de modalidade transversal a todos os níveis de ensino. Conforme aponta Alves (2018), é a partir desse marco normativo, em articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999), que destaca princípios de acessibilidade em espaços, materiais e organização pedagógica, que se tornam mais consistentes as aproximações entre esses campos, favorecendo a inserção de crianças com deficiência nas creches e pré-escolas.

Entretanto, é com o avanço das políticas inclusivas que esse entrelaçamento se fortalece. Nesse sentido, a PNEEPEI, publicada em 2008, amplia essa articulação ao reconhecer a Educação Infantil como etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança. O documento destaca a relevância das experiências lúdicas, da comunicação e da convivência com as diferenças, além de assegurar a oferta do AEE na creche, a partir de serviços de estimulação precoce para crianças de zero a três anos, em articulação com as áreas da saúde e assistência social (Brasil, 2008). Contudo, para Vitta, Silva e Zaniolo (2016), a menção às crianças da creche é ambivalente, pois, ao mesmo tempo que avança na oferta e garantia do AEE, evidencia uma contradição ao atribuir às áreas da saúde e da assistência social parte da responsabilidade por esse atendimento.

Dentre outros marcos normativos importantes para o estabelecimento e consolidação da Educação Infantil no Brasil, destacam-se: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998); o Plano Nacional de Educação (2001); o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (2006); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009); a Emenda Constitucional nº 59 (2009); o Plano Nacional de Educação (2014); e a Base Nacional Comum Curricular (2017).

Esses documentos e políticas públicas ampliaram o reconhecimento e a importância da Educação Infantil e fortaleceram a oferta de uma educação inclusiva e de qualidade voltada às crianças pequenas. No entanto, apesar dos avanços legais, a responsabilização do Estado na formulação e implementação de políticas para assegurar uma educação de qualidade às crianças pequenas ocorreu de forma lenta, marcada por limitações financeiras e estruturais. Além disso, observa-se a fragmentação entre as diretrizes da Educação Infantil e da Educação Especial, muitas vezes tratadas de forma paralela (Silva, 2017).

Nesse cenário de fragmentação e baixa articulação entre políticas educacionais, a Emenda Constitucional nº 59/2009 assume papel central ao reorganizar a estrutura da Educação Infantil. Ao estabelecer a obrigatoriedade da educação dos 4 aos 17 anos, a emenda produziu uma divisão formal entre as duas etapas que compõem a Educação Infantil: a pré-escola, que passou a ter caráter obrigatório, e a creche, que, embora reconhecida como direito, permaneceu fora da obrigatoriedade, com menor prioridade. Para Paschoal (2018), essa distinção, apesar de representar um avanço ao ampliar o alcance da educação obrigatória, desconsiderou a faixa etária de zero a três anos e, por consequência, fragmentou a Educação Infantil. A autora aponta ainda que a interpretação equivocada da pré-escola como antecipação escolar desvaloriza a concepção da creche como espaço legítimo de cuidado e educação destinado às crianças pequenas.

Lira, Sapelli e Drewinski (2016) corroboram essa análise ao afirmar que a obrigatoriedade da pré-escola contribuiu para uma cisão na integração entre as duas etapas, tornando a creche a mais prejudicada nesse processo: por não ser obrigatória, sua oferta passou a depender diretamente da demanda das famílias e da disponibilidade de vagas pelos municípios, ficando mais suscetível a oscilações de oferta e desigualdades regionais. No campo da Educação Inclusiva, essa hierarquização assume uma dimensão ainda mais complexa, uma vez que são

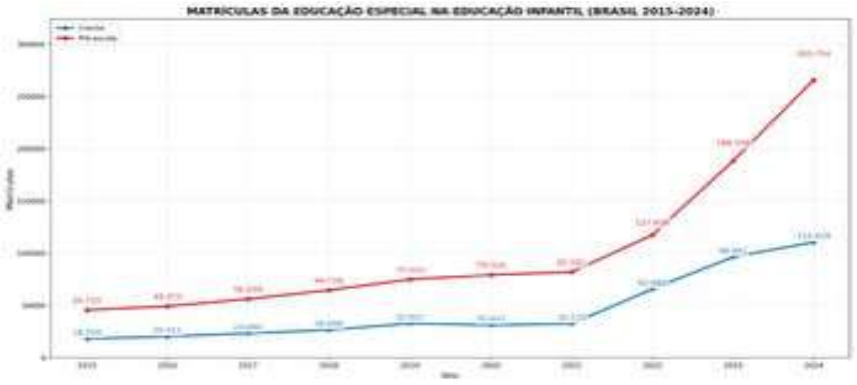
justamente as crianças de zero a três anos com deficiência aquelas que mais se beneficiariam de intervenções educacionais precoces.

Nesse sentido, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) evidenciam uma disparidade na cobertura entre as duas etapas. Em 2024, 93,4% das crianças de 4 a 5 anos frequentavam a pré-escola, índice próximo à universalização. Em contrapartida, na faixa de 0 a 3 anos, a taxa era de 39,8%, o que significa que mais de 60% das crianças em idade de creche não frequentavam nenhuma instituição educacional. Entre os principais fatores associados à não frequência, destacam-se a decisão das famílias, a insuficiência de vagas e a ausência de instituições educacionais próximas (IBGE, 2025).

Por sua vez, observa-se crescimento significativo das matrículas de estudantes PAEE na Educação Infantil. Embora o Ensino Fundamental concentre 61,9% das matrículas na Educação Básica, é na Educação Infantil que ocorre a expansão mais expressiva. Segundo dados do Censo Escolar, as matrículas da Educação Infantil passaram de 65.757 em 2015 para 376.383 em 2024, um crescimento de cerca de 472%, muito superior ao crescimento total das outras etapas de ensino. Além disso, a taxa de inclusão é elevada, com 97,4% das matrículas em classes comuns, o maior índice entre as etapas (INEP, 2015–2024).

Ao desagregar os dados entre creche e pré-escola, conforme no Gráfico 1, observa-se crescimento expressivo em ambas as etapas, sobretudo nos últimos cinco anos. Enquanto as matrículas PAEE na creche passaram de 18.328 em 2015 para 110.629 em 2024, registrando um crescimento de 503,6%, na pré-escola, as matrículas cresceram de 45.720 para 265.754 no mesmo período, representando um aumento de 481,3% (INEP, 2015–2024). Considerando as duas etapas, o total de matrículas PAEE na Educação Infantil aumentou de 64.048 em 2015 para 376.383 em 2024, o que evidencia uma expansão real do acesso.

Gráfico 1 - Matrículas da Educação Especial na etapa da Educação Infantil no Brasil (2015-2024)



Fonte: Elaboração dos autores com base em dados do INEP (2015-2024).

Apesar desse avanço, ao se analisar a distribuição proporcional, percebe-se um quadro de estabilidade estrutural. Em 2015, a creche concentrava 28,6% das matrículas PAEE na Educação Infantil, e a pré-escola respondia por 71,4%. Já em 2024, esse cenário permaneceu praticamente o mesmo, com 29,4% na creche e 70,6% na pré-escola, indicando que, embora tenha-se ampliado o atendimento, não houve redistribuição significativa entre as etapas.

Ainda que a creche tenha apresentado crescimento percentual um pouco superior, a pré-escola manteve e ampliou sua predominância em números absolutos. A diferença entre as etapas, que era de 27.392 matrículas em 2015, aumentou para 155.125 em 2024. Assim, a pré-escola não apenas manteve a maior parcela do atendimento, como também ampliou sua vantagem em termos de número de matrículas. Os dados analisados indicam que, ainda que as políticas de Educação Inclusiva tenham promovido um crescimento real e expressivo no acesso de crianças PAEE à Educação Infantil, esse avanço não foi acompanhado por uma redistribuição estrutural entre creche e pré-escola. A estabilidade dessa proporção ao longo do tempo aponta para a permanência

de mecanismos que priorizam a pré-escola, especialmente após sua obrigatoriedade, limitando o alcance das políticas inclusivas na creche.

Em tempo, é importante destacar que os dados de matrícula informam sobre acesso formal à escola, mas não permitem avaliar a qualidade do atendimento oferecido, uma vez que não foram encontrados dados sistemáticos sobre a oferta do AEE especificamente na creche, o que impede uma avaliação mais precisa sobre a implementação da estimulação precoce prevista na PNEEPEI para essas crianças.

Dessa forma, estar matriculado em uma classe comum não garante, por si só, a participação plena no processo educativo, o acesso a práticas pedagógicas adaptadas, a presença de profissionais de apoio especializados ou a oferta do AEE no contraturno. Para Amaral (2024), as crianças PAEE na Educação Infantil ainda carecem de maior visibilidade em relação às políticas públicas, especialmente no que se refere à implementação de práticas pedagógicas e propostas curriculares que garantam que suas especificidades, experiências e formas de aprender sejam consideradas como elementos estruturantes do planejamento educativo. Essa distância entre acesso e qualidade da inclusão constitui um dos principais desafios contemporâneos da Educação Inclusiva, evidenciando que a matrícula em classes comuns não elimina, por si só, as desigualdades no processo educativo.

Considerações finais

Em síntese, a análise desenvolvida neste estudo permite afirmar que a intersecção entre Educação Infantil e Educação Especial no Brasil, na Perspectiva Inclusiva, é marcada por avanços reais e contradições persistentes. Do ponto de vista normativo, o país construiu, ao longo das últimas quatro décadas, um arcabouço legal que reconhece a criança pequena como sujeito de direitos e estabelece a Educação Inclusiva como princípio transversal a todas as etapas do sistema educacional. Nesse sentido, o crescimento de 472% nas matrículas entre 2015 e 2024,

assim como a taxa de 97% de matrículas em classes comuns, evidencia avanços na garantia do acesso e do direito à educação para todas as crianças pequenas.

Contudo, os dados indicam desigualdades significativas na cobertura da Educação Infantil, especialmente entre a pré-escola (93,4%) e a creche (39,8%). Essa desigualdade também se expressa nos dados de matrícula PAEE desagregados por etapa. Ao longo do período analisado, a proporção relativa das matrículas PAEE entre creche e pré-escola permaneceu praticamente estável: em 2015, a creche respondia por 28,6% do total; em 2024, por 29,4%. Embora tenha ocorrido crescimento absoluto em ambas as etapas, a distribuição estrutural permaneceu praticamente inalterada, o que mostra que a expansão das políticas inclusivas não modificou a hierarquia histórica entre creche e pré-escola.

Nesse sentido, é necessário valorizar e reconhecer a creche enquanto espaço educativo legítimo para o desenvolvimento integral de bebês e crianças pequenas, com ou sem deficiência. De acordo com a perspectiva vigotskiana, privar as crianças com deficiência de experiências educativas inclusivas compromete o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, período em que há maior plasticidade do desenvolvimento. Além disso, o acesso não se traduz, por si só, em inclusão ou em qualidade de ensino. As fragilidades estruturais apontadas pela literatura, como subfinanciamento, formação docente insuficiente, fragmentação entre creche e pré-escola, concepção assistencialista ainda presente em muitos contextos, evidenciam que a distância entre o ideal e o real ainda persiste, especialmente para as crianças menores de três anos com deficiência. Como apontam Pupo e Bezerra (2018), crianças pequenas com deficiência vivenciam uma dupla marginalização, que se intensifica diante das fragilidades estruturais da creche.

Por fim, este estudo evidencia a necessidade de ampliar as pesquisas sobre inclusão na Educação Infantil, especialmente na creche, etapa

ainda marginalizada tanto na produção acadêmica quanto nos documentos oficiais. Nesse sentido, estudos voltados às práticas pedagógicas e à escuta de famílias e profissionais tornam-se essenciais para aprofundar o debate e fortalecer políticas inclusivas desde a primeira infância.

Referências

ALVES, Fabíola Fernanda Patrocínio. A inclusão das crianças com deficiência na educação infantil: processo em construção. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 270-279, 2018. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/26786. Acesso em: 5 abr. 2026.

AMARAL, Míriam Matos. Educação Infantil Inclusiva na Perspectiva da Educação Especial: o que a história nos conta? **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. e0064, 2024. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/23647. Acesso em: 21 abr. 2026.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 3 v.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

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

CRAIDY, Carmen Maria; KAERCHER, Gládis Elise Pilz. **Educação infantil, para que te quero?** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FAÇANHA, Luciano da Silva; FAHD, Wilma Cristina Bernardo. A educação especial inclusiva a partir da defectologia de Vygotsky. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação,** Brasília, n. 25, p. 113-133, nov. 2015/abr. 2016. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4791. Acesso em: 12 abr. 2026.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Indicadores educacionais avançam em 2024, mas atraso escolar aumenta. **Agência IBGE Notícias**, Rio de Janeiro, 13 jun. 2025. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43699-indicadores-educacionais-avancam-em-2024-mas-atraso-escolar-aumenta. Acesso em: 21 abr. 2026.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica**: notas estatísticas *(2015-2024)*. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar. Acesso em: 15 abr. 2026.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert; DREWINSKI, Jane Maria de Abreu. Educação infantil para crianças de quatro e cinco anos: entre a obrigatoriedade, o direito e a imposição. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 6, n. 2, p. 94-103, 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v6i2.27947. Acesso em: 16 abr. 2026.

MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; BATISTA, Michel Corci. **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. 2. ed. Ponta Grossa: Atena, 2023. Disponível em: https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/metodologia-da-pesquisa-em-educacao-e-ensino-de-ciencias. Acesso em: 10 out. 2025.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. Entre a pré-escola obrigatória e creche opcional: reflexões sobre o direito da criança à educação de qualidade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 3, p. 766-779, jul./set. 2018. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/11072. Acesso em: 17 abr. 2026.

PUPO, Larissa de Oliveira; BEZERRA, Giovani Ferreira. Inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais: a Educação Infantil em foco**. Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 53, p. 208-232, abr./jun. 2018. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/27456. Acesso em: 18 abr. 2026.

SANTANA, Maria Luzia da Silva; MAEKAWA, Elisangela Mitiko Higa Kubota. Educação Especial na Educação Infantil: uma revisão sistemática. **Ensino, Educação e**

Ciências Humanas, Londrina, v. 24, n. 1, 2023. Disponível em: https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/9397/6684. Acesso em: 19 abr. 2026.

SILVA, Ticiane Arruda da. **A infância em uma perspectiva inclusiva**: análise sobre as Diretrizes Curriculares de Santa Maria/RS. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/14852. Acesso em: 20 abr. 2026.

SOUSA, Terezinha Sirley Ribeiro et al. A política nacional de educação especial inclusiva: governança, formação docente e redes de apoio como fundamentos da equidade escolar. **Revista ERR01**, São José dos Pinhais, v. 10, n. 6, p. 1–54, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.56238/ERR01v10n6-054. Acesso em: 21 abr. 2026.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; SILVA, Carla Cilene Baptista da; ZANIOLO, Leandro Osni. Educação da criança de zero a três anos e educação especial: uma leitura crítica dos documentos que norteiam a educação básica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 9-26, jan./mar. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/F56Q83hvn8qgBRHXS6sFbfK/?lang=pt. Acesso em: 20 abr. 2026.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras completas – Tomo cinco**: Fundamentos de defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel: EDUNIOESTE, 2022. ISBN 978-65-87438-31-3. Disponível em: https://www.novoipc.org.br/sysfiles/vigotski_obras_completas.pdf. Acesso em: 21 abr. 2026.

Biografia dos autores

Mariana Carla Saraiva Casoni é mestranda em Educação Inclusiva (PROFEI), na Universidade Estadual de Maringá (UEM) e bolsista CAPES. Possui graduação em História, Pedagogia e especialização em Atendimento Educacional Especializado. Atua como professora de Educação Infantil. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4284094236370264
E-mail: marianacasoni.uem.turma5@gmail.com

Gilmar Alves Montagnoli é Professor da Universidade Estadual de Maringá e do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (Profei/UEM). É historiador, pedagogo, mestre e doutor em Educação. Lattes: https://lattes.cnpq.br/6381689345236134 E-mail: gamontagnoli@uem.br

CAPÍTULO 9

ENTRE O ACESSO E A PERMANÊNCIA: DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

CLÉIA TORINO DE SOUZA
FLÁVIA BELINI QUERINO MARTINS
CARLOS EDIVAN DA SILVA BECALLI
SOLANGE FRANCI RAIMUNDO YAEGASHI

Introdução

Nas últimas décadas, o debate acerca da educação inclusiva tem ocupado espaço central nas políticas públicas educacionais brasileiras, sobretudo em razão da ampliação do acesso de grupos historicamente excluídos aos diferentes níveis de ensino. Entre esses grupos, destacam-se os estudantes surdos, cujo ingresso no ensino superior vem crescendo significativamente em decorrência da consolidação de marcos legais relacionados à acessibilidade, ao reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e à defesa da educação bilíngue. Apesar desses avanços, a inclusão desse público ainda se apresenta como um desafio para as instituições de ensino superior, especialmente no que se refere às condições de permanência e participação acadêmica.

O tema deste capítulo centra-se na inclusão de estudantes surdos no ensino superior brasileiro, com ênfase nas políticas públicas e nas

práticas institucionais relacionadas ao acesso e à permanência acadêmica. Embora a legislação brasileira tenha avançado na garantia de direitos educacionais às pessoas surdas, observa-se um distanciamento entre as normativas legais e sua efetivação no cotidiano universitário. Barreiras linguísticas, pedagógicas, estruturais e atitudinais continuam dificultando a participação plena dos estudantes surdos nos espaços acadêmicos.

Nesse contexto, o problema que orienta este capítulo pode ser sintetizado na seguinte questão: como as produções acadêmicas recentes têm discutido as políticas públicas e as práticas institucionais voltadas ao acesso e à permanência de estudantes surdos no ensino superior brasileiro? A partir desse questionamento, definiu-se como objetivo geral analisar a produção acadêmica sobre o acesso e a permanência de estudantes surdos no ensino superior, no período de 2019 a 2024, destacando os principais desafios, avanços e lacunas evidenciados pelas pesquisas.

A justificativa para o desenvolvimento deste estudo reside na relevância social, educacional e científica da temática. Embora o ingresso de estudantes surdos nas universidades tenha aumentado nos últimos anos, a permanência ainda constitui um desafio persistente, revelando a necessidade de políticas linguísticas institucionais, formação docente adequada e práticas pedagógicas mais inclusivas. Além disso, a sistematização das pesquisas produzidas recentemente contribui para a compreensão crítica do cenário educacional brasileiro, subsidiando novas investigações e fortalecendo o debate sobre educação inclusiva no ensino superior.

Este capítulo está organizado em quatro seções, além desta introdução. Na primeira, apresenta-se uma discussão sobre as políticas públicas de inclusão e os marcos legais relacionados à educação de surdos no Brasil. Na segunda seção, descrevem-se os procedimentos metodológicos adotados na revisão de literatura do tipo estado do conhecimento. Na terceira, são apresentados e discutidos os principais resultados das

pesquisas analisadas, incluindo o quadro síntese dos estudos selecionados. Por fim, nas considerações finais, sintetizam-se os principais achados do estudo e suas implicações para o campo da educação inclusiva.

Políticas públicas e educação de surdos no Brasil

A trajetória da educação de surdos no Brasil está diretamente relacionada ao avanço das políticas públicas voltadas à inclusão educacional e ao reconhecimento da diversidade linguística e cultural da comunidade surda. Historicamente, os estudantes surdos permaneceram à margem do sistema educacional, sobretudo em razão de concepções medicalizantes da surdez, que compreendiam a deficiência auditiva a partir de uma perspectiva de déficit e normalização.

A partir da segunda metade do século XX, documentos internacionais passaram a influenciar mudanças significativas nas políticas educacionais brasileiras. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, reconheceu a educação como direito fundamental de todos, sem discriminação. Posteriormente, a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) reforçaram os princípios da educação inclusiva e da valorização da diversidade (Souza, 2025).

No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988 representou um marco importante ao assegurar a educação como direito de todos e ao garantir o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Em consonância com esses princípios, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) consolidou a educação especial como modalidade transversal, assegurando condições específicas de atendimento aos estudantes com deficiência (Brasil, 1996).

No caso da comunidade surda, um dos avanços mais significativos ocorreu com a promulgação da Lei nº 10.436/2002, que reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas (Brasil, 2002). Posteriormente, o Decreto nº 5.626/2005 regulamentou

essa legislação, determinando a obrigatoriedade da oferta de Libras na formação de professores, a presença de intérpretes e o direito à educação bilíngue (Brasil, 2005).

Essas normativas contribuíram para ampliar o acesso de estudantes surdos ao ensino superior. Entretanto, a presença física nas universidades não garante, necessariamente, a inclusão efetiva. Diversas pesquisas apontam que a permanência acadêmica continua sendo marcada por dificuldades relacionadas à acessibilidade linguística, à ausência de materiais adaptados, à insuficiente formação docente e à limitação de políticas institucionais sistematizadas (Souza, 2025).

Nos últimos anos, novas legislações reforçaram o compromisso do Estado brasileiro com a educação inclusiva. Entre elas, destacam-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Plano Nacional de Educação (2014), a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e a Lei nº 14.191/2021, que reconheceu oficialmente a educação bilíngue de surdos como modalidade específica de ensino (Brasil, 2008, 2014, 2021).

Apesar dos avanços legais, pesquisadores da área ressaltam que ainda existe um distanciamento entre o que é previsto na legislação e as condições concretas oferecidas pelas instituições de ensino superior. Dessa forma, a inclusão de estudantes surdos demanda não apenas o cumprimento formal das exigências legais, mas também mudanças culturais, pedagógicas e institucionais capazes de reconhecer a diferença linguística como parte constitutiva da vida acadêmica (Yaegashi et al., 2026).

Metodologia

A pesquisa fundamenta-se em uma revisão de literatura do tipo estado do conhecimento, cujo objetivo consiste em mapear, sistematizar e analisar criticamente a produção acadêmica relacionada ao acesso e à permanência de estudantes surdos no ensino superior brasileiro. Esse

tipo de investigação possibilita identificar tendências teóricas e metodológicas, bem como evidenciar lacunas e desafios presentes no campo investigado (Romanowski; Ens, 2006).

O levantamento bibliográfico foi realizado a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O recorte temporal compreendeu o período de 2019 a 2024, considerando a necessidade de mapear produções recentes sobre a temática.

Foram utilizados os seguintes descritores: "surdo" AND "ensino superior"; "acesso" OR "permanência" AND "surdo"; "Libras" AND "universidade"; e "inclusão" AND "estudantes surdos". Como critérios de inclusão, consideraram-se trabalhos que abordassem explicitamente estudantes surdos no ensino superior e discutissem políticas públicas, acessibilidade, permanência ou práticas institucionais inclusivas.

Foram excluídos estudos duplicados, trabalhos sem acesso ao texto completo e pesquisas que abordavam exclusivamente a educação básica ou a atuação de intérpretes sem relação direta com os estudantes surdos. Após a aplicação dos critérios de seleção, o corpus final foi composto por dez trabalhos, entre dissertações e teses.

A análise ocorreu em duas etapas. Inicialmente, realizou-se uma caracterização quantitativa dos estudos, considerando ano de publicação, instituição de origem, região do país e referenciais teóricos utilizados. Em seguida, procedeu-se à análise qualitativa das produções, buscando identificar os principais desafios, avanços e contribuições relacionados à inclusão de estudantes surdos no ensino superior.

Resultados e discussões

No Quadro 1, são apresentados os estudos por autor(a)/ano, objetivo, tipo de pesquisa, metodologia utilizada, amostra e principais resultados, dando-se ênfase aos aspectos qualitativos das pesquisas analisadas.

Quadro 1 – Distribuição dos estudos por autor(a)/ano, objetivo, tipo de pesquisa, metodologia utilizada, amostra e resultados

Autor(a)/ ano	Objetivo geral	Tipo de pesquisa	Metodologia	Amostra	Resultados
SILVA, Reginaldo Aparecido (2019)	Descrever a trajetória dos alunos surdos em um curso superior: os desafios da inclusão.	Pesquisa qualitativa.	Metodologia construtiva interpretativa. Entrevista semiestruturada gravada em LS, legendada em LP.	7 universitários surdos em formação e egressos do ensino superior, com faixa etária entre 24-45 anos, nos Estados de Minas Gerais e São Paulo.	Há barreiras linguísticas e atitudinais à permanência do aluno na academia. Eles enfrentam a indiferença e o desrespeito em relação à sua condição de não ouvinte. Um dos desafios é efetivar a inclusão.
BORCK, Ana Cláudia (2020)	Entender o processo de inclusão do aluno surdo na educação básica na rede regular e o impacto no processo de escolarização até a fase adulta no Ensino Superior.	Pesquisa qualitativa na perspectiva descritiva. Relato da experiência de aluno surdo.	Pesquisa qualitativa e descritiva, com observações e registros, sem alterar os dados obtidos. Os procedimentos utilizados foram revisão bibliográfica, levantamentos e pesquisa de campo, analisando qualitativamente a evasão desses alunos no contexto acadêmico do Curso de Letras/Libras da UFMT.	5 universitários surdos do curso de graduação Letra/Libras da UFMT.	Foi possível perceber que a possibilidade de cursar a universidade está relacionada a desafios lançados pelos próprios surdos no que se refere ao prolongamento de sua trajetória enquanto estudantes e, sobretudo, à luta pelos direitos adquiridos. Os resultados deste estudo possibilitarão novos trajetos, ou seja, incentivos para a ampliação das discussões e propostas de estratégias em relação à educação dos surdos da UFMT e, principalmente, às condições de acesso, estrutura e material didático apropriado ofertado pelas instituições de Ensino Superior ao estudante surdo e a redução de percentual de evasão desse aluno.

AZEVEDO, Fernanda Emanuelle Souza de (2021)	Analisar o protagonismo de surdos na política de inclusão da UNIR, Câmpus de Vilhena, tendo como base narrativas autobiográficas.	Pesquisa documental e qualitativa. Análise documental da legislação nacional da UNIR.	Aplicação de questionários sobre as experiências dos participantes no contexto da política de inclusão da UNIR, campus de Vilhena, destacando o protagonismo dos estudantes surdos na luta e reivindicações do movimento surdo.	6 acadêmicos surdos da UNIR – Campus Vilhena.	A autora acredita que os resultados deste estudo colaborativo possam contribuir nos debates sobre protagonismo surdo na educação superior pelo fato de que ele fundamenta se nas percepções de surdos sobre políticas que pretendem efetivar a inclusão como um princípio democrático. Desde o início das discussões para elaboração do projeto de pesquisa participante foi previsto o apoio da UNIR na produção de um documentário com base nas narrativas de acadêmicos surdos sobre a política de inclusão da instituição.
COURA, Felipe de Almeida (2021)	Analisar as políticas linguísticas relacionadas aos surdos na Universidade Federal do Tocantins (UFT).	Pesquisa qualitativa com características da Etnografia de Política Linguística para surdos na Universidade Federal do Tocantins (UFT).	Entrevista narrativa (questionário online) com alunos e professores da UFT sobre políticas linguísticas: desafios e conquista nesse sentido.	Participaram da pesquisa 12 Estudantes surdos da Universidade Federal do Tocantins.	A UFT requer a implantação de Políticas Linguísticas para os alunos surdos. É direito do acadêmico comunicar-se efetivamente. É necessário criar a cultura da empatia e do respeito ao diferente.

ROCHA, Terezinha Cristina da Costa (2021)	Examinar os desafios enfrentados por estudantes surdos, professores, intérpretes de Libras e gestores, partindo do processo de democratização do acesso ao Ensino Superior e focando na inserção e participação de alunos surdos em práticas de letramentos acadêmicos.	Abordagem qualitativa e perspectiva Etnográfica: sala de aula.	Pesquisa com características etnográficas. Transcrição e representação dos dados. Enquadramento, instrumentalização e análise a partir dos conceitos de letramentos.	Participaram 3 estudantes surdos, professor e intérpretes de Libras.	Em sua análise dos dados evidenciou desafios enfrentados por estudantes, intérpretes, gestores e professores nos processos de: construção das relações em sala de aula para que os estudantes surdos se interessem nas práticas de letramentos acadêmicos; negociação e entendimento de conceitos durante a leitura em Português e nas interações bilíngues Libras-Português por parte dos estudantes surdos. Embora tenham sido identificados desafios, os achados deste estudo indicam um potencial para subsidiar políticas e ações institucionais de apoio para a permanência dos alunos surdos no Ensino Superior.
SILVA NETO, Murilo da (2022)	Avaliar as condições de acesso e acessibilidade promovidas pelas políticas públicas de inclusão aos sujeitos surdos no Ensino Superior Federal.	Pesquisa qualitativa, exploratória com entrevista semiestruturada. Estudo de Caso com Análise documental de leis decretos e normativas que dizem respeito à inclusão.	Foram analisados documentos de Lei que se referem à "inclusão" das pessoas com diferentes capacidades no cenário educacional brasileiro.	Estudo de caso com um estudante surdo de uma universidade federal.	A pesquisa revelou dificuldades relacionadas à falta de intérpretes de Libras, materiais adaptados e políticas institucionais efetivas que atendam às necessidades específicas de estudantes surdos. As barreiras também incluíram limitações estruturais e pedagógicas para acessibilidade total.

ALENCAR, Alexandre Carioca de (2023)	Analisar as práticas de gestão de uma IES com foco na inclusão de pessoas surdas na universidade.	A pesquisa é qualitativa e descritiva, adotando um estudo de caso para compreender as práticas de gestão relacionadas à adaptação de surdos na universidade.	A partir de um experimento realizado com metodologias adaptativas, foi realizado um experimento baseado na aplicação de uma determinada atividade prática em sala de aula.	4 gestores e profissionais de uma IES; análise das práticas de gestão.	Este estudo destacou a importância crucial da inclusão de alunos surdos na Universidade do estudo de caso, sublinhando os avanços significativos alcançados até o momento. Reconhece a necessidade premente de representação efetiva desses alunos durante todo o ciclo acadêmico, desde o processo de admissão até sua jornada educacional. O Programa de Apoio Psicopedagógico (PAP) emerge como uma peça-chave para garantir uma gestão inclusiva, gerenciando de maneira integral o acesso, inclusão e permanência dos alunos surdos na universidade. Este programa não apenas cria um ambiente acolhedor e representativo, mas também desempenha um papel central na promoção de políticas inclusivas.
BAQUEIRO, Ana Luisa Dominguez (2023)	Analisar as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes surdos no Ensino Superior que impossibilitam a sua permanência no curso de Letras Libras na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB.	Pesquisa de abordagem qualitativa, com entrevista semiestruturada e estudo de caso.	Levantamento, os documentos oficiais, bem como da produção acadêmica nos últimos 10 anos sobre a inclusão de discentes surdos no Ensino Superior brasileiro.	5 estudantes surdos do curso de Letras Libras da UFRB.	A pesquisa evidenciou que os alunos surdos estão na academia, mas não inseridos de fato nela. Entre o que está previsto nas diretrizes inclusivas e as práticas educacionais atuais há um lapso que necessita ser discutido.

SILVA, Gabriel Oliveira da (2023)	Analisar as condições de acesso e permanência dos estudantes surdos do Ensino Superior no Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), a partir da implementação das políticas institucionais de inclusão e da atuação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE).	Pesquisa documental e bibliográfica, bem como aplicação de entrevistas semiestruturadas com os gestores dos NAPNE.	Foi utilizada como referencial teórico-metodológico a Teoria Crítica da Sociedade.	7 estudantes surdos do IFES.	Como resultados obtidos, constatou-se que, mesmo havendo previsões legais quanto a Inclusão em Educação nos documentos do Instituto, o NAPNE não pode ser o lócus do processo de inclusão na instituição, e que apesar de o IFES apresentar uma crescente em relação às ações para inclusão dos alunos surdos no Ensino Superior, o planejamento de políticas de inclusão para o acesso, permanência e aprendizagem desses acadêmicos neste nível de ensino, requer, indissociavelmente, a institucionalização de uma política de acessibilidade linguística, o que não se apresenta de forma sistematizada e institucionalizada nos documentos e dados levantados, analisados e discutidos durante o estudo. Ademais, verificou-se que nos documentos institucionais, bem como nos instrumentos legais, a ótica da diferença linguística não assume prevalência na redação, com isso, propaga-se o entendimento da pessoa surda enquanto deficiente e, por consequência, contribui-se com a manutenção da cultura de normatização desses sujeitos.

TEIXEIRA, Claudemir (2023)	Compreender as concepções que pessoas surdas têm sobre o acesso ao Ensino Superior.	Pesquisa de abordagem qualitativa e bibliográfica.	Entrevista semiestruturada em Libras. As respostas foram transcritas e ou traduzidas para a Língua Portuguesa.	8 estudantes surdos em diferentes instituições federais.	A pesquisa trouxe o valor da complexidade analítica e reflexiva nas falas das participantes surdas, revelando um potencial campo de estudo, por educadores e pesquisadores de outras áreas do conhecimento. Destacamos também a contribuição que o nosso trabalho pode trazer para o estudo da tradução, que, apesar de não ser esse o nosso objetivo, procurou demonstrar a viabilidade de sistematizar etapas de transcrição e/ou tradução da Libras para a Língua Portuguesa em pesquisas qualitativas.

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

A análise das produções acadêmicas evidenciou que a maior parte das pesquisas sobre inclusão de estudantes surdos no ensino superior foi desenvolvida em universidades públicas, especialmente nas regiões Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste. Observou-se predominância de dissertações vinculadas à área da Educação, embora também tenham sido identificados estudos nas áreas de Letras e Administração.

Do ponto de vista teórico, os trabalhos analisados dialogam com diferentes perspectivas, entre elas os estudos culturais surdos, as políticas linguísticas, a Psicologia Histórico-Cultural e os estudos do letramento. Essa diversidade de referenciais demonstra a complexidade do fenômeno investigado e a necessidade de abordagens interdisciplinares.

Entre os principais resultados encontrados, destacam-se as barreiras linguísticas enfrentadas pelos estudantes surdos. A insuficiência de intérpretes de Libras, a dificuldade de comunicação em sala de aula e a ausência de materiais didáticos adaptados aparecem de forma recorrente nas pesquisas. Tais fatores comprometem o processo de aprendizagem e dificultam a participação plena dos estudantes nas atividades acadêmicas.

Além das barreiras linguísticas, os estudos evidenciam fragilidades nas políticas institucionais de inclusão. Embora muitas universidades possuam núcleos de acessibilidade e programas de apoio, as ações ainda se mostram pontuais e insuficientes para garantir acompanhamento contínuo ao longo do percurso acadêmico.

Outro aspecto recorrente refere-se à formação docente. Diversos estudos apontam que muitos professores não se sentem preparados para atuar em contextos inclusivos e bilíngues, o que repercute diretamente nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Nesse sentido, a formação inicial e continuada emerge como elemento fundamental para a consolidação de uma educação superior mais inclusiva.

As pesquisas também revelam que o acesso formal à universidade não garante inclusão efetiva. Em muitos casos, os estudantes surdos encontram-se fisicamente presentes na academia, mas permanecem excluídos dos processos de interação, participação e produção do conhecimento.

Apesar das dificuldades identificadas, alguns estudos destacam experiências institucionais positivas, como programas de apoio psicopedagógico, ações de acessibilidade linguística e iniciativas voltadas ao fortalecimento do protagonismo surdo. Essas experiências demonstram que a construção de ambientes acadêmicos inclusivos depende de políticas institucionais consistentes, investimento em acessibilidade e valorização da diversidade linguística.

Considerações finais

Este capítulo teve como objetivo analisar a produção acadêmica sobre o acesso e a permanência de estudantes surdos no ensino superior brasileiro, no período de 2019 a 2024, destacando os principais desafios e avanços relacionados às políticas públicas e às práticas institucionais de inclusão.

Os resultados evidenciam que, embora tenha ocorrido ampliação do acesso de estudantes surdos às universidades brasileiras, a permanência acadêmica ainda constitui um desafio significativo. Barreiras linguísticas, pedagógicas, estruturais e atitudinais continuam limitando a participação plena desses estudantes no contexto universitário.

As pesquisas analisadas demonstram que a efetivação da inclusão depende da consolidação de políticas institucionais permanentes, do fortalecimento da acessibilidade linguística e da valorização da Libras como primeira língua da comunidade surda. Além disso, a formação docente e a construção de ambientes acadêmicos bilíngues aparecem como elementos fundamentais para garantir condições equitativas de aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se ao protagonismo dos estudantes surdos, que precisam ser reconhecidos como sujeitos ativos na construção das políticas e práticas educacionais voltadas à inclusão. A universidade inclusiva não se limita ao acesso formal, mas pressupõe participação, pertencimento e reconhecimento das diferenças linguísticas e culturais.

Embora este estudo tenha possibilitado a sistematização de importantes produções acadêmicas sobre o acesso e a permanência de estudantes surdos no ensino superior, reconhece-se como limite o recorte temporal adotado, bem como a seleção de trabalhos disponíveis apenas em bases específicas de teses e dissertações. Além disso, a pesquisa concentrou-se predominantemente em estudos qualitativos, o que evidencia a necessidade de ampliação de investigações empíricas e quantitativas sobre a temática. Desse modo, torna-se fundamental o desenvolvimento de novas pesquisas que aprofundem aspectos relacionados às políticas linguísticas institucionais, à formação docente, às práticas pedagógicas bilíngues e às experiências acadêmicas vivenciadas pelos estudantes surdos em diferentes contextos universitários brasileiros.

Por fim, espera-se que este capítulo contribua para o fortalecimento do debate sobre educação inclusiva no ensino superior e subsidie novas pesquisas e ações institucionais comprometidas com a garantia do direito à educação de estudantes surdos.

Referências

ALENCAR, Alexandre Carioca de. **A inclusão de surdos na universidade**: análise das práticas de gestão em uma IES. 2023. 132 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2023.

AZEVEDO, Fernanda Emanuelle Souza de. **O protagonismo dos surdos nas políticas de inclusão na educação superior**: uma análise das narrativas de acadêmicos surdos no contexto da UNIR – Campus de Vilhena. 2021. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

BAQUEIRO, Ana Luisa Dominguez. **Desafios para a permanência dos estudantes surdos no ensino superior**: relatos de experiência no curso de Letras Libras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. 2023. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2023.

BARBOSA, Alexsandra dos Santos; FREIRE, Bruni Pinto; MEDEIROS, Jarles Lopes de. A aprendizagem e o desenvolvimento do surdo na perspectiva sociointeracionista de Lev Vigotsky. **ID Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, Jaboatão dos Guararapes, v.12, nº 40**,** p. 5-30, 2018. DOI: 10.14295/idonline.v12i40.1145. Disponível em: https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1145. Acesso em: 24 mai. 2026.

BORCK, Ana Cláudia. **Trajetória escolar do estudante surdo e sua relação no processo de inclusão no ensino superior**. 2020. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF: Presidência da República, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

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

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021.

COURA, Felipe de Almeida. **Um olhar surdo sobre políticas linguísticas na Universidade Federal do Tocantins**. 2021. 169 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. DOI: 10.1590/S0101-73302002000300013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/abstract/?lang=pt. Acesso em: 24 mai. 2026.

ROCHA, Terezinha Cristina da Costa. **Libras e Língua Portuguesa em sala de aula**: da democratização do acesso ao ensino superior à participação de estudantes surdos em práticas de letramentos acadêmicos. 2021. 316 f. Tese (Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37–50, 2006. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176. Acesso em: 24 mai. 2026.

SILVA, Gabriel Oliveira da. **Acesso e permanência de estudantes surdos no ensino superior**: desafios frente à implementação de políticas públicas de inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. 2023. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2023.

SILVA, Reginaldo Aparecido. **O ingresso e a formação acadêmica do sujeito surdo**: singularidades, conquistas e desafios da educação inclusiva no espaço universitário. 2019. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2019.

SILVA NETO, Murilo da. **Eu falo, mas quem me vê?** Um estudo de caso sobre as condições de acesso e permanência da pessoa surda no ensino superior federal. 2022. 194 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

SOUZA, Cléia Torino de. **Acesso e permanência de estudantes surdos no Ensino Superior**: políticas públicas e práticas inclusivas na Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Solange Franci Raimundo Yaegashi. 2025. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2025.

TEIXEIRA, Claudemir. **Pessoas surdas e acesso à educação superior**: dilemas, desafios e possibilidades. 2023. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; SOUZA, Cleia Torino de; RODRIGUERO, Celma Regina Borghi; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella. Acesso e permanência de estudantes surdos no ensino superior: um estudo do tipo estado do conhecimento. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, Itapetininga, v. 7, e026001, 2026. Disponível em: https://periodicos-cientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/issue/view/86. Acesso em: 09 fev. 2026.

Biografia dos autores

Cléia Torino de Souza é mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Intérprete de Libras na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Lattes: http://lattes.cnpq.br/8359801620074575. E-mail: ctsouza2@uem.br.

Flávia Belini Querino Martins é mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora na Prefeitura Municipal de Mundo Novo-MS. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4571388246248730. E-mail: flaviabqmartins@gmail.com.

Carlos Edivan da Silva Becalli é mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PEE), da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor do Ensino Fundamental na rede municipal ensino de Peabiru – PR

Lattes: https://orcid.org/0009-0009-2277-1619. E-mail: pg406669@uem.br.

Solange Franci Raimundo Yaegashi é pós-doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Doutora e mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Lattes: http://lattes.cnpq.br/5273356754482937. E-mail: sfryaegashi@uem.br.

CAPÍTULO 10

ACESSIBILIDADE EM "PROVA": TENSÕES, INCLUSÃO E INSTRUMENTOS AVALIATIVOS NOS TESTES PADRONIZADOS DE MATEMÁTICA SAEB E SAEP (2023-2025)

ELISANGELA ALVES DOS REIS
FABIO ALEXANDRE BORGES
JOSILDA FERREIRA GRAVINA
LUCIANA HERRERA UFEMEA

Introdução

O debate acerca da acessibilidade em "prova" evidencia que o acesso e a inclusão de estudantes apoiados pela Educação Especial nos processos avaliativos de larga escala ainda se constituem como um campo tensionado por desafios metodológicos e estruturais.

Embora circule um discurso oficial de equidade amplamente difundido, observa-se que, na materialidade das práticas, as adaptações frequentemente se restringem a medidas pontuais e de caráter técnico, como a ampliação do tempo de realização das provas, sem, contudo, assegurar condições favoráveis de acessibilidade e participação.

Para entendermos as tensões entre a padronização das avaliações em larga escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Sistema de Avaliação da Educação Paranaense (SAEP), bem como a inclusão dos estudantes apoiados pela Educação Especial, podemos

tomar como referência a metáfora "O Mito de Procusto". Na mitologia grega, Procusto era um anfitrião que forçava seus hóspedes a caberem perfeitamente em uma cama de ferro: se fossem muito altos, ele amputava seus membros; se fossem baixos, ele os esticava violentamente. No cenário educacional, a "cama de ferro" é o teste padronizado sem acessibilidade, e os estudantes que não se ajustam à norma estatística acabam por ter suas singularidades tolhidas ou silenciadas pelo sistema.

Nesse contexto, o presente capítulo, fruto de um recorte de uma pesquisa de pós-doutoramento, constitui-se como uma pesquisa documental sobre as tensões que permeiam a avaliação em larga escala e a Educação Especial Inclusiva no Brasil. Tem-se como objetivo apresentar um mapeamento e análise dos instrumentos de acessibilidade propostos e implementados nos testes padronizados de Matemática do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Sistema de Avaliação da Educação do Paraná (SAEP), direcionados aos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, no recorte temporal de 2023 a 2025, analisando se tais recursos promovem a inclusão ou reforçam a invisibilidade pedagógica.

Trata-se de uma pesquisa documental de abordagem qualitativa, que toma como *corpus* os documentos oficiais que normatizam e operacionalizam os testes padronizados de matemática do SAEB e do SAEP/Prova Paraná no período de 2023 a 2025. A opção pela pesquisa documental justifica-se por ser esta a modalidade que melhor se adequa à análise de materiais que ainda não receberam tratamento analítico sistemático, permitindo ao pesquisador extrair informações que revelem as concepções subjacentes às políticas públicas (André, 2007).

O *corpus* documental foi constituído por: (a) editais do SAEB (2023 e 2025) disponibilizados pelo INEP; (b) manuais de aplicação e orientações técnicas do SAEB; (c) documentos normativos do SAEP/Prova Paraná (2023-2025) publicados pela SEED-PR; e (d) portarias e resoluções que regulamentam as condições de acessibilidade para estudantes apoiados pela Educação Especial nos testes em larga escala, em especial

a Lei Brasileira de Inclusão - Lei nº 13.146/2015 - (Brasil, 2015) e o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011).

Para o tratamento e a interpretação dos dados, adotou-se a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), organizada nas três fases cronológicas clássicas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados com inferência e interpretação.

Na pré-análise, realizou-se a leitura flutuante de todo o *corpus* documental, com o objetivo de estabelecer contato inicial com os textos, identificar os primeiros indícios de regularidades e definir as hipóteses provisórias que orientaram a análise. A partir disso, foram formulados os seguintes indicadores: tipos de recursos de acessibilidade disponibilizados em cada teste; condições para acesso a tais recursos; e concepção de inclusão subjacente a cada instrumento normativo. Ainda na pré-análise, procedeu-se à preparação do material, com a organização dos documentos em pastas digitais indexadas por ano e por teste (Bardin, 2016).

A exploração do material consistiu na operação de codificação, decomposição e enumeração do corpus, com base nas regras de recorte, categorização e classificação. Os excertos textuais foram recortados em unidades de registro (palavras, expressões ou frases que remetiam diretamente aos indicadores definidos na pré-análise) e agrupadas, posteriormente em categorias temáticas. As categorias foram definidas a partir de um sistema misto em que as categorias iniciais emergiram do referencial teórico (categorias dedutivas, "recursos de acessibilidade", "adequação de formato"), enquanto categorias mais específicas foram sendo refinadas ao longo da leitura (categorias indutivas como "facultatividade velada" e "invisibilização estatística") (Bardin, 2016).

Para tratamento dos resultados, com a etapa de inferência e interpretação, os dados brutos foram submetidos a operações estatísticas descritivas (frequência dos recursos por categoria) e, principalmente, às operações de inferência. As inferências foram orientadas pelo referencial teórico dos estudos críticos sobre avaliação e inclusão escolar,

especialmente os conceitos de acessibilidade instrumental versus acessibilidade pedagógica (Sassaki, 2009), inclusão como processo burocrático versus pertencimento (Mantoan, 2003) e justiça curricular e avaliação como dispositivo seletivo (Apple, 2008). A interpretação buscou articular as regularidades encontradas no *corpus* com as condições históricas, políticas e sociais que produzem as tensões entre padronização e inclusão nos testes de matemática em larga escala.

Sob esses pressupostos, a pesquisa foi organizada a partir da catalogação e categorização das normativas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e da Secretaria de Estado da Educação Básica do Paraná. Para tanto, tomou-se como fonte os dados públicos das duas edições dos testes padronizados do Sistema de Avaliação da Educação Básica e do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná, considerando os recursos destinados aos estudantes apoiados pela Educação Especial. As categorias de análise contemplam condições de apresentação do conteúdo, organização do ambiente de aplicação, formas de resposta, tempo de realização e disponibilização de recursos adicionais.

O texto está organizado em duas seções. A primeira seção apresenta os pressupostos teóricos e políticos quanto ao direito à avaliação inclusiva, em que, de forma dialética, se discutem as tensões acerca de testes padronizados e a perspectiva inclusiva. Na segunda seção, são descritas e analisadas as aproximações, distanciamentos, continuidades, descontinuidades, rupturas e inovações entre os recursos de acessibilidade disponibilizados para os estudantes do quinto ano apoiados pela Educação Especial nas avaliações em larga escala SAEB e SAEP.

Embora haja avanços na previsão normativa de instrumentos de acessibilidade, persistem limites na sua operacionalização, evidenciando tensões entre padronização, inclusão e condições favoráveis de participação dos estudantes apoiados pela Educação Especial nesse processo.

O direito à avaliação e o discurso de equidade: tensões entre padronização e inclusão

As avaliações em larga escala não são neutras: elas geram indicadores como o IDEB e condicionam repasses financeiros, como o VAAR (Valor Aluno Ano por Resultado), que exige taxas mínimas de participação e resultados de equidade (diminuição das desigualdades educacionais nos indicadores de aprendizagem entre alunos de diferentes raças/cores e níveis socioeconômicos). Nesse contexto, o embate entre a padronização métrica e a singularidade do estudante apoiado pela Educação Especial é justamente o ponto central dessa seção, haja vista que a garantia da acessibilidade nas avaliações de larga escala é precedida por um rigoroso e, por vezes, excludente processo burocrático.

A Matriz de Referência é um recorte do que será avaliável em larga escala. Ela é composta por 28 descritores que são a base para a construção dos itens da prova, e a Teoria de Resposta ao Item (TRI) é o modelo psicométrico utilizado, tendo no recorte temporal analisado a vigência da matriz de 2019 com os temas Espaço e Forma, Grandezas e Medidas, Números e Operações e Álgebra, Tratamento da Informação.

Sabemos que as tensões movimentam o campo educacional, sobretudo na perspectiva inclusiva. Nesse sentido, essa seção problematiza justamente que o primeiro ponto de tensão reside no fato de que o direito à acessibilidade não é decidido no ato pedagógico da prova, mas em um momento burocrático prévio: o Censo Escolar.

Como o direito à acessibilidade da avaliação se materializa? Fato é que, tanto no SAEB quanto no SAEP, o direito ao atendimento especializado não é decidido no ato pedagógico, ao contrário, está condicionado estritamente aos dados preliminares da Matrícula Inicial do Censo Escolar, ao qual, sem o registro prévio na base nacional, o estudante torna-se "inexistente" para os fins de acessibilidade, resultando em uma invisibilização normativa do seu direito.

Ao estabelecer na Portaria nº 447/2017 (e diretrizes correlatas) que estudantes com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, por exemplo, "poderão participar" do SAEB, desde que registrados no Censo Escolar, a norma abre espaço para uma interpretação facultativa da participação (Schneider, 2024).

Desse modo, se a escola falha no registro rigoroso das necessidades específicas durante a matrícula inicial, o sistema de avaliação invisibiliza o estudante, negando-lhe os instrumentos adaptados e o atendimento especializado.

Quando lhe são vedados instrumentos avaliativos acessíveis, o estudante é mantido em um lugar de subalternidade pedagógica, em que comportamentos simplistas e reducionistas são reproduzidos, já que se acredita que ele "não precisa fazer a prova" porque ele "não daria conta", quando, na verdade, é o instrumento que falha em dar conta da diversidade humana.

Há uma invisibilização estatística arraigada, pois, apesar de participarem, esses estudantes frequentemente não possuem variáveis de identificação evidentes nos microdados das avaliações, impedindo o monitoramento de sua proficiência e percurso escolar, muitas vezes apenas contemplando um grupo considerado tolerável e esperado na porcentagem de baixa proficiência (Sousa, 2018).

A não oferta de condições para que o estudante seja avaliado de forma inclusiva ratifica a ideia de que ele possui um "limite" de aprendizagem e corrobora a reprodução reducionista e capacitista de que o público apoiado pela Educação Especial estaria enquadrado em patamares distintos e inferiores aos dos demais estudantes.

Diante disso, nossa crítica se confirma, ao identificarmos que, historicamente, os microdados das avaliações nacionais não disponibilizam variáveis evidentes que permitam identificar a proficiência específica do público da Educação Especial, dificultando o monitoramento de seu percurso escolar e a criação de políticas públicas baseadas em evidências (Sousa, 2018).

Esse contexto acaba por fortalecer uma "facultatividade velada" do estudante apoiado pela Educação Especial nas avaliações em larga escala, na qual a falta de condições de acessibilidade pedagógica e a pressão por indicadores de desempenho culminam na exclusão desse público do cenário avaliativo e na violação do seu direito ao exercício da cidadania escolar (Rebelo; Kassar, 2018).

Entendemos que, quando o sistema de avaliação não oferece condições concretas de inclusão, limitando-se a adaptações de formato (como tempo adicional ou sala extra) sem considerar a mediação pedagógica profunda, a prova torna-se uma barreira de difícil transposição.

A instrumentalização da acessibilidade nos testes padronizados de Matemática: mapeamento de recursos (2023-2025)

Esta seção se produz sob os pressupostos de que a acessibilidade não é mero acessório do processo avaliativo, mas sim eixo estruturante quando problematizamos uma avaliação educacional inclusiva.

A análise comparativa entre os instrumentos de acessibilidade disponibilizados nos testes SAEB e SAEP no recorte temporal de 2023 a 2025 revela um movimento de "acessibilidade progressiva" em nível nacional e uma expansão para adaptações pedagógicas singulares em nível estadual.

Com base nas orientações do Manual do Aplicador do SAEB 2023, os recursos concentravam-se em adaptações de formato, como cadernos ampliados (A3) em fonte 18 ou 24 para estudantes com baixa visão e a permissão de recursos ópticos (lupas, telelupas) e físicos (órteses e próteses). Há uma rigidez absoluta quanto à autonomia do aplicador, sendo vedado a esses a leitura dos enunciados e itens para os estudantes, exceto em casos de ledores autorizados para necessidades específicas.

> Leitura dos Testes: É terminantemente proibido ao aplicador ler os enunciados ou explicar o significado das questões. O aluno deve demonstrar sua própria proficiência de leitura e interpretação.

> Resolução de Itens e Alternativas: O aplicador não pode, em hipótese alguma, traduzir termos, dar exemplos contextuais ou ler as opções de resposta contidas no caderno de testes.
>
> Intervenções Pedagógicas: O profissional não pode auxiliar o aluno a escolher a alternativa correta ou dar pistas sobre o raciocínio a ser utilizado na resolução de problemas.
>
> Preenchimento do Cartão-Resposta: Fora os casos em que o ledor ou escriba é formalmente autorizado, o aplicador não deve preencher o cartão de respostas pelo aluno, nem interferir nas marcações feitas por ele (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023).

Em 2025, as diretrizes do SAEB 2025 e a Portaria 435/2025 apresentaram, pela primeira vez, a expansão do suporte aos estudantes, que tiveram acesso aos cadernos em Braille e a figura do Ledor para todas as áreas avaliadas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e da Natureza).

Ambas as edições, 2023 e 2025, a garantia desses recursos permanece condicionada estritamente aos dados declarados na Matrícula Inicial do Censo Escolar. Portanto, se a escola falha no registro prévio, o sistema não reconhece o direito ao atendimento especializado no dia da prova (Schneider, 2024).

No que se refere à expansão e flexibilização na prova SAEP (2023-2025), identificamos que o sistema paranaense apresenta avanços que buscam romper com o reducionismo técnico, focando na acessibilidade pedagógica. Dentre as inovações técnicas, foram introduzidos recursos que não estavam disponíveis no SAEB, como o suporte para a Síndrome de Irlen[3], permitindo provas em folhas coloridas ou o uso de lâminas coloridas para estudantes com sensibilidade visual (Paraná, 2025).

---

3. condição neurovisual caracterizada por sensibilidade excessiva à luz e dificuldade de adaptação ao contraste (Paraná, 2025).

Quadro 1- Acessibilidade SAEB vs. SAEP.

Categoria de Recurso	Instrumentos no SAEB (Diretrizes 2025)	Instrumentos na Prova Paraná / SAEP
Deficiência Visual	Cadernos em Braille (9º ano), instrumentos adaptados para baixa visão e cadernos ampliados (fonte 18 ou 24).	Provas em Braille, versões ampliadas e superampliadas com ajustes de contraste e organização visual.
Recursos Ópticos e Apoios	Uso de lupas, telelupas, luminárias, tiposcópios, órteses, próteses e apoio para leitura/braço.	Uso de lupas, telelupas, recursos de magnificação de imagem e programas de leitor de tela.
Surdez e Deficiência Auditiva	Intérprete de Libras para avisos iniciais e dúvidas de vocabulário (sem auxílio nas questões).	Tradução em Libras via vídeo (Português e Matemática) e presença de guia-intérprete para mediação.
Tempo e Espaço	Concessão de tempo adicional e aplicação em sala extra com agrupamento adequado.	Tempo ampliado, aplicação em salas com menos alunos, ambiente controlado ou na Sala de Recursos Multifuncionais.
Apoio Profissional	Profissionais oferecidos pela própria escola; ledor disponível especificamente para o 9º ano.	Ledor e transcritor (sem interferir na resposta), apoio profissional para preenchimento do gabarito e mediação de professor especializado.
Adaptações de Conteúdo e Instrução	Não há previsão de alteração nos enunciados; o foco é na acessibilidade do formato.	Flexibilização de enunciados (mediação com explicações para melhor compreensão) e verbalização de instruções sequenciais para TEA e DI.
Recursos Específicos e Inovadores	Permissão de instrumentos básicos de escrita e apoios físicos do próprio aluno.	Suporte para Síndrome de Irlen (folhas ou lâminas coloridas), uso de calculadoras, dicionários e tecnologias assistivas.
Formas de Resposta	Transcrição para o cartão-resposta pelo aplicador especializado em sala extra.	Flexibilidade total: permissão de respostas verbais ou via tecnologias assistivas.

Fonte: Organização dos Autores, 2026.

Identificamos que, embora o SAEB e o SAEP tenham avançado em recursos de formato (Braille, provas ampliadas, ledor, tempo adicional), as adaptações tendem a ser técnicas e não necessariamente conceituais.

Na avaliação de matemática, por exemplo, a simples transcrição ou o tempo adicional podem ser insuficientes para favorecer a compreensão do item se não houver uma mediação que considere a singularidade cognitiva do estudante.

A proibição estrita de o aplicador ler ou explicar questões no SAEB (foco na autonomia absoluta pelo estudante) contrasta com a permissão de "adequações nos enunciados" na Prova Paraná/SAEP para facilitar a compreensão. Essa discrepância evidencia a tensão entre manter a validade psicométrica do teste (padronização) e garantir o direito de entender o que é perguntado (inclusão).

Quanto ao intérprete de Libras, identificamos que, na prova SAEB de 2023, o intérprete limitava-se a avisos iniciais e dúvidas de vocabulário. Na prova SAEB 2025, essa ação foi ampliada e implementou-se a tradução de itens de Matemática e Língua Portuguesa por meio de vídeo, garantindo maior fidedignidade à tradução dos conceitos.

Identificamos na prova SAEP a autorização para que o professor aplicador realizasse adequações nos enunciados para facilitar a compreensão do estudante, mediando o texto sem induzir a resposta. Tal ação contrapõe-se diretamente à rigidez do SAEB, que prioriza a padronização métrica em detrimento da mediação conceitual durante o processo avaliativo.

Considerações Finais

As avaliações em larga escala, por definição, utilizam instrumentos padronizados para verificar o domínio de habilidades curriculares em redes inteiras de ensino. Ao buscar uma métrica universal, o sistema frequentemente ignora que a igualdade de tratamento (aplicar a mesma prova para todos) pode gerar uma profunda desigualdade para quem possui processos cognitivos singulares e não privilegiados pela escola.

O percurso analítico revela que a inclusão do estudante apoiado pela Educação Especial nestes testes é marcada por avanços técnicos consideráveis, mas permanece profundamente tensionada por barreiras normativas e práticas de invisibilização pedagógica, sobretudo quando analisamos a acessibilidade nas avaliações de larga escala em matemática.

As análises dos instrumentos entre 2023 e 2025 demonstraram que o SAEB e o SAEP operam em lógicas distintas de acessibilidade. O SAEB, com alcance nacional, veicula propostas inclusivas que poderíamos denominar de "acessibilidade progressiva", focando essencialmente em ajustes de formato (Braille, ledor e cadernos ampliados).

No que se refere às ações metodológicas, há uma rigidez procedimental, em que o aplicador é instruído a não ler as questões para o estudante, priorizando uma autonomia que, em Matemática, pode se transformar em exclusão para alunos com dificuldades de compreensão textual.

A inclusão exige que a acessibilidade deixe de ser um anexo técnico e passe a ser o eixo estruturante da avaliação. Nesse sentido, é necessário superar a lógica de que o estudante apoiado pela Educação Especial é um "ruído" na estatística para compreendê-lo como um sujeito de direito, cuja proficiência deve ser visibilizada e desafiada por instrumentos que respeitem sua singularidade cognitiva.

Avaliar de forma inclusiva exige abandonar a lógica de Procusto. A padronização que não respeita a singularidade não está avaliando o conhecimento do estudante, mas, sim, o tamanho da barreira que o próprio sistema impõe. Para que a inclusão deixe de ser um discurso de equidade e se torne prática, a acessibilidade deve deixar de ser um anexo técnico e passar a ser o eixo estruturante do instrumento avaliativo, garantindo que o estudante apoiado pela Educação Especial deixe de ser uma margem na estatística para ser reconhecido em sua totalidade pedagógica.

Referências

APPLE, Michel W. **Currículo, poder e lutas educacionais**: com a palavra os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, UFSCar, v. 1, n. 1, p. 119-131, set. 2007. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6/6. Acesso em: 17 maio 2026.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 19 maio 2026.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 19 maio 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Caderno de Conceitos e Orientações do Censo Escolar 2020**. Brasília, DF: Inep, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Diretrizes da edição de 2025:** Saeb. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/inep. Acesso em: 18 maio 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Manual do Aplicador: Simulado Saeb 2023**. [S. l.]: Secretaria Municipal de Educação, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 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, 2025. Disponível em: https://www.in.gov.br. Acesso em: 18 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 447, de 24 de maio de 2017**. Estabelece as diretrizes para a realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb no ano de 2017. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/

up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf. Acesso em: 16 maio. 2026.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Prova Paraná amplia avaliações diferenciadas e reforça inclusão na rede pública**. Curitiba: Seed-PR, 5 maio 2026. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br. Acesso em: 18 maio 2026.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Última avaliação do ano:** Prova Paraná é aplicada com prioridade à inclusão. Curitiba: Seed-PR, 27 nov. 2024. Disponível em: https://www.escoladigital.pr.gov.br. Acesso em: 18 maio 2026.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. de C. M. Avaliação em larga escala e educação inclusiva: os lugares do aluno da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 907-922, 2018. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/3131/313158928009/html/. Acesso em: 18 maio 2026.

SCHNEIDER, Gabriela et al. Perfil das(os) estudantes com vínculo de matrícula na educação especial participantes do Saeb (2011-2017). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 40, n. 1, p. 131706, 2024. DOI: 10.21573/vol40n12024.131706. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae. Acesso em: 13 abril. 2026.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, p. 10-16, Ano XII, mar./abr. 2009.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação em larga escala da educação básica e inclusão escolar: questões polarizadoras. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 863–878, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/32781. Acesso em: 16 maio 2026.

Biografia dos Autores

Elisangela Alves dos Reis é Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente da Educação Básica Pública na Rede Municipal de Ensino de Umuarama. Docente da Educação Superior da Universidade Paranaense. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Surdez e Ensino de Matemática. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3609629959996699. E-mail: elisangela.reis@edu.umuarama.pr.gov.br

Fábio Alexandre Borges é Doutor e Mestre em Educação para a Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência e a Matemática na UEM, do Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva na Universidade Estadual de Maringá (PROFEI/UEM) e do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática na Universidade Estadual do Paraná. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6339328194070311. E-mail: faborges@uem.br

Josilda Ferreira Gravina é Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva na Universidade Estadual de Maringá (PROFEI/UEM), graduada em Educação Especial Inclusiva pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Docente em educação especial na prefeitura de Juiz de Fora e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Surdez e Ensino de Matemática. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0242929254119402. E-mail: josildagravinauemturma6@gmail.com

Luciana Herrera Ufemea é Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva na Universidade Estadual de Maringá (PROFEI/UEM). Possui Graduação em Letras/Libras (Licenciatura e Bacharelado), Letras - LP/LE-Inglês, e Pedagogia. Docente em Educação Especial e Coordenadora do CNAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas) no Instituto Federal do Paraná, campus Barracão. Docente/Mediadora no curso Técnico em Serviços Públicos - EaD/IFPR e Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Surdez e Ensino de Matemática. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1504206209494918. E-mail: luciana.ufemea.uem.turma5@gmail.com

CAPÍTULO 11

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: TENSÕES ENTRE INSTITUIÇÕES FILANTRÓPICAS, AEE E CAPACITISMO NAS POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

MÁRCIA RAIKA E SILVA LIMA
MÁRCIO ARAÚJO ALVES
MARÍLIA TRINDADE FÉLIX DE SOUSA
TANILDE DE CARVALHO PEARCE

Introdução

A educação inclusiva consolidou-se como princípio estruturante das políticas educacionais contemporâneas, ao afirmar o direito de todos os sujeitos à educação, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais. No Brasil, esse movimento ganha força com a implementação de marcos legais que orientam a inclusão escolar no ensino regular, com destaque para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que redefine o papel da escola frente à diversidade.

Entretanto, a efetivação desse paradigma ocorre de forma não linear. Historicamente, o atendimento às pessoas com deficiência esteve vinculado a instituições filantrópicas, como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), que assumiram protagonismo em

um contexto de insuficiência das políticas públicas. Embora tenham desempenhado papel relevante no atendimento educacional e social, o avanço das políticas inclusivas impõe a necessidade de ressignificação dessas práticas, deslocando o foco da assistência para a garantia de direitos e da participação no ensino regular.

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) configura-se como estratégia central para a inclusão, ao oferecer suporte pedagógico complementar aos estudantes público-alvo da educação especial. Contudo, sua implementação ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente, à infraestrutura e à articulação com a escola comum.

Paralelamente, o capacitismo emerge como uma barreira estruturante, operando de forma muitas vezes invisível nas práticas educacionais. Ao privilegiar padrões de normalidade, esse sistema contribui para a manutenção de expectativas reduzidas e práticas excludentes, limitando a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência. Conforme destaca a UNESCO (2020), a construção de sistemas educacionais inclusivos exige não apenas mudanças institucionais, mas também transformações culturais.

Diante desse cenário, este capítulo tem como objetivo analisar as tensões entre assistência e inclusão na educação brasileira, a partir da articulação entre três dimensões: o papel das instituições filantrópicas, a implementação do AEE e a presença do capacitismo nas práticas educacionais. Busca-se compreender como essas dimensões se inter-relacionam na construção de uma educação inclusiva comprometida com a transformação social.

Instituições filantrópicas e a institucionalização da deficiência no Brasil

A constituição das instituições filantrópicas no campo da educação especial no Brasil deve ser compreendida em um contexto histórico

marcado pela insuficiência de políticas públicas voltadas à garantia do direito à educação das pessoas com deficiência. Nesse cenário, tais instituições assumiram papel central na oferta de atendimento educacional e assistencial, configurando-se como espaços fundamentais de acolhimento, especialmente em períodos em que o Estado não assegurava esse direito de forma universal (Jannuzzi, 2012; Mendes, 2019).

Entre essas instituições, destacam-se organizações como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), que se consolidaram como referência no atendimento às pessoas com deficiência intelectual, contribuindo para a visibilidade social desse público e para o fortalecimento de redes de apoio às famílias (Glat; Pletsch, 2018). Contudo, sua atuação demanda análise crítica, sobretudo no que se refere aos modelos teóricos que historicamente orientaram essas práticas.

Durante muito tempo, tais instituições estiveram vinculadas ao modelo médico-clínico de compreensão da deficiência, que a concebe como desvio da norma e orienta intervenções corretivas. Essa perspectiva favoreceu práticas centradas na normalização dos sujeitos, em detrimento da valorização da diversidade (Diniz, 2007; Mantoan, 2003). Nesse sentido, as instituições filantrópicas não apenas ofertaram serviços, mas também contribuíram para a construção de discursos que moldaram a compreensão social da deficiência.

Como aponta Michel Foucault (1987, p. 143), as instituições modernas "produzem indivíduos, ao mesmo tempo em que os classificam, controlam e normalizam", evidenciando seu papel na regulação das diferenças. Essa análise permite compreender que, embora fundamentais em determinado contexto histórico, tais instituições também podem ter reforçado, ainda que de forma não intencional, processos de segregação.

Com o avanço das políticas inclusivas, a deficiência passa a ser compreendida como resultado da interação entre o sujeito e as barreiras sociais, deslocando-se de uma perspectiva individual para uma abordagem relacional (Brasil, 2008; ONU, 2006). Essa mudança exige

a reorganização dos sistemas educacionais, de modo a garantir a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

Nessa perspectiva, estudos recentes indicam que a consolidação da educação inclusiva no Brasil exige a redefinição do papel das instituições especializadas, que devem atuar de forma articulada com a escola regular, oferecendo suporte complementar ao processo educativo (Mendes, 2019). Essa perspectiva está alinhada às diretrizes das políticas públicas inclusivas.

Além disso, a permanência de práticas assistencialistas pode estar associada à reprodução de concepções capacitistas, que reforçam a ideia de incapacidade das pessoas com deficiência (Campbell, 2009). Nesse contexto, torna-se fundamental problematizar a atuação das instituições filantrópicas, de modo a promover práticas que valorizem a autonomia e o protagonismo dos sujeitos.

Assim, a análise dessas instituições revela um campo marcado por ambiguidades: ao mesmo tempo em que foram essenciais para a garantia de direitos em contextos de ausência estatal, demandam, no cenário contemporâneo, uma ressignificação de seu papel, alinhando-se aos princípios da inclusão, da equidade e da justiça social.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a reconfiguração das políticas públicas de inclusão

A implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) representa um avanço significativo nas políticas públicas educacionais brasileiras, ao deslocar o foco da deficiência para as barreiras à aprendizagem e à participação. Instituído no âmbito da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o AEE configura-se como um serviço complementar e suplementar ao ensino regular, voltado à promoção da acessibilidade e ao apoio pedagógico dos estudantes público-alvo da educação especial.

Essa perspectiva está alinhada a uma concepção de educação inclusiva que reconhece a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Assim, o AEE não se configura como espaço substitutivo, mas como suporte pedagógico que contribui para a eliminação de barreiras, por meio de recursos, estratégias diferenciadas e tecnologias assistivas (Brasil, 2011; Mendes, 2019).

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) reforça essa orientação ao destacar a necessidade de práticas pedagógicas que promovam equidade e garantam o direito à aprendizagem de todos os estudantes. Nesse contexto, a articulação entre professores da sala comum e profissionais do AEE, por meio do ensino colaborativo, constitui-se como estratégia fundamental para a efetivação da inclusão (Glat; Pletsch, 2018).

Em alguns contextos, observa-se a utilização do AEE de forma distorcida, assumindo caráter substitutivo ao ensino regular, o que contraria as diretrizes legais e evidencia a persistência de concepções excludentes sobre a deficiência. Essa realidade reforça que a inclusão não se efetiva apenas pela implementação de políticas, mas exige mudanças nas práticas pedagógicas e na cultura escolar (Mittler, 2003).

Além disso, o capacitismo se manifesta no contexto do AEE quando este é compreendido como espaço de "correção" das limitações dos estudantes, desconsiderando as barreiras estruturais e pedagógicas presentes na escola. Tal concepção reduz o potencial inclusivo dessa política e reforça a ideia de que a deficiência reside exclusivamente no indivíduo (Campbell, 2009).

Dessa forma, a efetivação do AEE como política pública inclusiva depende de sua compreensão como parte integrante do sistema educacional, atuando de forma articulada com a escola comum. Isso implica superar práticas capacitistas, investir na formação docente e promover uma cultura escolar comprometida com a diversidade e a equidade.

Capacitismo como estrutura invisível na educação

O conceito de capacitismo tem se consolidado como uma categoria central para a compreensão das desigualdades vivenciadas pelas pessoas com deficiência, ao evidenciar um sistema de opressão que valoriza corpos e mentes considerados "normais", em detrimento daqueles que não se enquadram nesses padrões (Campbell, 2009; Mello, 2016).

No campo educacional, o capacitismo manifesta-se de forma frequentemente naturalizada, estando presente nas práticas pedagógicas, nas relações interpessoais e nas estruturas institucionais. Essa naturalização contribui para a reprodução de barreiras que limitam a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência (Diniz, 2007; Pletsch, 2020).

Nesse sentido, a inclusão escolar não pode ser reduzida à presença física do estudante, mas deve assegurar condições efetivas de participação e aprendizagem. Como aponta Mantoan (2020), a inclusão exige mais que acesso, devendo garantir aprendizagem e participação efetiva dos estudantes.

Entretanto, no cotidiano escolar, persistem práticas que evidenciam o capacitismo, como a infantilização, a superproteção, a segregação velada e a adoção de baixas expectativas em relação ao desempenho dos estudantes com deficiência. Tais práticas refletem concepções que associam deficiência à incapacidade, desconsiderando suas potencialidades.

Nessa perspectiva, estudos recentes indicam que o capacitismo também se expressa nas políticas e nas estruturas educacionais, especialmente quando a responsabilidade pela inclusão é deslocada para serviços especializados ou instituições externas, eximindo a escola regular de seu papel (Mendes, 2019; Pletsch, 2020).

Além disso, a ausência de formação docente crítica contribui para a reprodução de práticas capacitistas, uma vez que muitos professores não foram preparados para atuar na diversidade. Conforme destaca

a UNESCO (2020), a construção de sistemas educacionais inclusivos exige a transformação de atitudes, valores e práticas.

Dessa forma, o enfrentamento do capacitismo requer não apenas mudanças estruturais, mas a construção de uma cultura escolar que valorize a diversidade e promova práticas pedagógicas inclusivas. Compreender esse fenômeno como uma barreira à inclusão é fundamental para garantir a participação plena e a aprendizagem significativa de todos os estudantes.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza teórica e documental, orientada pela análise crítica de produções acadêmicas e documentos normativos que fundamentam a educação inclusiva no Brasil. A escolha dessa abordagem justifica-se pela possibilidade de compreender fenômenos complexos a partir de seus contextos e significados (Minayo, 2014).

A natureza teórica da pesquisa fundamenta-se na revisão de literatura especializada, com ênfase em estudos sobre políticas públicas, práticas pedagógicas e concepções de deficiência (Gil, 2019). Já a dimensão documental envolveu a análise de marcos legais que orientam a educação especial na perspectiva inclusiva, 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), o Decreto nº 7.611/2011 e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

A análise dos dados foi realizada por meio de uma abordagem crítico-interpretativa, buscando identificar convergências, tensões e contradições entre os referenciais teóricos e os documentos analisados. Para isso, foram adotadas como categorias analíticas as instituições filantrópicas, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o capacitismo, que orientaram a organização e interpretação do material.

Resultados e discussões

Os resultados evidenciam que a educação inclusiva no Brasil se encontra em um processo de consolidação marcado por avanços normativos, mas também por contradições nas práticas educacionais. Embora exista um arcabouço legal consistente, sua efetivação ainda é limitada por desafios estruturais, formativos e culturais.

No que se refere às instituições filantrópicas, observa-se uma ambiguidade: ao mesmo tempo em que foram fundamentais na garantia de atendimento às pessoas com deficiência em contextos de ausência estatal, sua permanência no cenário educacional aponta para fragilidades na efetivação das políticas inclusivas (Mendes, 2019). Isso evidencia a necessidade de ressignificação de sua atuação, de modo a fortalecer sua articulação com o ensino regular.

Em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), verifica-se que, apesar de sua centralidade nas políticas públicas, sua implementação ainda enfrenta limitações, especialmente no que diz respeito à formação docente, à disponibilidade de recursos e à articulação com a sala comum. Em alguns contextos, o AEE é reduzido a um espaço isolado ou assume função substitutiva, o que compromete sua proposta de suporte pedagógico (Pletsch, 2020).

Outro aspecto relevante refere-se à presença do capacitismo como elemento estruturante das práticas educacionais. Esse fenômeno se manifesta por meio de baixas expectativas, práticas de infantilização e exclusão simbólica, evidenciando a persistência de concepções que associam deficiência à incapacidade (Campbell, 2009; Mello, 2016).

A análise integrada desses elementos permite compreender que a inclusão escolar não se restringe à inserção física dos estudantes na escola, mas envolve a garantia de condições efetivas de participação e aprendizagem. Nesse sentido, a formação docente emerge como um fator determinante para a consolidação de práticas inclusivas. Professores preparados para atuar na diversidade tendem a desenvolver

estratégias pedagógicas mais acessíveis, contribuindo para a superação de barreiras à aprendizagem (Glat; Pletsch, 2018).

Ademais, destaca-se o potencial do ensino colaborativo como estratégia para a inclusão, ao promover a articulação entre professores da sala comum e profissionais do AEE. Essa prática favorece a construção de intervenções pedagógicas mais qualificadas, centradas nas necessidades dos estudantes, e contribui para a efetivação de uma educação inclusiva que valoriza a diversidade.

Por fim, os resultados evidenciam que a educação inclusiva no Brasil ainda se encontra em um estágio de transição, no qual coexistem avanços e desafios. A consolidação desse paradigma depende de um compromisso coletivo que envolva gestores, professores, famílias e a sociedade como um todo, bem como do fortalecimento das políticas públicas e da superação de práticas capacitistas.

Considerações finais

O presente estudo analisou as tensões entre assistência e inclusão na educação brasileira, a partir da articulação entre instituições filantrópicas, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e capacitismo. Os resultados evidenciam que a educação inclusiva no país se configura como um campo em construção, marcado por avanços normativos e desafios estruturais, formativos e culturais.

As instituições filantrópicas, embora historicamente relevantes na garantia de atendimento às pessoas com deficiência, demandam, no cenário atual, a ressignificação de sua atuação, alinhando-se às políticas públicas inclusivas. No que se refere ao AEE, sua efetividade depende de uma implementação qualificada, que envolva formação docente, recursos adequados e articulação com o ensino regular.

Além disso, o capacitismo se apresenta como uma barreira significativa à inclusão, manifestando-se nas práticas e nas relações escolares,

o que reforça a necessidade de transformação nas concepções sobre deficiência e aprendizagem.

Dessa forma, a consolidação da educação inclusiva exige não apenas a existência de políticas públicas, mas mudanças nas práticas pedagógicas e na cultura escolar. Conforme destaca a UNESCO (2020), a construção de sistemas educacionais inclusivos pressupõe o compromisso com a equidade e a valorização da diversidade.

Por fim, destaca-se que a superação das tensões entre assistência e inclusão requer o fortalecimento de políticas públicas, a formação crítica dos profissionais da educação e o enfrentamento das práticas capacitistas ainda presentes no cotidiano escolar. Trata-se, portanto, de avançar na construção de uma educação que não apenas acolha, mas que efetivamente inclua, promovendo justiça social e garantindo o direito à aprendizagem para todos.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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

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

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

CAMPBELL, Fiona Kumari. **Contours of ableism**: the production of disability and abledness. London: Palgrave Macmillan, 2009.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual**: práticas pedagógicas e formação de professores. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: desafios atuais e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2020.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A política de educação inclusiva no Brasil: avanços e desafios. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 1, p. 1-16, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU, 2006. (Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009).

PLETSCH, Márcia Denise. **Educação especial e inclusão escolar**: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2020.

UNESCO. **Global education monitoring report 2020**: inclusion and education – all means all. Paris: UNESCO, 2020.

Biografia dos autores

Márcia Raika e Silva Lima é doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Educação Inclusiva e Especial com ênfase em Neurociência/ FARMAT. Atualmente trabalha como docente adjunta na Universidade Federal do Maranhão (UEMA) e atua como Coordenadora e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) em rede UNESP/UEMA e líder do grupo de estudos e pesquisas em educação especial e inclusiva-GEPEEI. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4189856431934940. E-mail: marciaraika@hotmail.com.

Márcio Araújo Alves é mestrando em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão (PROFEI/UEMA). Especialista no Ensino de Ciências e em Gestão Escolar pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Atualmente trabalha como docente efetivo dos anos finais do ensino fundamental no componente curricular de Ciências e Matemática e formador educacional pela SME – Cariré – CE. Lattes: http://lattes.cnpq.br/2385660702930863. E-mail: marcio.alves.uema.t5@gmail.com.

Marília Trindade Félix de Sousa é mestranda em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão (PROFEI/UEMA). Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e em Ensino de Genética pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Atualmente é professora efetiva dos anos iniciais e finais da rede pública municipal de Codó - MA. Lattes: http://lattes.cnpq.br/8072867249945713. E-mail: marilia.trindade.uema.t5@gmail.com.

Tanilde de Carvalho Pearce é mestranda em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão (PROFEI/UEMA). Especialista no Ensino de Sociologia pela Faculdade Integrada Instituto Souza e pós-graduada em Neuro Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Atualmente é professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE/SEMED) em Paço do Lumiar – MA. Lattes: http://lattes.cnpq.br/7271666436880781. E-mail: tanilde.pearce.uema.t5@gmail.com.

CAPÍTULO 12

PROCESSO DE PRODUÇÃO ACADÊMICA NO PROFEI: EXPERIÊNCIA DE ORIENTADORA E ORIENTANDAS

KAREN RIBEIRO
CRISTIANE DE ANDRADE
ROSIMERI OLEKSSIN SCHERBAK
JOELZA APARECIDA VERNICK DE OLIVEIRA

Introdução

A elaboração de dissertação de mestrado profissional é um trabalho complexo e contínuo. Este capítulo tem a seguinte questão problematizadora: como a orientação de mestrado profissional de ensino híbrido pode contribuir para a formação continuada de docentes da rede pública na perspectiva da educação inclusiva? Objetiva apresentar o relato de experiência do processo de produção acadêmica de orientadora e orientandas da linha de pesquisa III "Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva" do Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), vinculado ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Processos de Aprendizagem (GEP-ProA). A temática justifica-se pelas particularidades do mestrado profissional e por ser um programa recente, criado em 2020, com aumento progressivo da concorrência. Na UEPG, em seleção realizada em 2025 para ingresso

em 2026, foram 168 candidatas/os com inscrições deferidas e 22 aprovadas/os na linha citada (PROFEI, 2025b, 2025c).

Como procedimento metodológico, foi realizado levantamento dos registros do trabalho de orientação de fevereiro de 2022 a abril de 2026, articulação com a portaria nacional sobre mestrado profissional (Brasil, 2017), bem como o edital de seleção (PROFEI, 2025a) e instrução normativa (PROFEI, 2024) do programa. A análise dos materiais foi realizada principalmente à luz de Diniz (2024) e Carine (2025a, 2025b), autoras escolhidas por abordarem aspectos da vida acadêmica, sendo a última na perspectiva da trajetória de uma pesquisadora negra.

O programa de pós-graduação *stricto sensu* compreende mestrado e doutorado acadêmicos ou profissionais. Como o PROFEI oferta atualmente apenas o mestrado profissional, é pertinente observar seus objetivos de acordo com o Ministério da Educação, no que se refere à capacitação profissional, apropriação de conhecimento de relevância social e integração com as instituições envolvidas:

> I - Capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho;
>
> II - Transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local;
>
> III - Promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados; e
>
> IV - Contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas (Brasil, 2017).

Tais objetivos estão em consonância com o PROFEI, já que no processo seletivo, uma de suas exigências para a inscrição, é ser professora

em "efetivo exercício em sala de aula na Rede Pública Municipal, Estadual e Federal de Ensino da Educação Básica" (PROFEI, 2025a). Além disso, diferente do mestrado acadêmico, no mestrado profissional a dissertação deve ser acompanhada por um recurso educacional. Trata-se de "contribuição educacional proposta pelo estudante de mestrado a determinado público-alvo e deverá ser relevante para o aprimoramento de práticas e reflexões atinentes ao ensino público", sendo "adequado quanto ao meio, à forma, à estética, à linguagem e ao conteúdo em relação a este público-alvo" (PROFEI, 2024).

Este texto está organizado em: apresentação dos desafios encontrados no percurso formativo do mestrado profissional, do ingresso à permanência - rotina de estudo, elaboração de projeto de pesquisa, processo de constituição de autoria, escrita acadêmica e recurso educacional -, e considerações finais.

O processo de orientação no mestrado profissional: desafios e caminhos formativos

O acesso aos níveis mais elevados de ensino não é o mesmo para todas/os as/os interessadas/os. Carine (2025a, p. 118) afirma que "a pós-graduação no Brasil é pensada como um não lugar para pessoas negras e pobres" pela falta de disseminação das informações sobre essa formação, pelas dificuldades de ingresso e permanência, e pelas exigências em relação a priorizar "a pesquisa e a escrita frente às nossas necessidades de sobrevivência imediata". Refere também, do momento da seleção até a finalização dos trabalhos acadêmicos, a existência de possível "reprodução de dores e estigmas, uma perpetuação da política ocidental do medo" (Carine, 2025b, p. 148).

Estes apontamentos reforçam a pertinência da atenção que o vínculo entre orientadora e orientandas merece. Diniz (2024, p. 19) afirma que esta relação "não é de posse, domínio ou propriedade - é uma relação de

ensino, troca, aprendizado mútuo, hospitalidade e ternura" no âmbito do trabalho coletivo.

Sobre o trabalho da orientadora, Diniz (2024, p. 25) salienta que se aprende a orientar "pela experiência de termos sido nós mesmas orientandas de alguém, e pela sensibilidade sobre como se dão as relações de cuidado". Carine (2025a) corrobora com este posicionamento, mas acrescenta que as manifestações de cuidado não devem ser em público de modo a constranger a pessoa.

Assim, no processo de orientação em questão, com mestrandas, professoras efetivas da rede municipal de diferentes cidades do Paraná, com carga horária semanal de trabalho de até 40 horas semanais, são realizados encontros síncronos quinzenais no grupo de estudos para discussão de textos, compartilhamento de conhecimentos e esclarecimento de dúvidas das mestrandas em fases diferenciadas de pesquisa. Ressalta-se que a frequência dos encontros favorece a aproximação entre as pessoas e reduz os contatos por meio de aplicativos de mensagens instantâneas, priorizando o e-mail institucional e o melhor uso do tempo disponível.

Um exemplo da concretização da hospitalidade e cuidado no trabalho de orientação mencionada por Diniz (2024) pode ser identificado em reuniões destinadas ao estudo do referencial teórico. Por vezes, o relato dos acontecimentos do trabalho, sem relação direta com o objeto de pesquisa e com o texto em foco, preenche boa parte do tempo. À primeira vista pode parecer uma digressão, mas deve-se considerar as inquietações atuais para posteriormente fazer as aproximações com o propósito do grupo. Outra situação a ser considerada é o respeito às particularidades de cada orientanda. Algumas preferem a escrita em documentos de textos digitais encaminhados periodicamente para orientadora por e-mail, outras trabalham em arquivos compartilhados, há quem solicite pontuações no próprio arquivo em letra de cor distinta, ou em caixas de comentários, e há quem goste da leitura em texto impresso.

De modo geral, as mestrandas ingressam no programa após período de afastamento do contexto universitário, em alguns casos, sendo o primeiro curso em universidade pública, com graduação em instituições privadas de ensino, sem participação em iniciação científica. Carine (2025a) ressalta a importância desta última para a familiarização de aspectos da vida acadêmica como preenchimento do currículo lattes, planejamento para o processo de seleção de programas de pós-graduação e para a carreira acadêmica.

Embora algumas tenham participado de grupo de estudos, de disciplina como aluna especial em mestrado acadêmico e concluído cursos de pós-graduação *lato sensu*, apresentam conhecimentos variados dos recursos de tecnologia, e não tem pleno domínio da elaboração de resumos expandidos e artigos, submissão de trabalhos em eventos científicos e seleção de revistas científicas para publicação. Tais particularidades devem ser consideradas ao longo do processo de orientação, com vistas à aquisição de novas capacidades.

As orientandas declaram que a busca pelo PROFEI foi motivada pelas inquietações referentes à educação inclusivas em suas atuações e formações e nas de seus pares, vivenciadas nas salas de recursos multifuncionais para estudantes com deficiência visual e em classes regulares dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escolha pelo programa deve-se à urgência em aprofundar os conhecimentos sobre a escolarização de todas/os as/os estudantes, sem exceções. Além disso, o ensino híbrido com percentual de aulas síncronas em ambiente virtual de aprendizagem permite reduzir custos relacionados ao deslocamento e contribui para a otimização do tempo, facilitando a organização pessoal compatível com as atividades docentes, os estudos e a continuidade da formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

Ao ingressarem no programa, o sentimento de satisfação frente à aprovação e a expectativa em relação às novas possibilidades de produção de conhecimento são acompanhados pela vivência de desafios. Os primeiros estão relacionados à adaptação a uma nova rotina de estudo

que concilie a vida pessoal e profissional com as leituras requeridas, as disciplinas cursadas e a elaboração do projeto de pesquisa.

Sobre este aspecto, os empecilhos começam na definição da temática e do problema de pesquisa diante de múltiplas possibilidades. Acrescenta-se também a compreensão dos procedimentos metodológicos, a apropriação do referencial teórico, a formatação de textos nas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas e na escrita científica.

As alterações do projeto de pesquisa apresentado no processo seletivo são esperadas, no entanto, com as orientações, as disciplinas em curso e o contato com demais mestrandas, via de regra, há uma tendência a mudanças constantes na temática de pesquisa, sem a devida revisão sistemática da literatura da área. Sobre o propósito da revisão de literatura, Diniz (2024, p. 153) escreve: "compreender como os conceitos se comunicam ou se distanciam entre autoras, textos e tempos, e localizar as intrincadas redes de saber e de reconhecimento dos argumentos".

Assim, apaziguar este apressamento na definição da temática, é uma das tarefas da orientadora. Diniz (2024, p. 66) expõe: "Não basta um bom tema ou uma boa ideia, é preciso seriamente pensar em como explorá-la para ter uma pesquisa acadêmica que se desenvolva no intervalo disponível para o texto que irá produzir".

Outro aspecto é o descompasso entre o relato oral e o registro do que se pretende estudar. A escrita não segue o entusiasmo e as justificativas do objeto de estudo presentes nas verbalizações das professoras experientes. Ressalta-se que a autoria não se constitui de forma imediata, mas se desenvolve no decorrer do processo formativo. No começo, prevalecem as incertezas diante da escrita acadêmica e uma propensão a reprodução de ideias sem as citações das referências, resultado do acúmulo de leituras, de estudos individuais ou das formações iniciais e continuadas. Com o prosseguimento das orientações, das leituras e das disciplinas, a escrita passa a assumir um caráter mais

autoral, na medida em que as experiências docentes são articuladas aos estudos teóricos, possibilitando a produção de novos sentidos.

Carine (2025b, p. 61) defende a escrita como "um espaço de acolhida e liberdade. Se ela se torna um local de tensão e de contrariedade de si, perde a essência e é esvaziada". A autora afirma que a produção deve satisfazer a pessoa que escreve com o objetivo de ser compreendida pelas leitoras e leitores visando a "generosidade da partilha de seus conhecimentos" (Carine, 2025b, p. 61). Para Diniz (2024), a elaboração de monografias na graduação, dissertação de mestrado e tese de doutorado passa pelo reconhecimento de ser autora. Carine (2025a, 2025b) menciona sobre seu processo gradual de aceitação como intelectual, cientista, pesquisadora e escritora mesmo após ter concluído o doutorado acadêmico. Foi preciso admitir suas potencialidades e abandonar a ideia equivocada de que suas conquistas acadêmicas eram resultado de caridade e sorte.

O perfeccionismo e a insegurança, como descrito por Diniz (2024), podem desencadear em entraves na produção escrita. Para enfrentar tal situação, Carine (2025b, p. 102) sugere "ressignificar nossa noção de produtividade", e defende todas as formas de escrita como poemas e textos em redes sociais, possibilidades interessantes de expressão, mesmo não sendo totalmente contempladas no currículo lattes ou no plano de carreira profissional.

Na experiência em tela, é sugerida a elaboração de um esboço de projeto de pesquisa com os elementos principais: título, problema de pesquisa, objetivos, justificativa. Em geral, a escrita da justificativa atrelada à trajetória profissional é o início do fio condutor que levará as outras definições do projeto de pesquisa. Também possibilita auxílio à escrita a organização de uma pasta compartilhada em gerenciador de arquivos com textos do referencial teórico e de metodologia de pesquisa, além de projetos de pesquisas aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEPG, dissertações e recursos educacionais de orientadas. Ademais, a participação

das defesas de mestrado favorece a aproximação dos procedimentos acadêmicos.

Mesmo com estas medidas, os atrasos nas produções escritas podem ocorrer. A situação impacta o cronograma da pesquisa e o trabalho da orientadora. Nestes casos, nas primeiras ocorrências, após a reunião de orientação é elaborado um quadro com três colunas contendo: data da orientação, tarefas definidas e data de envio de nova versão da escrita. Com a familiaridade da escrita acadêmica e da rotina de estudo, gradualmente o quadro vai sendo abandonado, e a orientanda passa a ter mais pontualidade, iniciativa e autonomia nos encaminhamentos.

Outras maneiras de experimentar a escrita científica são os eventos científicos do programa como o Simpósio Internacional do PROFEI (SIPROFEI) e o Encontro de Egressos do PROFEI, respectivamente, em sua terceira e primeira edição em 2026; e as publicações em coletivo, como este e outros livros organizados por docentes do programa de diferentes universidades. A produção acadêmica de temática comum a orientadora e orientandas propicia a aproximação de um modelo de escrita e a realização de todas as etapas necessárias, com prazo determinado de finalização. Mais do que escrever juntas, este exercício é uma oportunidade de conhecer outros elementos da vida acadêmica, como pontuado por Farre e Savi Neto (2021), embora existam normativas sobre ética em pesquisa, a orientadora pode ser uma referência neste quesito nas tomadas de decisões e nas condutas éticas durante o processo de orientação.

Ainda sobre a escrita, há preocupação em relação às "boas práticas científicas" prevista na Política de Integridade na Atividade Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Brasil, 2026), especialmente em relação ao plágio - "apresentação de resultados, conclusões, textos, ideias ou dados de terceiros, como se próprios fossem, sem referência adequada, inclusive no exercício de função avaliadora" - , autoplágio - "publicação total ou parcial de textos já publicados pelo mesmo autor, sem referência à publicação anterior,

que resultem na redundância de publicações, distorcendo a literatura ou a avaliação de mérito" (Brasil, 2026) - e ao uso de ferramentas de inteligência artificial.

Este último tem se expandido rapidamente em trabalhos acadêmicos. Diniz (2024, p. 52) constata seu emprego com criticidade no mapeamento de referências com base em perguntas bem formuladas, mas adverte: "o que sairá como resposta é a estrutura hegemônica de poder, de reconhecimento e de citação de comunidade acadêmica". Gallent-Torres, Comas-Forgas e Vallespir-Adillón (2025) também reconhecem os benefícios do uso da inteligência artificial no âmbito educacional, mas alertam sobre os riscos e defendem cuidados éticos e capacitação docente e discente.

Além disso, é pertinente considerar a desigualdade de acesso e de domínio dessas ferramentas no país. Os recursos tecnológicos e a formação digital são uma conquista a ser realizada pelas mestrandas em suas particularidades locais e regionais, no tempo e nas condições objetivas de cada uma.

Diante do exposto, a bolsa de estudos concedida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) possibilita a permanência no programa e a aquisição de bens e recursos favoráveis ao desenvolvimento acadêmico, como conexão de internet, mobiliário ergonômico, livros, equipamentos tecnológicos, materiais de pesquisa, participação em eventos científicos, deslocamento para as atividades acadêmicas, cursos de formação complementar, além de proporcionar melhores condições de organização do tempo dedicado aos estudos e à produção científica.

Por fim, apresenta-se como desafio a elaboração de do recurso educacional, material ainda pouco conhecido pelas mestrandas ingressantes no programa. Esta particularidade exige conhecimento de seus inúmeros formatos:

> a) projeto curricular para uma etapa e/ou escola da Educação Básica;
> b) unidade didática para o ensino de temas e/ou conteúdos específicos

> da Educação Inclusiva; c) estratégias de intervenção em problemáticas específicas da Educação Inclusiva; d) produção de material curricular e de produtos tecnológicos; e) elaboração de procedimentos, instrumentos de avaliação em Educação Inclusiva; f) desenvolvimento de aplicativos, de softwares, de Tecnologia Assistiva; g) produção de programas de mídia; h) produção de materiais didáticos e instrucionais; i) projetos de inovações pedagógicas e/ou tecnológicas (PROFEI, 2024).

Do mesmo modo, é pertinente investigar os materiais existentes no portal educacional eduCapes - acervo de domínio público de objetos educacionais de ensino e pesquisa voltados para estudantes e professoras/es de todas as etapas de ensino (Brasil, 2026) -, bem como definição das diretrizes do material em conformidade com os dados da pesquisa. Todos estes elementos devem constar, preferencialmente, no texto apresentado no Exame de Qualificação para as contribuições imprescindíveis da banca.

Considerações finais

Este capítulo teve por objetivo apresentar o relato de experiência do processo de produção acadêmica de orientadora e orientandas do PROFEI. Conclui-se que o trabalho tem proporcionado a formação continuada de docentes da rede pública de ensino na perspectiva da educação inclusiva.

Em síntese, o trabalho de orientação de mestrado profissional consiste em momentos coletivos entre orientadora e orientandas e entre orientadora e orientanda, conforme as etapas da pesquisa e as especificidades de cada pessoa. Não há um modelo a ser reproduzido, mas o relato aponta formas de lidar com as demandas da pesquisa de professoras interessadas na apropriação do conhecimento científico e no fortalecimento da formação de docentes pesquisadoras.

O PROFEI, sendo organizado em rede nacional, amplia as possibilidades formativas das mestrandas ao proporcionar o trabalho com

profissionais da educação de diferentes regiões do país. Essa característica favorece a troca de experiências e o contato com distintas realidades educacionais.

O relato teve como limite o período analisado, a restrição a uma universidade e a uma linha de pesquisa, o número reduzido de orientadora e orientandas envolvidas, bem como o fato de todas serem autodeclaradas brancas e pessoas sem deficiência. Recomenda-se publicações de outras experiências com recorte étnico-racial, de gênero e condição de deficiência para ampliar o espectro da temática. Espera-se que o texto possa mobilizar atuais e futuras mestrandas ingressantes e docentes credenciadas de modo a propiciar um processo de mestrado profissional pautado na ética e na responsabilidade social da formação em universidade pública.

Referências

BRASIL. **Portaria nº 389, de 23 de março de 2017**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/24032017-portaria-no-389-de-23-de-marco-de-2017-pdf. Acesso em: 28 abr. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Portaria CNPq nº 2.664, de 6 de março de 2026**. Institui a Política de Integridade na Atividade Científica do CNPq. Disponível em: http://memoria2.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/23142775?COMPANY_ID=10132. Acesso em: 28 abr. 2026.

BRASIL. **O que é o eduCAPES?** 2026. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/redirect?action=about. Acesso em: 25 abr. 2026.

CARINE, Bárbara. **Querido estudante negro**. 4. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2025a.

CARINE, Bárbara. **E eu, não sou intelectual?:** um quase manual de sobrevivência acadêmica. São Paulo: Planeta do Brasil, 2025b.

DINIZ, Débora. **Carta de uma orientadora**: sobre pesquisa e escrita acadêmica. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

FARE, Mónica de la; SAVI NETO, Pedro. Papel dos orientadores/as na formação ética de seus orientandos/as e para a ética em pesquisa. *In*: ANPEd (org.). **Ética e Pesquisa em Educação**: subsídios. v. 2. Rio de Janeiro: ANPEd, 2021. p. 87-93. Disponível em: https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/2etica_e_pesquisa_em_educacao_v._2_agosto_2021_1-1.pdf. Acesso em: 28 abr. 2026.

GALLENT-TORRES, Cintia; COMAS-FORGAS, Rúben; VALLESPIR-ADILLÓN, Maria. Inteligência Artificial Generativa no campo educacional: oportunidades, desafios e seu impacto na integridade acadêmica. *In*: ANPEd (org.). **Ética e Pesquisa em Educação**: subsídios. v. 4. Coordenação de Jefferson Mainardes e Sônia Aparecida Siquelli. Rio de Janeiro: ANPEd, 2025. p. 199-209. Disponível em: https://anped.org.br/wp-content/uploads/2025/08/Etica-e-Pesquisa-em-Educacao_v.4_final.pdf. Acesso em: 28 abr. 2026.

PROFEI. Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional. **Instrução Normativa Profei nº 2/2024, de 26 de junho de 2024**. Estabelece critérios e orientações para elaboração e defesa da Dissertação de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva — Profei. São Paulo, Profei, 2024. Disponível em: https://profei.unespar.edu.br/regulamentos-normas/02_2024_normativa_dissertacao_de_mestrado-1.pdf. Acesso em: 28 abr. 2026.

PROFEI. Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional. **Edital de abertura de inscrições nº 08/2025**. São Paulo: Profei, 2025a. Disponível em: https://www.fct.unesp.br/Home/Pos_Graduacao/-educacaoinclusiva/edital_processo_seletivo_profei_2026_v3.pdf. Acesso em: 28 abr. 2026.

PROFEI. Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional. **Divulgação da pontuação e classificação preliminar dos candidatos com inscrições deferidas para etapa de análise do projeto de pesquisa**. São Paulo: Profei, 2025b. Disponível em: https://www.fct.unesp.br/Home/Pos_Graduacao/-educacaoinclusiva/resultado_pontuacao_preliminar_2026.pdf. Acesso em: 28 abr. 2026.

PROFEI. Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional. **Divulgação do resultado classificação final (ampla concorrência e cotas)**. São Paulo: Profei, 2025c. Disponível em: em:https://www.fct.unesp.br/Home/Pos_Graduacao/-educacaoinclusiva/classificacao_final_2026.pdf. Acesso em: 28 abr. 2026.

Biografia das autoras

Karen Ribeiro é doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PROFEI/UEPG). Lattes: http://lattes.cnpq.br/1678509191676237. E-mail: karenribeiro@uepg.br.

Cristiane de Andrade é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e bolsista da CAPES- PROEB. Especialista em Alfabetização e Letramento; Língua Portuguesa - Redação e Oratória, pela Faculdade de Educação São Luís. Professora efetiva da rede municipal de Imbituva-PR. Lattes: https://lattes.cnpq.br/3116125878138677. E-mail: cristianedeandrade00@gmail.com.

Rosimeri Olekssin Scherbak é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e bolsista da CAPES- PROEB. Especialista em Educação Especial com ênfase em Deficiência Intelectual, Metodologia do Ensino da Arte, Arte e Inclusão e Educação do Campo. Professora da rede municipal de Itaipulândia-PR. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4304830241482799. E-mail: rosimeri.olekssin.uepg.t5@gmail.com.

Joelza Aparecida Vernick de Oliveira é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional da Universidade Estadual de Ponta Grossa ((PROFEI/ UEPG)) e bolsista da CAPES - PROEB. Especialista em Inovação e Tecnologias da Educação, com habilitação em Metodologias Inovadoras Digitais, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Docente da rede municipal de Araucária-PR. Lattes: http://lattes.cnpq.br/8721951345513774 . E-mail: joelza.oliveira.uepg.t6@gmail.com

A educação inclusiva constitui-se, na contemporaneidade, como um dos maiores desafios e compromissos da sociedade brasileira, exigindo reflexões permanentes sobre práticas pedagógicas, políticas públicas, acessibilidade e formação docente. Nesta obra, pesquisadores e profissionais da educação apresentam estudos, experiências e análises que problematizam os avanços, os limites e as tensões presentes nos processos de inclusão escolar em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Os capítulos abordam temáticas fundamentais, como a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, a formação continuada de professores, o ensino colaborativo, o trabalho multiprofissional, o Desenho Universal para a Aprendizagem, a inclusão de estudantes surdos, a acessibilização curricular, os desafios da Educação Infantil inclusiva e as políticas públicas voltadas à Educação Especial.

Ao articular teoria, pesquisa e prática pedagógica, esta coletânea convida o leitor a refletir criticamente sobre a construção de uma educação mais humana, democrática e acessível, reafirmando a inclusão como direito, compromisso ético e possibilidade concreta de transformação social.

ISBN 978-85-518-9214-5
9 788551 892145