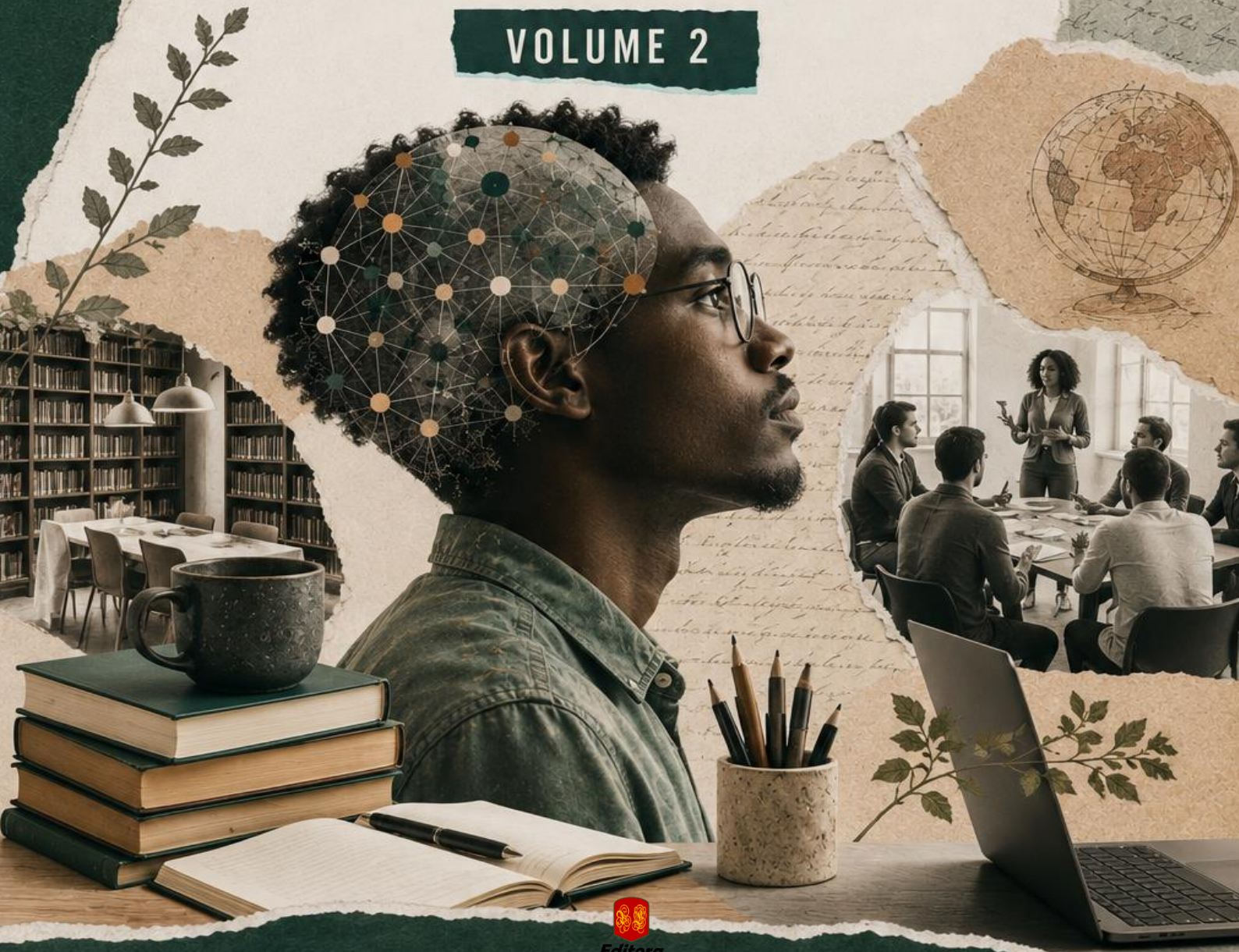


JADER SILVEIRA (ORG.)

EPISTEMOLOGIAS DA EDUCAÇÃO

MÉTODOS E PRÁTICAS
CONTEMPORÂNEAS

VOLUME 2



JADER SILVEIRA (ORG.)

EPISTEMOLOGIAS DA EDUCAÇÃO

MÉTODOS E PRÁTICAS
CONTEMPORÂNEAS

VOLUME 2



2026 – Editora Uniesmero

www.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Organizador

Jader Luís da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Uniesmero

Revisão: Respectiveos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Me. Elaine Freitas Fernandes, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Me. Laurinaldo Félix Nascimento, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

	Epistemologias da Educação: Métodos e Práticas Contemporâneas - Volume 2
S587e	/ Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2026. 130 p. : il.
	Formato: PDF
	Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
	Modo de acesso: World Wide Web
	Inclui bibliografia
	ISBN 978-65-5492-172-5
	DOI: 10.5281/zenodo.20301068
	1. Educação, pesquisa e tópicos relacionados. 2. Liberdade na educação. I. Silveira, Jader Luís. II. Título.
	CDD: 371.104
	CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Uniesmero
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.uniesmero.com.br
uniesmero@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.uniesmero.com.br/2026/05/epistemologias-da-educacao-volume-2.html>



***Epistemologias da Educação:
Métodos e Práticas Contemporâneas***

Volume 2

AUTORES

**Érica Cidra de Lima Doutora
Gustavo Mercês Diniz Lopes
Isabela Gama Dias
Jilvania Lima dos Santos Bazzo
Joélia Mara da Costa
Juscineth de Jesus Soares de Oliveira
Leonilde da Conceição Silva
Lindemberg Costa Júnior
Maria Ribeiro de Assis
Mônica Wendhausen
Raimunda Natividade Nascimento Silva
Sirneto Vicente da Silva
Solange Damião**

APRESENTAÇÃO

A educação, em sua dimensão histórica, filosófica e social, sempre se constituiu como um dos mais complexos campos de produção do conhecimento humano. Pensar a educação implica compreender não apenas os processos de ensino e aprendizagem, mas também as múltiplas relações que atravessam a constituição dos sujeitos, das instituições e das práticas sociais. Nesse horizonte, as epistemologias da educação assumem papel central, uma vez que oferecem os fundamentos teóricos, metodológicos e críticos necessários para interpretar os fenômenos educacionais em suas diversas manifestações contemporâneas.

O livro *Epistemologias da Educação: Métodos e Práticas Contemporâneas* emerge como uma contribuição relevante para o debate científico e acadêmico acerca das transformações que marcam o cenário educacional do século XXI. Em um contexto profundamente impactado pelas mudanças tecnológicas, pelas reconfigurações sociopolíticas, pelas novas formas de produção do conhecimento e pelas demandas de inclusão e diversidade, torna-se imprescindível revisitar os paradigmas epistemológicos que sustentam as práticas educativas contemporâneas.

As discussões aqui reunidas não se limitam a uma abordagem estritamente teórica. Ao contrário, a obra estabelece uma fecunda articulação entre epistemologia, metodologia e prática pedagógica, demonstrando que os fundamentos do conhecimento educacional não podem ser dissociados das experiências concretas vivenciadas nos espaços formativos. Tal perspectiva revela a educação como campo dinâmico, plural e interdisciplinar, no qual diferentes correntes de pensamento dialogam, confrontam-se e se complementam na busca pela compreensão dos processos educativos.

Ao longo das últimas décadas, a produção científica em educação passou por profundas transformações epistemológicas. O predomínio de modelos positivistas e tecnicistas, outrora considerados hegemônicos, gradativamente cedeu espaço para abordagens críticas, fenomenológicas, hermenêuticas, pós-estruturalistas, decoloniais e interculturais. Esse movimento não representa apenas uma mudança metodológica, mas uma ampliação do próprio conceito de conhecimento científico, reconhecendo a complexidade das relações humanas, culturais e sociais presentes na educação.

Nesse sentido, esta obra propõe uma reflexão rigorosa acerca dos modos pelos quais o conhecimento educacional é produzido, legitimado e aplicado nas práticas pedagógicas contemporâneas. Os capítulos que compõem o livro evidenciam que a educação não pode ser compreendida como um processo neutro ou meramente instrumental. Toda prática educativa está atravessada por concepções de mundo, valores éticos, perspectivas políticas e intencionalidades sociais que influenciam diretamente a formação humana.

A contemporaneidade impõe à educação desafios inéditos. A expansão das tecnologias digitais, a intensificação da circulação de informações, as transformações no mundo do trabalho, as crises democráticas, os impactos das desigualdades sociais e a emergência de novos sujeitos históricos exigem uma revisão constante das práticas pedagógicas e dos referenciais epistemológicos que as sustentam. Assim, pensar métodos e práticas contemporâneas implica reconhecer que o conhecimento educacional precisa dialogar com a diversidade, a inovação, a criticidade e a emancipação social.

Os textos presentes nesta coletânea refletem justamente essa pluralidade de perspectivas. Reunindo diferentes olhares, abordagens e experiências investigativas, a obra promove um espaço de diálogo interdisciplinar capaz de enriquecer o debate acadêmico e fortalecer a produção científica no campo educacional. Os autores aqui reunidos demonstram compromisso com a construção de uma educação crítica, democrática e socialmente comprometida, fundamentada na pesquisa rigorosa e na reflexão epistemológica consistente.

Importa destacar que as epistemologias da educação não se restringem ao campo abstrato das teorias do conhecimento. Elas possuem implicações diretas sobre a organização curricular, as metodologias de ensino, os processos avaliativos, a formação docente e as políticas públicas educacionais. Assim, compreender os fundamentos epistemológicos da educação significa também compreender os caminhos pelos quais se constroem práticas pedagógicas mais humanas, inclusivas e transformadoras.

A obra também evidencia a necessidade de superar dicotomias historicamente presentes no campo educacional, como teoria e prática, ciência e experiência, objetividade e subjetividade, ensino e aprendizagem. Os debates contemporâneos demonstram que o conhecimento educacional se constitui precisamente na articulação entre essas dimensões, exigindo abordagens cada vez mais integradoras e

interdisciplinares. Nesse aspecto, os capítulos apresentados oferecem importantes contribuições para a consolidação de perspectivas investigativas sensíveis à complexidade da realidade educacional.

Além disso, esta coletânea evidencia o caráter plural das epistemologias contemporâneas, reconhecendo que diferentes formas de saber coexistem e dialogam no interior da educação. Tal compreensão amplia os horizontes da pesquisa educacional ao incluir perspectivas culturais, sociais e históricas diversas, valorizando experiências, identidades e saberes frequentemente marginalizados pelos modelos tradicionais de produção do conhecimento.

Ao apresentar reflexões profundas sobre métodos, teorias e práticas educacionais, este livro constitui-se como importante instrumento de formação acadêmica e profissional para pesquisadores, docentes, estudantes e demais interessados no campo da educação. Sua relevância reside não apenas na qualidade das discussões propostas, mas também na capacidade de fomentar questionamentos críticos acerca dos rumos da educação contemporânea e de seus desafios futuros.

Espera-se que as reflexões aqui desenvolvidas contribuam para o fortalecimento de uma educação comprometida com a emancipação humana, com a produção democrática do conhecimento e com a transformação social. Mais do que oferecer respostas definitivas, esta obra convida o leitor ao exercício permanente da problematização, da investigação e do diálogo crítico, elementos indispensáveis à construção de práticas educativas verdadeiramente significativas.

Dessa forma, *Epistemologias da Educação: Métodos e Práticas Contemporâneas* apresenta-se como uma obra necessária e atual, capaz de enriquecer o debate científico no campo educacional e de inspirar novas pesquisas, práticas e perspectivas teóricas. Que este livro possa servir como espaço de encontro entre diferentes saberes, experiências e reflexões, contribuindo para a consolidação de uma educação crítica, ética, inovadora e socialmente transformadora.

Boa leitura!

SUMÁRIO

Capítulo 1 A VONTADE POTÊNCIA NIETZSCHIANA NA OBRA OS PASSOS EM VOLTA DE HERBERTO HELDER <i>Solange Damião</i>	11
Capítulo 2 CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CONTEXTO ESCOLAR <i>Juscineth de Jesus Soares de Oliveira</i>	21
Capítulo 3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O FORTALECIMENTO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA <i>Juscineth de Jesus Soares de Oliveira</i>	34
Capítulo 4 O PAPEL DOCENTE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA <i>Juscineth de Jesus Soares de Oliveira</i>	47
Capítulo 5 ARTICULAÇÃO ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E POLÍTICAS PÚBLICAS NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: Uma revisão Bibliográfica <i>Juscineth de Jesus Soares de Oliveira</i>	63
Capítulo 6 A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO <i>Joélia Mara da Costa; Maria Ribeiro de Assis; Sirneto Vicente da Silva</i>	75
Capítulo 7 A FUNÇÃO E FORMAÇÃO DO MEDIADOR ESCOLAR ATUANDO JUNTO ÀS CRIANÇAS COM TEA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA <i>Gustavo Mercês Diniz Lopes; Érica Cidra de Lima Doutora; Isabela Gama Dias</i>	89
Capítulo 8 ACEITAÇÃO DAS FERRAMENTAS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA) POR PROFESSORES DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO- IEMA PLENO PINDARÉ-MIRIM <i>Raimunda Natividade Nascimento Silva; Leonilde da Conceição Silva; Lindemberg Costa Júnior</i>	101
Capítulo 9 APRENDER A CONHECER, PESQUISAR DE CORPO INTEIRO: INTERFACES DE UMA METODOLOGIA DE ENSINO BASEADA NUMA EDUCAÇÃO DIALÓGICA E PROBLEMATIZADORA <i>Mônica Wendhausen; Jilvania Lima dos Santos Bazzo</i>	115
AUTORES	127



Capítulo 1
A VONTADE POTÊNCIA NIETZSCHIANA NA OBRA OS
PASSOS EM VOLTA DE HERBERTO HELDER
Solange Damião

A VONTADE POTÊNCIA NIETZSCHIANA NA OBRA OS PASSOS EM VOLTA DE HERBERTO HELDER

Solange Damião

Professora da Rede Estadual de Ensino de São Paulo – SP, doutoranda em Letras – Estudos Literários – Campus Guarulhos, solange.damiao@unifesp.br <https://orcid.org/0000-0002-8533-7483>

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a presença das marcas da vontade de potência na obra em prosa *Os Passos em Volta* (2005) de Herberto Helder, observando as imagens da luta, transformação e busca do eu. O desenvolvimento dessa pesquisa justifica-se que ao estudar a vontade de potência nietzschiana na obra *Os Passos em Volta* de Herberto Helder é de grande relevância, pois se interconectam para oferecer uma compreensão das nuances tanto do pensamento de Nietzsche quanto da produção literária de Helder, bem como pela aparente escassez de estudos que observam como os elementos relacionados à vontade de potência corroboram na construção do efeito de sentido nas narrativas de forma mais ampla, principalmente, em relação à constituição de suas personagens. Apesar de uma obra ser usual em pesquisas acadêmicas no campo dos Estudos Literários, por geralmente apresentar uma análise aprofundada, acredita-se que, por meio de tal, seja possível buscar a compreensão necessária sobre a presença da vontade de potência nas narrativas de Herberto Helder. Toma-se como referencial teórico para a realização da pesquisa os estudos sobre a vontade de potência de Friedrich Nietzsche (2001) e pela análise da obra nietzschiana por Gilles Deleuze (2018), visto que ao ser apresentada como pensamento filosófico, possibilita analisar a obra herbertiana. Em termos metodológicos, esta é uma pesquisa de cunho qualitativo, seguindo o paradigma analítico, com introdução de uma obra analisada. Espera-se, assim, contribuir com a fortuna crítica herbertiana, buscando suprir o que acreditamos ser ainda uma lacuna nos estudos da obra do autor.

Palavras-chave: Herberto Helder. *Os Passos em Volta*. Friedrich Nietzsche. Vontade de Potência.

ABSTRACT

This work aims to analyze the presence of the marks of the will to power in the prose work *Os Passos em Volta* (2005) by Herberto Helder, observing the images of struggle, transformation, and the search for the self. The development of this research is justified by the fact that studying the Nietzschean will to power in *Os Passos em Volta* by Herberto Helder is highly relevant, as these elements interconnect to provide an understanding of the nuances of both Nietzsche's thought and Helder's literary production. It is also justified by the apparent scarcity of studies that examine how elements related to the will to power contribute to the construction of meaning effects in the narratives more broadly, especially in relation to the constitution of its characters. Although the analysis of a single work is common in academic research in the field of Literary Studies, as it generally allows for in-depth examination, it is believed that through such an approach it is possible to achieve the necessary understanding of the presence of the will to power in Herberto Helder's narratives. The theoretical framework adopted for this research is based on the studies of the will to power by Friedrich Nietzsche (2001) and on the analysis of Nietzschean philosophy by Gilles Deleuze (2018), since, when presented as philosophical thought, it enables the analysis of Helder's work. In methodological terms, this is a qualitative study, following an analytical paradigm, with the introduction of an analyzed work. It is thus expected to contribute to Herberto Helder's critical fortune, seeking to address what is believed to be a gap in studies of the author's work.

Keywords: Herberto Helder. *Os Passos em Volta*. Friedrich Nietzsche. Will to Power.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo central analisar a presença das marcas da vontade de potência na obra em prosa *Os Passos em Volta* (2005) de Herberto Helder. A literatura do autor português, marcada pela intensidade imagética e pela profunda investigação do sujeito, revela-se um campo fértil para a observação de conceitos filosóficos que lidam com a superação, a metamorfose e o incessante devir da identidade. A obra, em sua tessitura narrativa e poética, expõe um eu em constante processo de luta, transformação e busca por uma nova forma de existência, ressoando diretamente com o arcabouço teórico de Friedrich Nietzsche, especialmente no que tange à sua filosofia das forças.

A literatura de Herberto Helder distingue-se pela sua natureza ritualística e pelo uso de uma linguagem que atinge o limite do poético e do místico. *Os Passos em Volta*, em particular, é um texto que opera pela fragmentação e pela reiteração obsessiva de temas como o corpo, o sangue, a alquimia e o mito. O sujeito que a habita é menos uma "personagem" no sentido ficcional clássico e mais uma função, um conjunto de forças em tensão. Essa dinâmica interna do texto, onde a forma é continuamente assaltada pela

violência da criação, exige uma ferramenta analítica capaz de capturar a força por trás do caos aparente. É nesse ponto que a vontade de potência se apresenta como o instrumento crítico mais adequado.

A escolha por *Os Passos em Volta* justifica-se não apenas por sua representatividade na produção herbertiana, mas também pela riqueza de suas imagens que corporificam a tensão entre destruição e criação, elementos essenciais à compreensão da vontade de potência. Conforme argumenta Nietzsche (2001), a vontade de potência não deve ser confundida com o desejo simplório de dominação ou controle sobre outros, mas sim como a força interior, imanente e afirmativa, que impele o ser a expandir-se, a superar-se e a incorporar a totalidade de suas experiências, o “sim” dionisíaco à vida, inclusive em seus aspectos mais dolorosos e terríveis. Em Helder, a luta não é apenas um tema, mas a própria motorização da escrita, uma tentativa incessante de ultrapassar a palavra e o próprio eu.

O texto herbertiano, com sua circularidade e com a obsessão pela “busca do eu” (HELDER, 2005), sugere um movimento que dialoga implicitamente com o conceito nietzschiano do eterno retorno do mesmo. No ciclo dos *Passos em Volta*, o eu nunca se repete, mas a experiência de querer-se novamente e transformar-se é afirmada a cada giro. Essa negação radical da identidade fixa em favor do devir e da metamorfose constante é a marca que liga a estética de Helder ao cerne da filosofia nietzschiana, provando a obra como um vasto laboratório de forças em confronto.

O desenvolvimento dessa pesquisa é de grande relevância, pois ao estudar a vontade de potência nietzschiana na obra de Herberto Helder, interconectamos a filosofia e a produção literária de forma a oferecer uma compreensão mais aprofundada das nuances tanto do pensamento de Nietzsche (enquanto crítica à metafísica tradicional) quanto da estética herbertiana (enquanto literatura da experiência limite). Observamos uma aparente escassez de estudos que abordam como os elementos relacionados à vontade de potência corroboram na construção do efeito de sentido nas narrativas de Helder de forma mais ampla, principalmente em relação à constituição e dinâmica de suas personagens. A maioria dos trabalhos foca na poesia ou em temas isolados. Nossa análise busca suprir essa lacuna, demonstrando como a Vontade de Potência atua como elemento estruturante e não apenas como tema incidental, definindo o modo como o eu se apresenta e se dissolve no texto.

Embora o foco inicial recaia sobre a análise literária e filosófica, uma obra ser usual em pesquisas acadêmicas no campo dos Estudos Literários por geralmente apresentar uma análise aprofundada, a grande contribuição deste artigo para o campo da Educação reside na seção de Discussão. É ali que propomos a utilização dessas obras e conceitos como ferramentas para a formação do leitor crítico no contexto do Ensino Médio e Superior. A literatura que expõe a “busca do eu” e a “transformação” radical (HELDER, 2005) é crucial para o desenvolvimento da autonomia, da capacidade de autocrítica e do pensamento reflexivo do estudante, incentivando-o a ver a vida e o conhecimento como um constante processo de superação.

Para a consecução dos objetivos, tomamos como referencial teórico primário os estudos sobre a vontade de potência de Friedrich Nietzsche (2001), cujos aforismos e escritos sobre a moral e a arte fornecerão o fundamento conceitual. Além disso, a pesquisa se apoia fundamentalmente na análise e desdobramentos desse conceito por Gilles Deleuze (2018). A leitura deleuziana, ao apresentar a vontade de potência como elemento diferencial e genealógico das forças (e não uma substância), possibilita uma análise da obra herbertiana que transcende a mera interpretação textual para focar na dinâmica das intensidades. Espera-se, assim, contribuir com a fortuna crítica herbertiana, buscando suprir o que acreditamos ser ainda uma lacuna nos estudos da obra do autor, ao mesmo tempo em que se propõe um caminho pedagógico inovador para a literatura enquanto promotora da filosofia do devir e da crítica existencial na sala de aula.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se insere no domínio da investigação de cunho qualitativo, seguindo o paradigma analítico-interpretativo. O método escolhido justifica-se pela natureza do O procedimento metodológico principal é a análise de conteúdo, aplicada especificamente aos excertos da obra *Os Passos em Volta* (HELDER, 2005). O foco da análise recai sobre as imagens poéticas e narrativas que remetem diretamente a três eixos conceituais fundamentais extraídos da vontade de potência:

1. **Imagens da Luta:** Conflitos internos e externos que forjam o sujeito.
2. **Imagens da Transformação (Devir):** A mudança incessante do eu e a recusa da identidade estática.

3. **Imagens da Busca do Eu:** A incessante caminhada e o retorno a si (os “*Passos em Volta*”).

O referencial teórico é duplamente fundamentado. De um lado, utiliza-se a fonte primária de Friedrich Nietzsche (2001) para a definição e a delimitação filosófica da vontade de potência como o princípio que rege o cosmos e a vida, entendido como uma força afirmativa, um impulso de crescimento e superação. De outro lado, a leitura de Gilles Deleuze (2018) oferece o aparato conceitual para a transposição da filosofia nietzschiana para o campo da crítica e da estética, interpretando a vontade de potência não como uma metafísica da essência, mas como um elemento diferencial, o elemento genético das forças em relação. Para a aplicação dos resultados no campo pedagógico, a pesquisa se apoia nos princípios da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (2018), que enfatiza a formação do sujeito dialógico e a leitura crítica do mundo como prática de liberdade.

A metodologia se desdobra em três etapas:

1. **Leitura e Fichamento:** Leitura atenta e exaustiva de *Os Passos em Volta*, com destaque e catalogação dos trechos que evocam os temas de poder, dor, gozo, metamorfose e criação.
2. **Análise Filosófica:** Confronto dos excertos literários com os conceitos de Nietzsche e Deleuze, buscando as correspondências estruturais e temáticas entre a obra e a vontade de potência.
3. **Discussão Pedagógica:** Elaboração da seção de Discussão, onde se transpõe a análise para o campo da didática da literatura, propondo a relevância da temática nietzschiana para a formação crítica e existencial do estudante, buscando a emancipação do sujeito por meio da consciência histórica e cultural.

Esta abordagem analítica, centrada na intertextualidade entre filosofia e literatura, visa garantir o rigor da pesquisa ao mesmo tempo em que a torna aplicável e relevante para o contexto educacional mais amplo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa confirmam a hipótese de que *Os Passos em Volta* não apenas tangencia, mas encena a dinâmica da vontade de potência em sua estrutura profunda, constituindo-se como uma cartografia da alma em constante devir. A

discussão dos resultados será dividida em três subseções: a corporificação da luta e da transformação, a vontade de potência como princípio criador/destruidor, e a relevância pedagógica desses achados.

1. A luta e a transformação do Eu em *Os Passos em Volta*

A prosa de Herberto Helder não constrói personagens no sentido tradicional; ela apresenta funções do eu, sujeitos em trânsito, desfeitos e refeitos pela experiência. O próprio título, *Os Passos em Volta*, sugere uma circularidade, um retorno que não é repetição idêntica, mas sim um eterno retorno diferencial, a cada passo se refazendo o caminho sob uma nova perspectiva.

Em várias passagens da obra, a imagem do corpo é central para a expressão da luta. O corpo é o campo de batalha, o palco onde se manifesta a vontade de potência, não como algo exterior, mas como a própria essência pulsante da vida que se quer superar a si mesma. A dor, o limite, a ferida, são apresentados como condições para o salto de qualidade. Esse processo dialético entre o sofrer e o querer ir além é a manifestação da vontade de potência, que “não é o ser, nem o devir, mas algo que está no ser e no devir: é o elemento diferencial de que derivam o ser e o devir” (DELEUZE, 2018, p. 77).

A transformação, ou o devir, é a mais evidente marca nietzschiana na obra. O eu herbertiano é fundamentalmente anti-identitário; ele nega a estabilidade em favor do fluxo. O eu se destrói para que novas combinações de forças (vontade de potência) possam surgir. Essa dissolução da identidade é um ato de afirmação da vida em sua complexidade caótica, tal qual a exaltação dionisíaca proposta por Nietzsche.

A personagem, ou o que se assemelha a ela, emerge de um estado de fusão com a matéria, com o “barro” primordial, e retorna a ele em um ciclo de morte e renascimento, que é, em essência, o rito de passagem do homem ao além-do-homem nietzschiano. Essa busca não é por um eu fixo, mas pela força que o cria.

A luta interna e a metamorfose das imagens demonstram que o sentido de *Os Passos em Volta* é a própria busca. A literatura, aqui, torna-se um campo onde o leitor é convidado a participar da desorganização do real, a fim de perceber a força que organiza o caos, a Vontade de Potência.

2. Vontade de Potência como motor da criação e desconstrução

Se o resumo aponta para a “busca do eu”, a análise revela que essa busca não é por um “eu” a ser encontrado, mas pela potência que gera e dissolve o “eu”. A vontade de potência, no contexto de Helder, é a força que impulsiona a linguagem e a imagem a ultrapassarem seus limites representacionais.

Nietzsche (2001) define a vontade de potência como a essência mais íntima do ser, um impulso fundamental que não visa à conservação, mas ao acréscimo de poder e à superação constante. Em Helder, esse acréscimo se dá pela intensidade da imagem. A prosa é poética, densa, buscando o limite da palavra para expressar a violência da criação:

- **Criação pela Destruição:** As imagens de corpos dissecados, de ritos de sangue e de dismantelamento da forma são, paradoxalmente, atos criadores. Para que o eu se eleve (vontade de potência), a forma anterior deve ser aniquilada.
- **O Efeito Estético:** O leitor, ao se deparar com a prosa fragmentada e intensa, é forçado a um trabalho ativo de recomposição de sentido. Esse esforço é análogo ao exercício da vontade de potência: o leitor não apenas recebe o texto, mas é impelido a transformá-lo em seu próprio sentido. O texto exige uma atitude afirmativa diante da complexidade.

Essa perspectiva nos permite entender por que a obra de Helder é “usual em pesquisas acadêmicas”: ela exige uma análise aprofundada, pois seu sentido não está na superfície da anedota, mas na dinâmica das forças que a constituem. Helder, ao expor o drama da busca, está, de fato, expondo o drama da própria potência que se quer mais forte e mais complexa.

3. Implicações pedagógicas e a formação do leitor-filósofo

A relevância deste estudo transcende o campo estrito dos Estudos Literários e se insere no contexto da Educação Crítica ao propor a literatura de Helder, e o conceito de Vontade de Potência, como eixos para a formação educacional do sujeito crítico.

O ensino de literatura, especialmente no Ensino Médio e Superior, não deve se restringir à história literária ou à mera interpretação factual. Ele deve ser um convite à

reflexão existencial e à crítica. O estudo de *Os Passos em Volta* sob a ótica da vontade de potência oferece ferramentas pedagógicas valiosas:

- **Desenvolvimento do Pensamento Crítico-Existencial:** Ao confrontar o estudante com um texto que nega a identidade fixa e celebra a transformação, estimula-se a reflexão sobre a própria vida. O conceito de “superção de si” (vontade de potência) é um poderoso antídoto contra o conformismo e o niilismo passivo, promovendo a conscientização defendida por Paulo Freire.
- **A Leitura como Ato Criativo (Afirmativo):** Helder exige do leitor uma postura ativa, um engajamento na construção do sentido. Pedagogicamente, isso significa ensinar o estudante a ver a leitura como um processo de criação de novas perspectivas, e não apenas de decodificação. A leitura se torna um exercício da Vontade de Potência do próprio leitor, alinhado ao princípio freireano de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 2018).
- **Transdisciplinaridade Efetiva:** A interconexão explícita entre Literatura (Helder) e Filosofia (Nietzsche/Deleuze) facilita a abordagem transdisciplinar, integrando currículos e mostrando que as grandes questões humanas (Quem somos? Para onde vamos?) são tratadas em diversas áreas do saber. A figura de Nietzsche, em particular, ajuda a desmistificar a filosofia como algo abstrato, mostrando-a como uma ferramenta para viver.

A escassez de estudos amplos, mencionada na introdução, sobre a vontade de potência na construção das personagens de Helder, é uma oportunidade para a educação. Ao introduzir essa lente de análise, equipamos os alunos para enxergar profundidade onde a leitura superficial veria apenas caos, formando, assim, o leitor-filósofo, capaz de extrair o impulso de vida mesmo nas estruturas mais desafiadoras da arte. A literatura, neste contexto, funciona como um catalisador da autonomia intelectual e da capacidade de autodeterminação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou analisar as marcas da vontade de potência na obra *Os Passos em Volta* de Herberto Helder, observando as imagens de luta, transformação e busca do eu, e demonstrou que a dinâmica nietzschiana é intrínseca à construção estética e temática do texto.

Os resultados confirmaram que as imagens de destruição e renascimento, o incessante devir das “personagens” e a negação da identidade estática em Helder são poderosas representações literárias da Vontade de Potência, conforme teorizada por Nietzsche (2001) e interpretada por Deleuze (2018). A obra, portanto, não apenas espelha o conceito filosófico, mas o encarna, transformando a prosa em um ato de superação da própria linguagem.

No âmbito da Educação, o estudo de Helder por essa ótica revela um potencial didático significativo. A complexidade do texto, quando mediada pelo conceito de Vontade de Potência, transforma-se em um instrumento para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico do estudante. Ensinar a luta, a transformação e a afirmação da vida a partir da literatura é formar um sujeito capaz de lidar com a ambiguidade e a superação, características essenciais para o século XXI.

O objetivo de contribuir com a fortuna crítica herbertiana foi atingido ao propor uma leitura que articula o texto a um dos pilares centrais da filosofia contemporânea. Acreditamos que esta pesquisa pode suprir a lacuna identificada nos estudos, focada na constituição das personagens/funções-do-eu. Sugerimos, para pesquisas futuras no campo do Ensino, a elaboração de sequências didáticas que utilizem a prosa de Herberto Helder em diálogo com textos filosóficos, visando quantificar o impacto dessa abordagem na capacidade reflexiva e argumentativa dos alunos do Ensino Médio. A literatura, neste sentido, é um campo de força a ser explorado para a emancipação do sujeito.

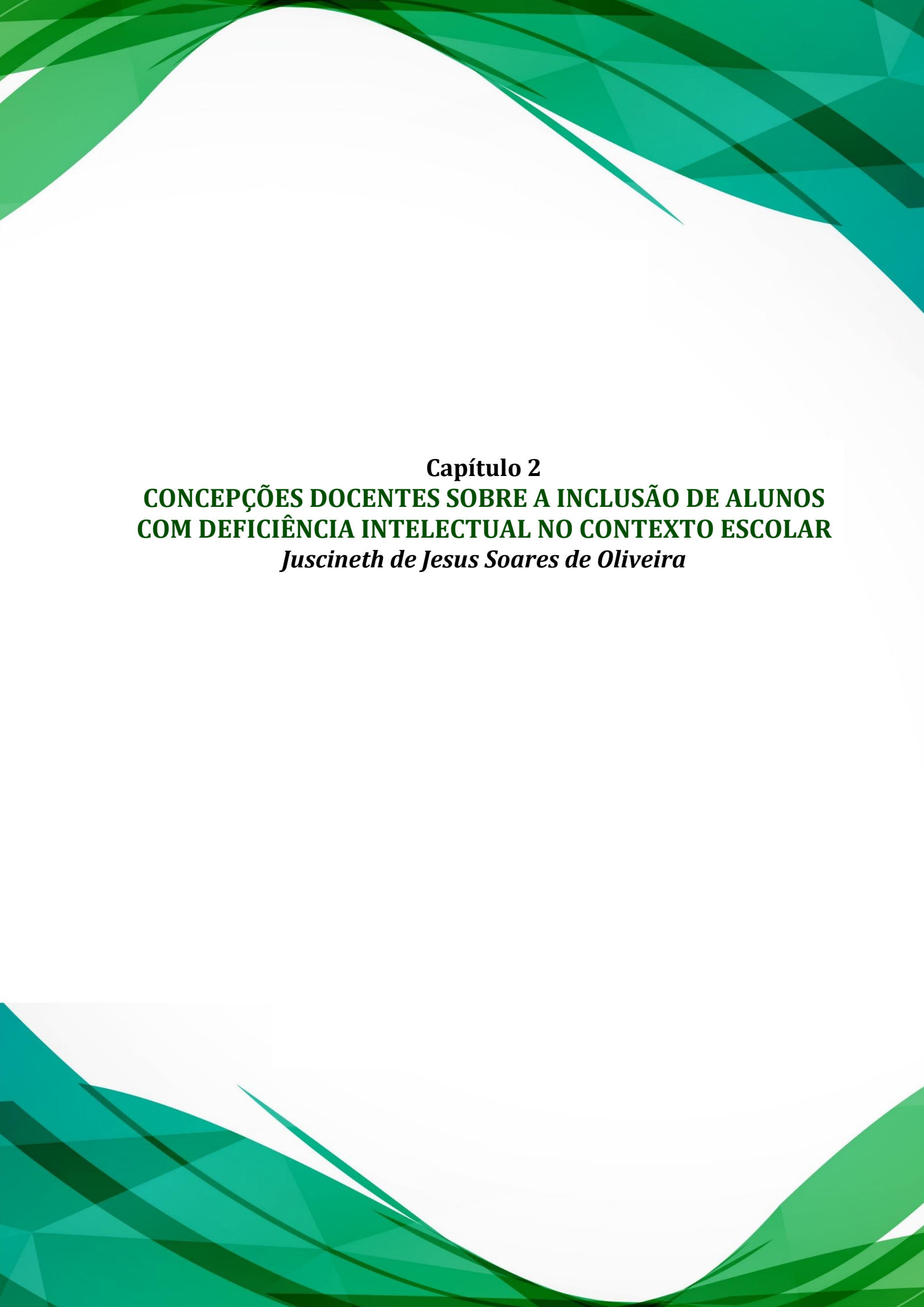
REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a Filosofia**. Tradução de Alberto Campos. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

HELDER, Herberto. **Os Passos em Volta**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Vontade de Potência**. Tradução de Mário da Silva. Rio de Janeiro: Editora Círculo do Livro, 2001.



Capítulo 2
**CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CONTEXTO ESCOLAR**
Juscineth de Jesus Soares de Oliveira

CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Juscineth de Jesus Soares de Oliveira

Graduada em Licenciatura em Ciências Naturais, pela UFAM Universidade Federal do Amazonas e pós-graduada pela mesma Instituição em Educação para Desenvolvimento Sustentável. juscisoares@hotmail.com

RESUMO

O artigo tem como objetivo analisar as concepções docentes acerca da inclusão de alunos com deficiência intelectual no contexto escolar. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, com abordagem bibliográfica. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se o levantamento e a análise de produções científicas, documentos legais e referenciais teóricos relacionados à educação inclusiva e à deficiência intelectual. Os resultados evidenciam que as concepções docentes sobre a inclusão escolar são atravessadas por avanços e desafios, especialmente no que se refere à compreensão da diversidade, às dificuldades da prática pedagógica e à necessidade de formação continuada para o atendimento dos alunos com deficiência intelectual. Conclui-se que é necessário ampliar o investimento na formação docente e fortalecer as políticas públicas voltadas à educação inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Deficiência intelectual. Formação docente; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This article aims to analyze teachers' conceptions about the inclusion of students with intellectual disabilities in the school context. The research is characterized as qualitative, with a bibliographic approach. Data collection instruments included the survey and analysis of scientific publications, legal documents, and theoretical frameworks related to inclusive education and intellectual disability. The results show that teachers' conceptions about school inclusion are marked by advances and challenges, especially regarding the understanding of diversity, the difficulties of pedagogical practice, and the need for continuing education to support students with intellectual disabilities. It concludes that it is necessary to increase investment in teacher training and strengthen public policies focused on inclusive education.

Keywords: School inclusion. Intellectual disability. Teacher training; Pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com deficiência intelectual na educação geral tem se tornada um dos maiores desafios e progressos na atualidade educacional. Esse movimento está fundamentado em princípios legais e pedagógicos que defendem o direito à educação para todos, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

No âmbito internacional, a Declaração de Salamanca, de 1994, a inclusão passou a ser compreendida sob uma nova perspectiva, na medida em que as diferenças passaram a ser reconhecidas como parte da diversidade humana, o que reforçou a necessidade de adaptações no ambiente escolar para atender às especificidades dos estudantes. No contexto nacional, a Lei Brasileira de Inclusão também fortaleceu o direito à inclusão escolar dos educandos com deficiência intelectual, reafirmando a importância de garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem no espaço educacional.

Nesse cenário, a função do educador é fundamental, visto que suas ideias, metodologias e comportamentos impactam diretamente o aprendizado dos estudantes com deficiência. As concepções docentes refletem não apenas conhecimentos teóricos, mas também experiências, crenças e condições de trabalho que podem favorecer ou dificultar a efetivação da inclusão escolar. Entretanto, observa-se que muitos professores ainda enfrentam desafios relacionados à falta de formação específica, à ausência de recursos pedagógicos adequados e às limitações estruturais das instituições de ensino. Além disso, a inclusão de alunos com deficiência intelectual exige adaptações curriculares, metodológicas e avaliativas, demandando uma atuação pedagógica diferenciada.

O objetivo geral foi analisar as concepções docentes acerca da inclusão de alunos com deficiência intelectual no contexto escolar. A partir desse objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: (1) identificar as principais concepções de professores sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular. (2) examinar os desafios e as possibilidades em relação à prática docente no contexto da

educação inclusiva. (3) analisar como a formação docente é abordada na literatura como elemento fundamental para a efetivação de práticas inclusivas.

Metodologicamente, este estudo caracteriza-se como de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa, tendo como intuito analisar as concepções docentes acerca da inclusão de alunos com deficiência intelectual no contexto escolar, a partir da produção científica recente. Para tanto, consideram-se os marcos legais que fundamentam a educação inclusiva, os quais asseguram o direito à educação para todos e orientam a implementação de práticas inclusivas no ambiente escolar.

O presente artigo foi estruturado em quatro partes distintas. A primeira parte apresenta a metodologia empregada para desenvolver a escrita. Na segunda parte, concentra-se a fundamentação teórica que embasa os objetivos específicos da pesquisa, promovendo uma reflexão sobre as concepções docentes acerca da inclusão de alunos com deficiência intelectual no contexto escolar. Subsequentemente, são analisados os obstáculos e as oportunidades que permeiam a atuação dos educadores no contexto da educação inclusiva, levando em conta as barreiras e os recursos disponíveis no dia a dia escolar. Por último, a terceira seção trata da capacitação dos professores e sua crucialidade para a implementação de práticas inclusivas, ressaltando seu papel na criação de uma educação mais justa e dedicada ao aprendizado de todos os alunos. Em seguida traz a considerações finais, referências do estudo.

1. METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, com o objetivo de analisar as concepções docentes acerca da inclusão de alunos com deficiência intelectual no contexto escolar. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, permitindo compreender aspectos da realidade que não podem ser quantificados.

A revisão bibliográfica, fundamenta-se em produções já existentes de diferentes autores e pesquisadores que abordam a temática em questão, de modo a possibilitar uma reflexão crítica sobre as perspectivas apresentadas. Segundo Gil (2002).

A revisão bibliográfica é realizada a partir de conteúdos já existentes, que compreendem principalmente livros e artigos acadêmicos. Embora

seja comum que a maioria dos estudos exija algum formato de investigação dessa espécie, existem pesquisas que são realizadas unicamente com base em fontes bibliográficas. Muitos estudos exploratórios podem ser classificados como pesquisas desse tipo. Investigações sobre ideologias e aquelas que buscam analisar diferentes perspectivas sobre um determinado assunto também são frequentemente conduzidas quase que exclusivamente por meio de fontes bibliográficas (Gil, 2002, p. 44).

Nesse contexto, o desenvolvimento da pesquisa ocorreu em três etapas principais: (1) levantamento das obras utilizadas como referência teórica; (2) leitura crítica e análise dos textos selecionados; e (3) discussão da temática a partir da fundamentação teórica construída com base nos autores estudados.

A revisão foi realizada a partir de levantamentos em bases de dados acadêmicas, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD e o Portal de Periódicos da CAPES, utilizando descritores previamente definidos, tais como: *inclusão escolar, deficiência intelectual, formação docente, práticas pedagógicas*. Para refinar a busca, foram aplicados critérios de inclusão e exclusão.

Como critérios de inclusão, consideraram-se: estudos nacionais, publicados no período de 2020 a 2026, que apresentassem relação direta com o tema investigado. Como critérios de exclusão, foram desconsiderados estudos duplicados, trabalhos que não estavam vinculados à área da educação e produções que não dialogavam com o objeto de estudo. Após a seleção dos materiais, procedeu-se à leitura dos títulos, resumos e, posteriormente, dos textos completos, quando necessário. A análise dos dados foi realizada de forma descritiva e interpretativa, buscando identificar categorias temáticas relacionadas às concepções docentes sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A inclusão nas escolas tem sido um tema bastante discutido na área da educação, especialmente no que diz respeito às percepções dos educadores sobre como atender alunos com deficiência intelectual. Essas concepções não se limitam ao conhecimento teórico, mas envolvem crenças, valores, experiências e condições concretas de trabalho que influenciam diretamente a prática educacional. Nesse sentido, compreender como

os docentes percebem a inclusão é fundamental para analisar as possibilidades e os limites de sua efetivação no cotidiano escolar. Segundo Mendes (2004, p. 227), “uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática”.

As práticas pedagógicas decorrentes da política de inclusão escolar, inclusive aquelas desenvolvidas por professores da classe comum com alunos com necessidades educacionais especiais, ainda são relativamente recentes no contexto brasileiro. Nesse sentido, torna-se importante que tais práticas sejam avaliadas e monitoradas, a fim de possibilitar a socialização de indicadores de êxito, bem como dos problemas encontrados nesse processo.

Mantoan (2008, p. 19, apud Mendonça, 2015) salienta que a inclusão questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração e todos os alunos, sem exceção devem frequentar as salas de aula do ensino regular. Nessa perspectiva, a escola tem o dever de acolher todas as crianças com deficiência, adaptando-se aos seus estilos de aprendizagem, reconhecendo e respondendo às suas necessidades específicas.

Compreender a distinção entre os conceitos de integração e inclusão representa um passo importante para o esclarecimento do processo de implantação de propostas inclusivas e de transformação das escolas. Na integração, de acordo com Mittler (2003, p. 34), “o aluno deve adaptar-se à escola, e não há necessariamente uma perspectiva de que a escola mudará para acomodar uma diversidade cada vez maior de alunos. A integração significa tornar as escolas regulares em escolas especiais através da transposição das melhores práticas, dos melhores professores e dos melhores equipamentos das escolas especiais para o sistema regular de ensino [...]”.

Isso significa que, em todos os níveis de escolarização, os alunos com deficiência precisam se adequar às regras, às normas e ao funcionamento do sistema regular de ensino para garantir seu lugar na escola. Trata-se, portanto, de um modelo que não questiona, nem propõe mudanças estruturais significativas na organização escolar. Em contrapartida, a inclusão pressupõe a transformação da escola para que ela possa atender a todos os alunos em sua diversidade.

Mittler (2003) também reforça que as concepções docentes são determinantes para o sucesso da inclusão, uma vez que influenciam a forma como o professor organiza

o ensino, interage com os alunos e enfrenta os desafios do cotidiano escolar. Quando os professores compreendem a inclusão como um direito e como uma possibilidade pedagógica, tendem a adotar práticas mais flexíveis, acolhedoras e inclusivas.

Por outro lado, ainda se observam concepções que associam a deficiência intelectual a limitações intransponíveis, o que pode gerar práticas excludentes ou pouco eficazes. Nesse contexto, torna-se fundamental promover reflexões críticas sobre o papel do professor e sua atuação diante da diversidade, reconhecendo que a inclusão é um processo coletivo, contínuo e comprometido com a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes.

2.2 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que é mencionada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996). Ela está inserida no contexto brasileiro em níveis diferenciados da educação escolar formal: educação básica, que vai desde a educação infantil até o ensino médio, e ensino superior. Os alunos da Educação Especial possuem necessidades individualizadas e diferenciadas dos demais alunos do ensino regular e são atendidos independentemente dos níveis, etapas e/ou modalidades em que estiverem matriculados. Portanto, é necessário que os docentes utilizem práticas pedagógicas inclusivas e métodos de aprendizagens específicos para esses alunos.

Nesse cenário, a prática docente no contexto da educação inclusiva é marcada por uma série de desafios que envolvem desde aspectos pedagógicos até estruturais e institucionais. Entre os principais obstáculos enfrentados pelos professores, destacam-se a falta de formação específica, para a continuação e desenvolvimento do aprendizado pelos educadores limita a utilização eficaz das metodologias diferenciadas para inclusão, sendo essencial a utilização nas formações de práticas colaborativas e experiências práticas que ajudem o educador a compreender como funciona o ambiente escolar e assim vença o obstáculo que ainda persiste em não conseguir adaptar seu planejamento as necessidades do seu educando (Ozaki & Lob, 2024).

A escassez de recursos didáticos adequados, o número elevado de alunos por turma e a ausência de apoio especializado também são ainda considerados grandes obstáculos para inclusão escolar, com muitas escolas que ainda necessitam de reformas

de adaptando fisicamente as necessidades dos educandos para que consigam assegurar de maneira adequada a mobilidade e conforto do educando com deficiência em todos os ambientes da escola, pois a acessibilidade é um princípio fundamental na inclusão.

Assim como as adaptações físicas nas escolas são importantes para inclusão escolar ser efetiva, outros recursos também são necessários, pois a falta de materiais didáticos que sejam adaptados, a escassez de tecnologias assistiva ou de recursos pedagógicos que sejam diferenciados também impede assegurar aos educandos com deficiência uma aprendizagem que seja adequada às suas necessidades sendo possível nas escolas regulares o atendimento de toda diversidade existente.

A organização de edifícios escolares compostos por salas de aula tradicionais, pouca diversidade de arranjo mobiliário e uso restrito de equipamentos didáticos tende a prejudicar sua funcionalidade, que está mais associada a aspectos do dimensionamento dos ambientes, dos equipamentos, mobiliários e da variedade de ambientes disponíveis para o atendimento de todos os alunos. Carências no contexto escolar, como prédios e instalações inadequados, inexistência de bibliotecas, espaços esportivos e laboratórios, baixo acesso a livros didáticos e materiais de leitura, tamanho inadequado de sala de aula e número elevado de alunos, tendem a influenciar diretamente o desempenho dos alunos e, conseqüentemente, o trabalho dos professores (Santos; Capellini, 2021, p.3).

Mesmo que existam normalizações que assegurem o direito aos educandos de uma educação inclusiva, ainda existem desafios que envolvem o monitoramento, financiamento e gestão das políticas existentes que acabam por não atender de maneira adequada as necessidades das escolas para que consigam assegurar a inclusão de todos os educandos que necessitam.

Desse contexto, segundo Sasaki (1997), a inclusão exige a eliminação de barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas, demandando mudanças significativas no sistema educacional. Nesse sentido, o professor precisa desenvolver estratégias que considerem as necessidades individuais dos alunos, promovendo a participação de todos no processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, apesar das dificuldades, também existem possibilidades que podem favorecer a prática inclusiva. A adoção de metodologias ativas, a flexibilização curricular e o uso de recursos pedagógicos diversificados são estratégias que contribuem para atender à diversidade presente na sala de aula. Mittler (2003) destaca que a colaboração

entre professores, equipe pedagógica e profissionais do Atendimento Educacional Especializado - AEE é fundamental para o sucesso da inclusão.

Na educação contemporânea marcada por transformações na educação e nas políticas voltadas para assegurar um ensino de qualidade para todas as oportunidades concretas surgem para tornar o processo educacional mais efetivo e sustentável, com ações que quando bem planejadas e implementadas adequadamente com intervenções pedagógicas, tecnológicas e organizacionais é possível o aumento na participação e no resultado da aprendizagem de todos os educando atendendo as suas necessidades (Fernández *et al.* 2022).

Uma das possibilidades consideradas mais concretas para inclusão escolar é a utilização inteligente das tecnologias assistivas e também das plataformas digitais para eliminação das barreiras ainda existentes para acesso e a comunicação dos educandos com necessidades nas escolas, pois com a utilização, por exemplo, de softwares, leitores de tela, tradutores de libras e aplicativos de apoio é possível o favorecimento da autonomia e participação do educando nas atividades curriculares, necessitando que esteja integrada ao planejamento pedagógico e esteja acessível nas escolas.

O DUA propõe projetar currículos e atividades desde o início para ampla acessibilidade, reduzindo a necessidade de adaptações individuais tardias. Isso inclui múltiplas formas de engajamento (ofertas de tarefas alternativas, níveis de desafio diferenciados), representação (várias formas de apresentar conteúdos) e expressão (diversas maneiras do aluno demonstrar aprendizagem). Estudos e revisões recentes ressaltam que a implementação de DUA em redes e escolas aumenta a inclusão funcional ao transformar práticas pedagógicas e avaliação (Bessarab, 2023, p.3).

A capacitação dos educadores voltada para inclusão escolar tem destaque com uma estratégia transformadora do processo educacional, pois as formações proporcionam ao educador não somente o conteúdo técnico para as adaptações curriculares que serão necessárias em suas aulas e a utilização das tecnologias assistivas, como também ajuda no desenvolvimento de competências emocionais e racionais dos educadores que são fatores determinantes para inclusão escolar ser efetivada de maneira efetiva.

A educação inclusiva tem o objetivo de assegurar que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades, independentemente de suas circunstâncias, favorecendo uma

verdadeira convivência no espaço escolar. De acordo com a Unesco (2020), a inclusão vai além de simplesmente inserir alunos com deficiência nas aulas. Na realidade, trata-se de uma forma de remodelar os sistemas educacionais para que se tornem espaços acessíveis a todos, pois a construção de um ambiente escolar acolhedor e respeitoso, que valorize as diferenças, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual. Assim, a prática docente inclusiva deve ser compreendida como um processo dinâmico, que envolve reflexão, adaptação e compromisso com a aprendizagem de todos.

2.3 FORMAÇÃO DOCENTE E A EFETIVAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS

A capacitação de docentes é um dos aspectos essenciais para a implementação da inclusão nas escolas, uma vez que são os professores que efetivamente aplicam, nas salas de aula, os princípios e valores estabelecidos nas diretrizes educacionais. Contudo, verifica-se que muitos profissionais da educação iniciam suas carreiras sem a preparação necessária para enfrentar a diversidade e atender às necessidades dos alunos da educação especial. Como afirmam Glat e Pletsch (2011), as alterações na legislação não são suficientes para mudar as práticas pedagógicas sem uma formação adequada e contínua para os educadores. Essa deficiência na formação revela a discrepância entre a teoria e a prática, bem como entre o discurso Oficial e as condições reais enfrentadas no dia a dia escolar.

No entanto, muitos professores ainda relatam não se sentirem preparados para lidar com as demandas da inclusão escolar, especialmente porque a atuação em contextos inclusivos exige conhecimentos teóricos, metodológicos e práticos que nem sempre são contemplados de forma suficiente na formação inicial e continuada. Por isso essa realidade acaba repercutindo diretamente na organização do trabalho pedagógico e na efetivação de práticas mais equitativas no ambiente escolar. De acordo com Mantoan (2015), é essencial que os educadores estejam prontos para atender às demandas de todos os estudantes, aplicando métodos de ensino que promovam o aprendizado individualizado.

De acordo com Tardif (2014), os saberes docentes são construídos ao longo da trajetória profissional e são influenciados por diferentes fatores, como a formação inicial, a experiência prática e as políticas educacionais. Nesse contexto, a formação

continuada assume um papel central, pois possibilita a atualização dos conhecimentos e o desenvolvimento de competências necessárias à atuação em contextos inclusivos. Nesta perspectiva, Mantoan (2015) enfatiza que a formação de professores deve ir além da transmissão de conteúdos, promovendo uma mudança de paradigma em relação à educação, que reconheça a diversidade como um valor. Isso implica repensar as práticas pedagógicas, os processos avaliativos e a organização do ensino.

Neste contexto, Mittler (2003) destaca que a formação de professores é crucial para o êxito da inclusão, uma vez que capacita esses profissionais a criar práticas pedagógicas ajustadas às exigências dos estudantes com deficiência. Assim, os educadores devem estar prontos para implementar atividades variadas, adaptando o currículo e incorporando tecnologias e materiais didáticos que sejam acessíveis para atender as necessidades específicas de cada aluno. No que diz respeito à adoção de práticas inclusivas, Cury (2021) enfatiza que a acolhida e a empatia são elementos fundamentais na educação inclusiva, pois contribuem para a formação de um ambiente de respeito e colaboração, onde todos os alunos se sintam integrados. Portanto, o papel do professor é o de mediador, promovendo a interação entre os estudantes, estimulando a autoconfiança e facilitando o aprendizado de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas ao longo deste estudo comprovam que as concepções docentes sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual ainda são marcadas por avanços e desafios. De modo geral, os professores reconhecem a importância da inclusão como um direito fundamental, contudo, suas percepções revelam a presença de concepções ainda influenciadas por práticas tradicionais, que nem sempre contemplam a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Nesse sentido, as concepções docentes mostram-se determinantes para a efetivação de práticas inclusivas no contexto escolar.

No que se refere aos desafios e às possibilidades da prática docente no contexto da educação inclusiva, constatou-se que os professores enfrentam dificuldades relacionadas à falta de formação específica, à escassez de recursos pedagógicos e às limitações estruturais das instituições de ensino. Apesar desses obstáculos, também foram identificadas possibilidades que podem favorecer a inclusão, como a adoção de

metodologias diversificadas, o uso de tecnologias assistivas e o trabalho colaborativo entre os profissionais da educação.

Em relação à formação docente, os resultados apontaram que este é um dos fatores centrais para a consolidação da educação inclusiva. A ausência de preparo adequado, tanto na formação inicial quanto na continuada, impacta diretamente a prática pedagógica e a capacidade dos professores de atender às necessidades dos alunos com deficiência intelectual. Dessa forma, a necessidade de investimentos contínuos na formação docente, visando o desenvolvimento de competências que favoreçam a inclusão.

De maneira geral, os achados indicaram que, embora haja avanços no campo da educação inclusiva, ainda existem lacunas significativas que precisam ser superadas para que a inclusão se concretize de forma efetiva no ambiente escolar. Essas lacunas estão relacionadas, principalmente, às condições de trabalho dos professores, ao suporte institucional e à implementação das políticas públicas educacionais. Assim, os objetivos propostos foram alcançados de forma satisfatória, uma vez que foi possível analisar as concepções docentes, identificar os principais desafios e possibilidades da prática inclusiva e compreender a importância da formação docente para a efetivação da inclusão escolar.

Como limitação da pesquisa, destacou-se o fato de ter sido desenvolvida exclusivamente por meio de revisão bibliográfica, restringindo a análise à produção científica existente, não contemplando dados da realidade escolar. Assim, espera-se que este estudo possa instigar outros pesquisadores a aprofundarem a temática por meio de investigações empíricas, contribuindo para o avanço das discussões sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual e para a construção de práticas pedagógicas cada vez mais inclusivas.

REFERÊNCIAS

BESSARAB, Anastasia. *Inclusive education: strategies and methods of implementation in the context of modern pedagogy*. Brazilian Journal of Education, Technology and Society, v. 16, n. se2, p. 165-177, 2023.

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

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

CURY, Fabiano. *Estratégias pedagógicas para a educação inclusiva: um estudo sobre a diversidade em sala de aula*. *Revista de Práticas Educativas*, v. 28, n. 4, p. 101-115, 2021.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

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

MENDES, Enicélia Gonçalves. *Construindo um "lócus" de pesquisas sobre inclusão escolar*. In: MENDES, Enicélia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. *Temas em educação especial: avanços recentes*. São Carlos: EdUFSCar, 2004. p. 221-230.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. *Educação especial e educação inclusiva: dicotomia de ensino dentro de um mesmo processo educativo*. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MITTLER, Peter. *Educação Inclusiva: Contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 264 p. 2003.


ESPÍRITO SANTO, Hajime Ozaki do; LOBO, Rafael Rodrigues de Barros. *Desafios encontrados para acessibilidade e inclusão na educação*. *Revista Ciência em Evidência*, v. 4, n. FC, p. e023007, 2023.

SANTOS, Camila Elidia Messias dos; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. *Inclusão escolar e infraestrutura física de escolas de ensino fundamental*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 51, p. e07167, 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. *Education for all: inclusive education and equity*. Paris: UNESCO, 2020.



Capítulo 3
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O
FORTALECIMENTO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NA
EDUCAÇÃO BÁSICA

Juscineth de Jesus Soares de Oliveira

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O FORTALECIMENTO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Juscineth de Jesus Soares de Oliveira

Graduada em Licenciatura em Ciências Naturais, pela UFAM Universidade Federal do Amazonas e pós-graduada pela mesma Instituição em Educação para Desenvolvimento Sustentável, juscisoares@hotmail.com

RESUMO

A formação continuada é fundamental para a evolução de uma escola que, embora já busque a integração, aspire a ser verdadeiramente inclusiva. Dentro da Educação Básica, o fortalecimento de práticas que garantam a inclusão exige que o educador transcenda apenas o conhecimento do conteúdo e passe a aprimorar habilidades para lidar com a diversidade em suas atividades pedagógicas. O objetivo do estudo foi analisar a importância da formação continuada de professores para o fortalecimento de práticas inclusivas na educação básica. A metodologia trata-se de um estudo bibliográfico, desenvolvido por meio de abordagem qualitativa. Os instrumentos de coleta de dados consistiram na análise de publicações científicas, artigos e documentos disponíveis no Google Acadêmico. Os resultados comprovaram que a formação continuada contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, promovendo a adaptação curricular, o uso de metodologias diversificadas e a valorização das singularidades dos alunos.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação inclusiva. Prática pedagógica. Docência. Inclusão escolar.

ABSTRACT

Continuing education is the pillar that supports the transition from a merely integrative school to a truly inclusive school. In the context of Basic Education, strengthening inclusive practices requires teachers to go beyond content mastery and develop skills to mediate diversity in the classroom. The objective of this study was to analyze the importance of continuing teacher education for strengthening inclusive practices in basic education. The methodology is a bibliographic study, developed through a qualitative approach. Data collection instruments consisted of the analysis of scientific publications, articles, and documents available on Google Scholar. The results show that

continuing education contributes significantly to the development of inclusive pedagogical practices, promoting curricular adaptation, the use of diversified methodologies, and the valuing of students' individualities.

Keywords: Continuing education. Inclusive education. Pedagogical practice. Teaching. School inclusion.

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores assumiu papel central nas discussões sobre a melhoria da qualidade da educação e sobre a consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão escolar. Em um contexto educacional cada vez mais marcado pela diversidade, foi imprescindível refletir sobre como os professores vinham sendo preparados para atender às necessidades de todos os estudantes, especialmente daqueles que demandavam acompanhamento diferenciado no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a formação continuada configurou-se como um importante instrumento de atualização teórica, metodológica e reflexiva, capaz de subsidiar a prática docente diante dos desafios cotidianos da educação básica.

A educação inclusiva, por sua vez, constituiu-se como um princípio fundamental na garantia do direito à educação para todos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais, culturais ou emocionais. Contudo, apesar dos avanços legais e das políticas públicas voltadas à inclusão, a realidade escolar ainda revelou entraves significativos, como a insuficiência de recursos, a fragilidade do apoio institucional e, sobretudo, a carência de formação específica para os professores. Dessa forma, discutir a formação continuada no contexto da inclusão escolar significou reconhecer que o desenvolvimento profissional docente foi condição indispensável para a efetivação de práticas pedagógicas mais equitativas, sensíveis e comprometidas com a aprendizagem de todos os alunos.

O objetivo geral deste estudo foi analisar a importância da formação continuada de professores para o fortalecimento de práticas inclusivas na educação básica. Como objetivos específicos, buscou-se compreender a relação entre formação continuada e educação inclusiva; identificar os principais desafios enfrentados pelos professores no desenvolvimento de práticas inclusivas; refletir sobre as contribuições da qualificação docente para a adaptação das metodologias e para a valorização das singularidades dos estudantes no ambiente escolar.

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e documental de legislações educacionais, incluindo a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Os dados foram coletados por meio da revisão de estudos disponíveis na plataforma Google Acadêmico, tomando como base autores que discutiram formação docente, inclusão escolar e práticas pedagógicas no contexto da educação básica.

Assim, este estudo justificou-se pela necessidade de expandir as reflexões sobre a formação continuada como elemento essencial à construção de uma escola inclusiva. Ao abordar esse tema, pretendeu-se contribuir para o debate acadêmico e educacional, confirmando que a qualificação permanente dos professores não deveria ser entendida apenas como exigência profissional, mas como condição fundamental para a promoção de uma educação democrática, humanizada e comprometida com o respeito às diferenças.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica deste estudo buscou contribuir para o debate acerca da formação continuada de professores na educação básica, propondo sua reflexão à luz da educação inclusiva e dos desafios inerentes à prática pedagógica. Nesse sentido, pretendeu-se compreender de que maneira a formação continuada poderia favorecer o desenvolvimento de práticas mais inclusivas, bem como fortalecer a atuação docente frente às demandas da diversidade no contexto escolar.

1.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A formação continuada de professores constitui um processo permanente de aperfeiçoamento profissional, reflexão crítica e reconstrução de saberes necessários à prática docente. No contexto da educação básica, essa formação é indispensável diante das constantes transformações sociais, culturais e educacionais que atravessam o ambiente escolar. Não se trata apenas de atualizar conhecimentos, mas de promover uma prática pedagógica mais consciente, investigativa e sensível às necessidades reais dos estudantes.

Segundo Nóvoa (2019), a formação continuada deve ser entendida como um espaço de *reconstrução do eu profissional*, no qual o professor aprende a partir de sua experiência e em diálogo com os pares. Nessa mesma direção, Tardif (2014) sustenta que os saberes docentes são plurais e socialmente construídos, resultantes da articulação entre o conhecimento científico, o saber pedagógico e a experiência cotidiana. Assim, a formação deve reconhecer o professor como sujeito de saber e de ação, e não apenas como receptor de conteúdo. Para Imbernón (2010), a formação continuada precisa promover processos colaborativos e reflexivos, articulando teoria e prática, pesquisa e ação. O autor defende que a formação só é significativa quando o docente participa ativamente da construção do conhecimento profissional, enfrentando problemas concretos de sua realidade escolar. Neste sentido, a formação assume uma função emancipatória, pois possibilita ao professor compreender, intervir e transformar seu contexto de trabalho

A docência exige do professor a capacidade de articular conhecimentos teóricos, experiências práticas e posicionamentos éticos diante dos desafios que emergem no cotidiano da escola. Nesse sentido, a formação continuada favorece o desenvolvimento de competências profissionais que possibilitam ao educador analisar sua própria prática, rever metodologias e buscar estratégia eficazes para o ensino. Essa concepção dialoga com Marcelo García (2009), para quem a formação docente deve ser concebida como um processo de desenvolvimento profissional integrado as condições de trabalho, a carreira e as políticas educacionais. Segundo o autor, programas eficazes de formação continuada precisam estar vinculados às necessidades reais das escolas e incluir mecanismos de acompanhamento e avaliação sistemática.

No campo da educação inclusiva, a formação continuada torna-se ainda mais relevante, pois a heterogeneidade presente nas salas de aula demanda preparo específico para lidar com diferentes ritmos, estilos e condições de aprendizagem. Assim, pensar a formação continuada significa reconhecer que a inclusão escolar não depende apenas de normativas legais, mas de professores capacitados para construir possibilidades pedagógicas que assegurem a participação e a aprendizagem de todos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece¹, em seu artigo 61, que a formação dos profissionais da educação deve assegurar o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício da docência, incluindo a capacidade de atender à

¹ https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf

diversidade dos alunos. Essa diretriz comprova que a formação continuada não se configura apenas como uma escolha profissional, mas como um compromisso institucional e político com a qualidade da educação.

I – Professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio (Art. 61, inc. III da Lei de Diretrizes e Bases)

"II – Trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996)

III – Trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (Brasil, 1996).

Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva² (2008) destaca que a formação de professores é um dos pilares para a efetivação da inclusão escolar, ao enfatizar a necessidade de preparar os docentes para atuar com alunos público-alvo da educação especial no ensino regular. Nessa perspectiva, a formação continuada assume papel estratégico ao possibilitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais flexíveis, inclusivas e comprometidas com o direito à aprendizagem de todos.

Dessa forma, compreende-se que a formação continuada de professores, no contexto da educação básica, ultrapassa a dimensão técnica e instrumental, configurando-se como um processo formativo crítico, reflexivo e permanente. Trata-se de um elemento fundamental para o fortalecimento da prática docente, para a consolidação de uma educação inclusiva e, sobretudo, para a garantia do direito à aprendizagem com equidade, conforme preconizado pelas políticas educacionais vigentes.

1.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A educação inclusiva está fundamentada no princípio da equidade, garantindo o direito de todos os estudantes à educação em espaços comuns de aprendizagem. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 assegura, em seu artigo 205, que

² <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>

a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Esse princípio é reforçado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), que estabelece a obrigatoriedade de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino, assegurando condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem aos estudantes com deficiência. Nesse sentido, a inclusão escolar não deve ser compreendida apenas como a matrícula do aluno no ensino regular, mas como a garantia de condições concretas para que ele participe efetivamente do processo educativo, em igualdade de oportunidades com os demais.

Nessa perspectiva, a discussão sobre inclusão escolar ultrapassa o campo pedagógico estrito e passa a dialogar com transformações sociais mais amplas. Documentos da Organização Mundial da Saúde³ indicam que a deficiência vem assumindo maior relevância no cenário contemporâneo, em parte devido ao envelhecimento populacional e ao aumento das doenças crônicas. No Brasil, dados do IBGE⁴ confirmam essa tendência ao demonstrarem que a deficiência se torna mais frequente nos grupos etários mais elevados. À luz desse contexto, autores como Sasaki (1997) e Mantoan (2003) contribuem para compreender que a resposta a essa realidade exige o fortalecimento de políticas públicas e de práticas educacionais comprometidas com a inclusão, em conformidade com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e com a Lei Brasileira de Inclusão (2008)

No campo teórico, autores como Mantoan (2003) defendem que a inclusão escolar implica uma mudança estrutural no sistema educacional, rompendo com modelos tradicionais excludentes e promovendo práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade. De modo semelhante, Mittler (2003) ressalta que a inclusão exige não apenas o acesso à escola, mas também a reorganização das práticas

³ Organização Mundial Da Saúde (OMS). *Relatório mundial sobre a deficiência*. São Paulo: SEDPCD, 2011. https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/09/9788564047020_por.pdf

⁴ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Censo Demográfico 2022: Brasil tem 14,4 milhões de pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf?>

pedagógicas, das políticas institucionais e das condições de trabalho docente. Nessa mesma direção, Sasaki (1997) afirma que a construção de uma sociedade inclusiva passa pela eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais, o que envolve transformações que ultrapassam o âmbito individual do professor.

Entre os principais desafios enfrentados pelos professores estão a ausência de formação específica, a limitação de recursos pedagógicos, a inadequação da infraestrutura escolar e a falta de apoio técnico e institucional. Muitas vezes, o docente é convocado a responder sozinho às exigências da inclusão, sem receber o suporte necessário para desenvolver intervenções adequadas. Conforme Carvalho (2004), a precariedade dessas condições compromete significativamente a prática pedagógica, gerando insegurança, sobrecarga e dificuldades na efetivação de práticas realmente inclusivas.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de superação de concepções tradicionais de ensino, ainda centradas na homogeneização das aprendizagens. A educação inclusiva exige o reconhecimento das diferenças como parte constitutiva do processo educativo, o que demanda uma mudança de postura pedagógica e institucional. Nesse sentido, torna-se essencial que os professores desenvolvam estratégias capazes de flexibilizar o currículo, diversificar metodologias, adaptar recursos didáticos e ampliar as formas de participação dos estudantes no ambiente escolar. Tais práticas favorecem não apenas a inclusão, mas também a construção de um ensino mais significativo e equitativo.

A Lei de Diretrizes e Bases-LDB (9394/96), em seu artigo 59, destaca que, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I- Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (Brasil, 1996). No entanto, flexibilizar estratégias que visam a participação ativa dos alunos no percurso educacional é fundamental para haver ganhos na aprendizagem.

1.3 A CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O FORTALECIMENTO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS

A formação continuada configura-se como uma das principais vias para o fortalecimento de práticas inclusivas na educação básica, uma vez que oferece subsídios

teóricos e metodológicos para a atuação docente diante da diversidade presente no contexto escolar. Por meio desse processo, o professor amplia sua compreensão sobre a inclusão, revê concepções, ressignifica sua prática e desenvolve maior segurança para enfrentar os desafios cotidianos da sala de aula.

A educação inclusiva constitui um direito essencial e intransferível, fundamentado no princípio de que todos os estudantes, com ou sem deficiência, e com diferentes formas de aprender, sentir e se expressar, devem ter garantidos o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem no ambiente escolar. Tal concepção ultrapassa a simples inserção física do aluno na escola, pois exige a oferta de uma educação de qualidade que assegure o exercício pleno da cidadania, conforme previsto nas legislações educacionais brasileiras.

Conforme discutido por Guasselli (2016), a formação continuada passou a ocupar lugar central nas agendas educacionais, uma vez que a prática docente exige preparação permanente para lidar com novas demandas, desafios e expectativas relacionadas ao ensino e à aprendizagem. Nesse cenário, a consolidação de políticas voltadas à inclusão escolar intensificou a necessidade de desenvolvimento de competências específicas que possibilitem ao professor atuar de maneira mais adequada diante da diversidade presente nas salas de aula.

Cabe destacar que a formação continuada não deve ser compreendida como uma ação isolada ou meramente técnica. Para produzir efeitos concretos, ela precisa estar articulada às demandas reais da escola, às vivências dos professores e ao compromisso institucional com a inclusão. Quando desenvolvida de forma crítica, contextualizada e permanente, a formação torna-se um elemento transformador, capaz de fortalecer o trabalho pedagógico e contribuir para a consolidação de uma educação mais justa, equitativa e acessível.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC, por exemplo, apresenta orientações que enfatizam a necessidade de reorganização das práticas de ensino, exigindo dos professores conhecimentos sobre metodologias, competências e estratégias pedagógicas, conforme demonstra o Quadro 1, que sintetiza orientações para a reorganização das práticas de ensino e suas implicações para a atuação docente.

Quadro 1 - Orientações e reorganização das práticas de ensino

 ASPECTO DA BNCC	 ORIENTAÇÕES DA BNCC	 IMPLICAÇÕES PARA O PROFESSOR	 CONHECIMENTOS E COMPETÊNCIAS REQUERIDAS	 ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ASSOCIADAS
 FOCO	Garantir aprendizagens essenciais para todos os estudantes, considerando a diversidade.	Planejar com intencionalidade, considerando as necessidades e os diferentes modos de aprender.	Compreensão das competências gerais e específicas e dos objetos de conhecimento.	Planejamento flexível e inclusivo; atividades diversificadas; avaliação formativa.
 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	Promover integração entre as áreas do conhecimento e progressão das aprendizagens.	Articular conteúdos e habilidades de forma contextualizada e significativa.	Conhecimento sobre interdisciplinaridade, contextualização e progressão das aprendizagens.	Projetos integradores; sequências didáticas; contextualização dos conteúdos.
 PAPEL DO PROFESSOR	Atuar como mediador das aprendizagens e promotor de experiências significativas.	Assumir postura ativa na mediação, no acompanhamento e no desenvolvimento integral dos estudantes.	Competências socioemocionais, mediação pedagógica, escuta ativa e empatia.	Acolhimento; interação dialógica; ambiente de aprendizagem positivo.
 DIVERSIDADE E INCLUSÃO	Garantir equidade e inclusão, respeitando diferentes ritmos, culturas, identidades e necessidades.	Adaptar práticas para atender à diversidade e promover a participação de todos os estudantes.	Conhecimentos sobre educação inclusiva, acessibilidade, adaptações curriculares e tecnologias assistivas.	Adaptações curriculares; recursos acessíveis; trabalho colaborativo e individualizado.
 AVALIAÇÃO	Utilizar avaliação como processo de reflexão e melhoria da aprendizagem.	Acompanhar e avaliar de forma contínua, formativa e diagnóstica.	Instrumentos e critérios de avaliação; análise de dados; feedback construtivo.	Autoavaliação; portfólios; rubricas; devolutivas contínuas.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil (2017).

Nessa perspectiva, conforme sintetizado no quadro, a BNCC reforça a centralidade de práticas pedagógicas pautadas no planejamento intencional, na contextualização dos conteúdos, na mediação do professor, no respeito à diversidade e na avaliação formativa, elementos que tornam ainda mais evidente a importância da formação continuada como condição para o desenvolvimento de práticas inclusivas, reflexivas e coerentes com as demandas da educação contemporânea.

Para Lima e Macedo (2024), demanda ações constantes de estudo e atualização, pois os docentes precisam compreender os fundamentos da BNCC e adequá-los à realidade de seus estudantes, inclusive daqueles que apresentam necessidades específicas, de modo a garantir práticas pedagógicas mais flexíveis, contextualizadas e comprometidas com a efetivação de uma educação inclusiva e de qualidade para todos. Do mesmo modo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) impõe um novo olhar sobre o trabalho docente, reforçando a importância de práticas que garantam o direito de todos os estudantes à participação e à aprendizagem, o que amplia o papel da formação continuada como instrumento de desenvolvimento profissional e pedagógico.

Ao considerar a relação entre formação e transformação pedagógica, percebe-se que a formação continuada atua como elemento mediador entre teoria e prática. Ela possibilita ao professor reconhecer a necessidade de adaptar suas ações e utilizar

estratégias que contemplem a diversidade dos estudantes, contribuindo para a promoção de ambientes escolares mais acolhedores e eficientes. A literatura evidencia que essa transformação não ocorre de forma imediata, mas resulta de um processo contínuo, no qual o docente aprende, experimenta, reflete e reconstrói sua prática. Nesse movimento, a formação continuada desempenha papel decisivo, pois oferece subsídios para a compreensão da complexidade da inclusão escolar e para o desenvolvimento de uma postura reflexiva e investigativa diante da atuação pedagógica. Segundo Barbosa e Mota (2002) afirmam que os:

Programas de formação de professores devem compreender e valorizar o universo cultural do aluno para que esse possa, com o auxílio dos conhecimentos adquiridos no âmbito escolar, enfrentar os desafios que o mundo lhes apresenta, nesse esforço construir novos saberes e por meio de uma nova consciência, a superação das desigualdades da sociedade de classes em que se vive (Barbosa & Mota, 2002, p. 51).

Dessa forma, pode-se afirmar que a formação continuada constitui instrumento fundamental para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas, pois amplia o repertório teórico e metodológico do professor, estimula a reflexão sobre o próprio trabalho e possibilita a construção de estratégias coerentes com a diversidade que caracteriza a escola contemporânea. As contribuições dos autores analisados convergem ao indicar que, sem formação permanente, o docente encontra maiores obstáculos para atender às diferenças e desenvolver práticas que assegurem a participação e a aprendizagem de todos. Assim, investir em formação contínua vai além de simplesmente atender a diretrizes educacionais; é uma condição fundamental para o fortalecimento da inclusão nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo mostrou-se de grande relevância por possibilitar uma reflexão sobre a formação continuada de professores como elemento fundamental para o fortalecimento de práticas inclusivas na educação básica. Ao longo da pesquisa, foi possível compreender que a inclusão escolar não se efetivava apenas por meio de legislações e diretrizes normativas, mas dependia, sobretudo, de professores preparados para reconhecerem a diversidade como parte constitutiva do processo educativo. Além disso, evidenciou-se que a qualificação docente contínua ampliava as possibilidades de

intervenção pedagógica, favorecendo práticas mais sensíveis, flexíveis e comprometidas com a aprendizagem de todos os estudantes.

Os resultados analisados permitiram identificar que a formação continuada contribui diretamente para a adaptação curricular, para a diversificação metodológica e para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais inclusivas. Em contrapartida, a ausência de processos formativos específicos comprometeu a atuação docente e limitou a efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva. Nesse sentido, a pesquisa reforçou a necessidade de ampliação de políticas públicas e ações institucionais que valorizassem a formação permanente como direito do professor e como condição para a qualidade da educação.

A expectativa futura foi que os resultados deste estudo pudessem contribuir para o aprofundamento das discussões sobre formação docente e inclusão escolar, subsidiando novas pesquisas, práticas educacionais e propostas de intervenção voltadas à realidade das escolas de educação básica. Esperou-se, ainda, que o estudo incentivasse gestores, educadores e formuladores de políticas públicas a investirem em processos formativos mais consistentes, contextualizados e alinhados às demandas da diversidade presente no espaço escolar.

Por fim, convidou-se à reflexão sobre a importância de compreender a formação continuada não apenas como atualização profissional, mas como compromisso ético, pedagógico e social com a construção de uma educação inclusiva. Esperou-se que esta leitura inspire educadores e demais profissionais da educação a fortalecerem práticas que promovessem o respeito às diferenças, a equidade e o direito de aprender de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; MOTA, Julia. *Trajetórias e Perspectivas da Formação de Professoras*. São Paulo: UNESP, 2002.

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

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 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: Ministério da Educação, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos is*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GUASSELLI, Maristela. *Formação de professores e a prática na Educação Básica, no contexto da educação inclusiva*. Criar Educação, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIMA, Luzaneide Ferreira; MACEDO, Erilucia. A importância da formação continuada de professores na prática docente: uma revisão de literatura. In: SILVA, M. H. F. (org.). *Educação: avanços e desafios*. Editora Inovar. p. 30-42. 2024.

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

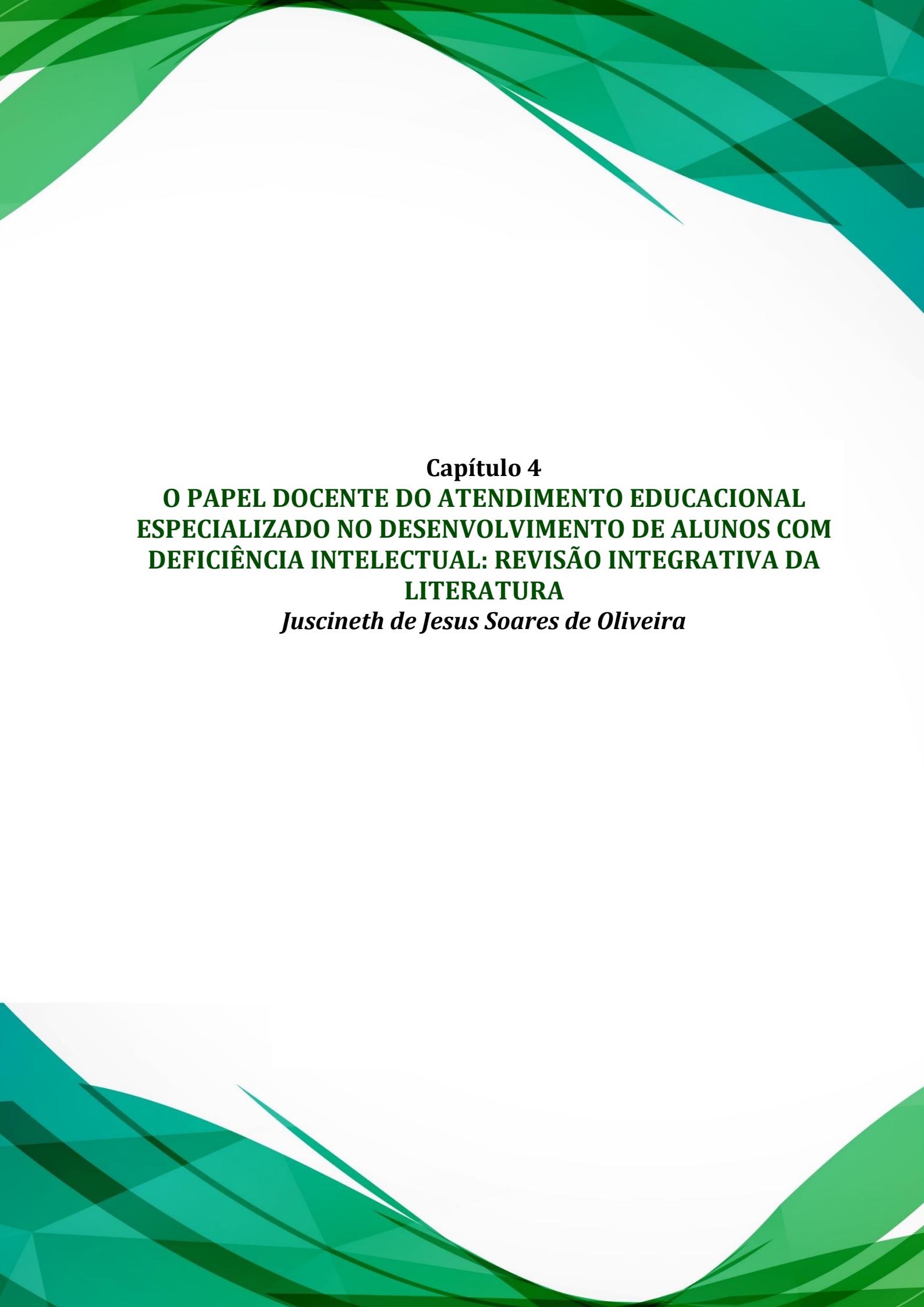
MARCELO GARCÍA, Carlos. *Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro*. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009.

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.



Capítulo 4
**O PAPEL DOCENTE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO NO DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: REVISÃO INTEGRATIVA DA
LITERATURA**

Juscineth de Jesus Soares de Oliveira

O PAPEL DOCENTE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

Juscineth de Jesus Soares de Oliveira

Graduada em Licenciatura em Ciências Naturais, pela UFAM Universidade Federal do Amazonas e pós-graduada pela mesma Instituição em Educação para Desenvolvimento Sustentável. juscisoares@hotmail.com

RESUMO

O estudo aborda o papel do docente no Atendimento Educacional Especializado - AEE no desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual - DI, destacando sua importância no processo de inclusão escolar e no fortalecimento das práticas pedagógicas adaptadas. O objetivo deste artigo foi analisar, por meio de uma revisão integrativa da literatura, as contribuições do AEE para o desenvolvimento cognitivo, social e educacional desses estudantes, bem como os desafios enfrentados pelos profissionais envolvidos nesse atendimento. A pesquisa seguiu uma abordagem bibliográfica integrativa, reunindo e sintetizando resultados de estudos de forma sistematizada e organizada. Para a coleta de dados, foram analisados artigos científicos publicados no Google Acadêmico, no período de 2020 a 2026. Embora a análise tenha abarcado diversos estudos sobre o tema, foram selecionados seis estudos considerados pertinentes à contextualização proposta. Os resultados indicaram que o AEE desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos alunos com DI, especialmente quando articulado com o ensino regular, promovendo adaptações pedagógicas, uso de recursos didáticos diferenciados e estratégias inclusivas. No entanto, evidenciaram-se desafios relacionados à formação docente, à infraestrutura e ao apoio institucional.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Deficiência Intelectual; Educação Inclusiva; Formação Docente.

ABSTRACT

This study addresses the role of teachers in Specialized Educational Services - AEE in the development of students with intellectual disabilities, highlighting their importance in the school inclusion process and in strengthening adapted pedagogical practices. The

objective of this article was to analyze, through an integrative literature review, the contributions of Specialized Educational Services to the cognitive, social, and educational development of these students, as well as the challenges faced by the professionals involved in this service. The research followed an integrative bibliographic approach, gathering and synthesizing study results in a systematic and organized way. For data collection, scientific articles published on Google Scholar between 2020 and 2026 were analyzed. Although the analysis encompassed several studies on the topic, six studies considered relevant to the proposed context were selected. The results indicated that Specialized Educational Services play a fundamental role in the development of students with intellectual disabilities, especially when articulated with regular education, promoting pedagogical adaptations, the use of differentiated teaching resources, and inclusive strategies. However, challenges related to teacher training, infrastructure, and institutional support became evident.

Keywords: Specialized Educational Services; Intellectual Disability; Inclusive Education; Teacher Training.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um dos principais pilares das políticas educacionais contemporâneas, fundamentando-se no direito de todos os estudantes ao acesso, permanência e aprendizagem em ambientes escolares comuns. Nesse contexto, o AEE emergiu como uma estratégia essencial para garantir o suporte necessário aos alunos com deficiência, especialmente aqueles com DI, contribuindo para o seu desenvolvimento integral.

A DI caracterizou-se por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, exigindo práticas pedagógicas diferenciadas que respeitassem o ritmo e as especificidades de cada estudante. Dessa forma, o papel do professor do AEE tornou-se central, uma vez que ele atuou na elaboração de estratégias, adaptação de materiais e mediação do processo de aprendizagem, complementando o ensino regular.

Apesar da relevância do AEE no contexto educacional, ainda existiam desafios que comprometiam sua efetividade, como a insuficiente formação continuada dos professores, a falta de recursos pedagógicos adequados e a fragilidade das políticas públicas voltadas à educação inclusiva. Tais fatores dificultavam a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas e impactavam diretamente o desenvolvimento dos alunos com DI.

Diante desse cenário, a questão que se impôs é: *de que maneira o AEE contribuiu para o desenvolvimento de alunos com DI no contexto escolar?* A resposta para essa problemática permitiu compreender os avanços, limites e possibilidades desse atendimento, subsidiando práticas pedagógicas eficazes. Diante disso, surge o objetivo geral deste estudo foi analisar o papel do docente do AEE no desenvolvimento de alunos com DI. Seguidos dos objetivos específicos: identificar as contribuições do AEE para o processo de ensino-aprendizagem inclusiva; analisar o papel docente no desenvolvimento de alunos com DI.

Esperou-se que este estudo contribuísse para o aprofundamento das discussões sobre a educação inclusiva, ao oferecer subsídios teóricos e reflexivos que pudessem fortalecer a prática docente no contexto do AEE e do ensino regular. Além disso, esperou-se que as reflexões apresentadas pudessem incentivar a construção de uma escola equitativa, sensível à diversidade e comprometida com a garantia do acesso, da permanência, da participação e da aprendizagem de todos os estudantes, respeitando suas singularidades e potencialidades no processo educativo.

1. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo, adotou-se a abordagem qualitativa, por meio de uma revisão integrativa da literatura. Esse tipo de revisão permitiu reunir, analisar e sintetizar resultados de pesquisas sobre determinado tema, proporcionando uma compreensão do fenômeno investigado. Conforme mencionado por Severino (2007), a participação em projetos de pesquisa científica ajuda a aprimorar habilidades metodológicas, fomenta o pensamento crítico e estimula a capacidade de criação intelectual.

As informações foram coletadas em estudos científicos disponíveis no Google Acadêmico, utilizando descritores como: *AEE, DI, educação inclusiva e prática docente*. A busca foi realizada considerando publicações no período de 2020 a 2026. A seleção dos estudos seguiu critérios previamente definidos, incluindo: artigos completos, publicados em periódicos nacionais, disponíveis na íntegra e que abordassem diretamente o tema proposto. Após a leitura dos títulos e resumos, foram selecionados seis artigos para análise detalhada.

Posteriormente, foi elaborado um quadro síntese contendo as principais informações dos estudos selecionados, permitindo a comparação dos resultados. A análise dos dados foi realizada à luz da revisão da literatura sobre educação inclusiva e AEE, buscando identificar convergências, divergências e contribuições relevantes.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1 AEE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O AEE constitui um serviço complementar e suplementar ao ensino regular, voltado à eliminação de barreiras que dificultam a aprendizagem dos alunos com deficiência. Seu objetivo não é substituir a escolarização, mas oferecer suporte pedagógico especializado que favoreça o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. O artigo 27 da LBI⁵ aponta que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Tal perspectiva está em consonância com o artigo 28, que detalha as incumbências do poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar.

Nessa direção, os incisos do artigo 28 demonstram que a inclusão escolar não se efetiva apenas pela matrícula do estudante com deficiência no ensino comum, mas exige a organização de condições concretas de acesso, participação, permanência e aprendizagem. Isso implica reconhecer que o AEE deve estar articulado ao projeto pedagógico da escola, às adaptações razoáveis e aos recursos de acessibilidade, de modo a assegurar o pleno desenvolvimento do estudante em suas dimensões acadêmica, social e comunicacional. Assim, a atuação do poder público torna-se essencial para garantir não apenas a oferta do serviço, mas também sua qualidade, continuidade e vinculação aos princípios da educação inclusiva previstos na Lei Brasileira de Inclusão.

- I – Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- II – Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por

⁵ LBI – Lei Brasileira de Inclusão: <https://www.pcdlegal.com.br/lbi/art-27-ao-30/?versao=dvisual>

meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III – Projeto pedagógico que institucionalize o AEE, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV – Oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V – Adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

Os incisos X e XI reforçam que a consolidação do sistema educacional inclusivo depende, de forma decisiva, da formação inicial e continuada dos professores e da disponibilização de profissionais qualificados para o AEE.

X – Adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o AEE.

XI – Formação e disponibilização de professores para o AEE, de tradutores e intérpretes das libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio.

Desse modo, a legislação reconhece que a inclusão não se sustenta apenas em diretrizes normativas, mas requer investimento permanente na profissionalização docente, na construção de práticas pedagógicas inclusivas e na oferta de suporte especializado capaz de responder às necessidades específicas dos estudantes com deficiência. Tal previsão legal fortalece a compreensão de que a qualidade do AEE está diretamente relacionada à preparação teórico-metodológica dos professores e à existência de uma rede de apoio que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos.

Tal perspectiva está em consonância com autores como Mantoan (2015), que defendem que a escola inclusiva deve promover a aprendizagem significativa para todos, adaptando currículo, estratégias pedagógicas e recursos para atender às diferentes necessidades. Neste contexto, Glat e Pletsch (2011), reforçam que tais medidas são imprescindíveis para que o professor desenvolva competências pedagógicas capazes de responder às demandas de alunos com deficiência, especialmente aqueles com DI, cujo processo de aprendizagem requer abordagens diferenciadas e individualizadas.

No caso dos alunos com DI, o AEE desempenha um papel fundamental ao promover estratégias de ensino adaptadas, respeitando suas limitações e estimulando suas capacidades cognitivas e sociais. Entre as principais ações do professor do AEE destacam-se a elaboração de planos de atendimento individualizado, o uso de recursos pedagógicos diversificados e a articulação com os professores da sala comum.

Mazzotta (1986) afirma que o diagnóstico da DI é, muitas vezes difícil, pois, numerosos fatores tais como, emocionais, atrasos específicos de linguagem, dificuldades de relacionamento social, entre outros, podem levar a um diagnóstico de DI, sem que ela necessariamente exista. Assim, um baixo QI (coeficiente intelectual), não é suficiente para diagnosticar essa deficiência.

2.2 O PAPEL DO DOCENTE DO AEE NO DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O professor do AEE exerce um papel mediador no processo de ensino-aprendizagem, sendo responsável por identificar as necessidades específicas dos alunos e desenvolver estratégias que favoreçam sua participação ativa no contexto escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 define a educação especial como uma forma de ensino escolar, garantindo que crianças com Necessidades Educacionais Especiais - NEE tenham acesso a serviços de apoio pedagógico e especializado, incluindo a atuação do professor de educação especial. Essa perspectiva é reafirmada pela Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001, que menciona tanto os professores de ensino regular capacitados para integrar esses alunos nas turmas regulares quanto os docentes com formação específica para o atendimento especializado.

Em algum ponto de sua trajetória acadêmica, todos os estudantes podem manifestar necessidades educacionais específicas, e os educadores, frequentemente, possuem diversas abordagens para atendê-las. Contudo, há situações que demandam da instituição de ensino um gama de recursos e suporte mais especializado, visando garantir que o aluno tenha acesso ao conteúdo curricular (CNE/CEB n.17/2001)

Assim, os educadores do AEE precisam garantir que esse ambiente seja coletivo, promovendo diálogos, aprendizado e intercâmbio de saberes. É importante oferecer práticas pedagógicas aos estudantes que apresentem necessidades educativas, em

colaboração com o professor da turma regular, viabilizando abordagens que atendam de forma adequada essas demandas, ou seja, realizando um trabalho em conjunto.

O educador deve entender as distintas formas de aprendizado de cada aluno, reconhecendo que cada criança absorve o que é ensinado de maneira única. Portanto, ele tem a responsabilidade de estruturar seu planejamento e suas práticas pedagógicas, já que sua função abrange não somente o atendimento direto aos alunos, mas também a colaboração com outros professores, o apoio às famílias e a adaptação dos recursos educacionais.

Segundo Fonseca (2001), os conteúdos têm relevância, mas a capacidade de aprender a aprender é crucial, pois certos conhecimentos podem se tornar obsoletos, enquanto as estratégias e métodos de aprendizado permanecem, podendo ser adaptados e aprimorados. Vale ressaltar que as limitações enfrentadas por pessoas com DI estão ligadas às oportunidades e necessidades específicas de cada indivíduo, sendo suas particularidades no desenvolvimento intelectual valiosas e não vistas como restrições.

De acordo com Gomes (2007), estudantes com DI enfrentam barreiras na construção do conhecimento e na demonstração de suas habilidades. Essas barreiras se intensificam em instituições que seguem um modelo tradicional de ensino, no qual os alunos apenas absorvem conteúdo sem interação ou estímulos adequados. Nesse contexto, as escolas acabam destacando as deficiências, o que pode prejudicar o progresso da aprendizagem dos alunos.

Acredita-se que a escola pode estabelecer estratégias que promovam o desenvolvimento cognitivo, social e motor, proporcionando a todas as crianças melhores oportunidades de crescimento integral. Assim, a presença de crianças com DI em classes regulares amplia seu campo de aprendizado e, conseqüentemente, abre portas para a integração social, tanto em aspectos afetivos quanto profissionais. Entretanto, os educadores que trabalham nesse campo especializado precisam continuamente investir em sua formação acadêmica por meio de cursos voltados para essa função. Assim, as metodologias utilizadas e a forma como o conteúdo será compartilhado contribuirão significativamente para o aprendizado dos alunos com DI.

4. RESULTADOS

Os resultados dos estudos analisados na revisão integrativa possibilitaram a interpretação dos dados e, com isso, o levantamento de lacunas de conhecimento ainda existentes, bem como a indicação de direcionamentos para futuras pesquisas. Segundo Marconi e Lakatos (2007, p. 261), “artigos científicos são pequenos estudos, porém completos, que tratam de uma questão verdadeiramente científica, mas que ainda não se encontram suficientemente consolidados para compor um livro”.

Nesse contexto, no recorte temporal de 2015 a 2026, o Google Acadêmico registrou 15.500 publicações relacionadas aos descritores AEE, DI, educação inclusiva e prática docente. Entretanto, para a composição deste estudo, foram selecionados apenas 06 (seis) trabalhos, entre artigos, monografia, tese e dissertação, por serem os que mais se aproximavam da problemática investigada. Os demais foram excluídos por apresentarem pouca relação com os objetivos da pesquisa, não dialogarem diretamente com o conteúdo proposto e não oferecerem contribuições suficientemente relevantes para a análise.

Dessa forma, a seleção criteriosa garantiu que a revisão integrativa fosse fundamentada em estudos mais alinhados ao tema do papel docente do AEE no desenvolvimento de alunos com DI. Assim, elaborou-se um quadro de análise dos estudos selecionados, destacando as principais informações de cada pesquisa, como autor, título e objetivos.

Quadro 1 – Sistematização dos artigos selecionados

AUTORES	TÍTULO	Objetivo	Publicado
CAMPOS, Natália Moreira de Carvalho; ROSA, Kaciana Nascimento da Silveira (2024)	O estudante com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado: um olhar sobre a prática docente.	Investigar a prática e formação docente, no âmbito do Atendimento Educativo Especializado (AEE), para o ensino do estudante com Deficiência Intelectual nos Centros de Ensino (CEs) da Unidade Regional de Educação (URE) de São Luís/MA	Revista Pedagógica
SILVA, Nayrana Soares Braga e;	Atuação das APAEs no Brasil no atendimento	Analisar as contribuições das	Universidade Estadual do

(2026)	educacional especializado às pessoas com deficiência intelectual (2015-2025)	APAEs no Brasil, no período de 2015 a 2025, para a oferta do Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência intelectual e para o fortalecimento da educação inclusiva.	Piauí (UESPI)
VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado (2022)	Atendimento educacional especializado e deficiência intelectual: avaliação pedagógica em foco	Investigar e analisar como vem sendo desenvolvida a avaliação pedagógica no AEE para alunos com deficiência intelectual, assim como indicar possibilidades de avaliação com foco na área da linguagem, neste contexto.	Universidade Estadual Paulista (Unesp)
BOTELHO, Thays de Fatima (2024)	Atendimento educacional especializado: avaliação pedagógica em estudantes com deficiência intelectual.	investigar as práticas avaliativas desenvolvidas pelos Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de São Paulo.	Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
MEDEIROS, Sonia Azevedo de (2023)	Formação continuada com professores do atendimento educacional especializado para práticas pedagógicas inclusivas no contexto da deficiência intelectual	analisar o percurso formativo construído a partir do planejamento colaborativo com educadores que atuam no AEE, que participam do GEAA, para o favorecimento de práticas pedagógicas inclusivas junto ao educando com Deficiência Intelectual	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
COSTA, Daiane Santil; SANTOS, Jaciete Barbosa dos (2025)	Atendimento Educacional Especializado para alunos(as) com deficiência intelectual numa perspectiva Vigotskiana	Apresentar uma reflexão sobre o que dizem as pesquisas sobre o Atendimento Educacional Especializado para alunos(as) com	Revista Prática Docente

		deficiência intelectual na abordagem de Vygotsky e colaboradores, a partir de um estudo bibliográfico	
--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

O artigo de Campos e Rosa (2024) caracterizou-se como de campo, com abordagem qualitativa, caráter exploratório e natureza colaborativa, fundamentando-se nos pressupostos teóricos de Vygotsky, especialmente no que se refere à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno com DI. Participaram do estudo quatro professoras atuantes em Salas de Recursos Multifuncionais, sendo os dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e analisados com base na técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). Os resultados evidenciaram que prática pedagógica e formação docente são compreendidas pelas participantes como dimensões indissociáveis. Contudo, o estudo também revelou a carência de formações mais específicas para os professores do AEE, sobretudo aquelas voltadas aos diferentes tipos de deficiência e às estratégias práticas de ensino. Conclui-se que as formações ofertadas na rede estadual ainda priorizam atualizações legislativas, em detrimento de orientações pedagógicas mais concretas para o trabalho com estudantes com DI.

A monografia de Silva (2026) partiu do entendimento de que a educação inclusiva constitui um direito fundamental assegurado por dispositivos legais nacionais e internacionais, os quais garantem o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência no ensino regular, com o suporte do AEE. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada na análise de produções acadêmicas, documentos normativos e legislações educacionais, como a Constituição Federal de 1988, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão. Os resultados evidenciaram que as APAEs exercem papel importante na garantia do AEE, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes, sobretudo em contextos marcados pela fragilidade da rede regular de ensino. Contudo, o estudo também apontou tensões e desafios, especialmente quanto à necessidade de ressignificação de suas práticas, a fim de evitar perspectivas segregadoras e fortalecer a articulação com o ensino comum. Concluiu-se que as APAEs permanecem como relevantes redes de apoio à educação

inclusiva, desde que sua atuação ocorra de forma complementar ao ensino regular, em consonância com os princípios da equidade, da acessibilidade e do direito à educação para todos.

A tese de doutorado de Valentim (2022) fundamentou-se na Teoria Histórico-Cultural, especialmente nas contribuições de Vygotsky, compreendendo o desenvolvimento humano como um processo socialmente construído. Para a produção dos dados, utilizou-se a técnica de grupo focal, com a participação de cinco professoras que atuavam no AEE em um município do interior do estado de São Paulo. As reuniões foram filmadas, transcritas e analisadas com o auxílio do software Atlas. Ti 8, a partir da codificação e categorização temática dos relatos. Os resultados evidenciaram uma organização fragilizada do AEE, marcada por dificuldades na efetivação do ensino colaborativo, indefinição dos papéis dos professores, alta rotatividade dos docentes do atendimento especializado e incompatibilidades entre o tempo disponível e a demanda de alunos encaminhados às salas de recursos multifuncionais. O estudo também apontou que as concepções das professoras sobre o aluno com DI ainda se encontravam fortemente vinculadas ao modelo médico, com ênfase no laudo, o que limitava a construção de uma avaliação pedagógica mais prospectiva e orientadora da prática educativa. Além disso, destacou-se a necessidade de formação continuada e de reorganização estrutural do AEE. Como contribuição, a autora propõe um olhar avaliativo mais atento ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, especialmente na área da linguagem, como possibilidade de qualificar os processos de avaliação pedagógica e favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento desses estudantes.

A dissertação de Botelho (2025) a pesquisa partiu da compreensão de que a avaliação pedagógica constitui elemento central no processo de inclusão, pois possibilita identificar barreiras à aprendizagem e à participação, bem como orientar intervenções pedagógicas mais adequadas às necessidades de cada estudante. Fundamentado em uma perspectiva biopsicossocial da DI, o estudo buscou compreender como ocorre o processo avaliativo no âmbito do AEE e de que forma ele pode contribuir para o desenvolvimento dos alunos atendidos.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada por meio de grupo focal, com a participação de seis professores do AEE vinculados à Diretoria de Ensino de Campo Limpo, no município de São Paulo. Durante os encontros, foram

discutidas temáticas como avaliação pedagógica, processos mentais, DI e registros, sendo os dados gravados, transcritos e posteriormente analisados. Os resultados indicaram que orientações mais específicas sobre avaliação no AEE contribuem para tornar o processo avaliativo mais eficaz e favorecer o desenvolvimento dos estudantes com DI. A pesquisa também possibilitou conhecer as práticas dos professores e, a partir dessa realidade, elaborar orientações apresentadas em um recurso educacional, com o propósito de subsidiar a prática avaliativa e fortalecer o reconhecimento do estudante como sujeito de sua própria aprendizagem.

A tese de Medeiros (2023) partiu do pressuposto de que a formação dos educadores do AEE constitui elemento indispensável para a efetivação da educação inclusiva, exigindo um percurso formativo consistente, específico e contínuo, capaz de atender às demandas e especificidades do trabalho pedagógico desenvolvido com esse público. Nessa perspectiva, a pesquisa defendeu a tese de que a participação em encontros formativos pode instaurar processos de estudo colaborativo e de aprendizagem no cotidiano escolar, contribuindo para a inclusão dos estudantes com DI.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, analítico e colaborativo, desenvolvida por meio de encontros formativos on-line, totalizando 80 horas de estudo, organizadas em 10 módulos com atividades teóricas e práticas, síncronas e assíncronas. Participaram da investigação 22 educadores que atuavam no AEE e integravam o Grupo de Estudo Aprendendo a Aprender (GEAA), localizado na região do Seridó, no Rio Grande do Norte. Os dados foram coletados por meio de questionários inicial e final, cadernos de memória do grupo e portfólios virtuais elaborados pelos cursistas. Os resultados evidenciaram que as atividades colaborativas, a socialização de experiências e os momentos de reflexão coletiva contribuíram para o aprimoramento das práticas pedagógicas dos participantes. Além disso, os professores reconheceram que o movimento de reflexão-ação-reflexão, em colaboração com os pares, tornou-se um diferencial em sua atuação profissional. O estudo concluiu que o percurso formativo colaborativo possibilitou aos educadores identificar fragilidades em seus conhecimentos teóricos e práticos, bem como compreender a necessidade de formações continuadas mais alinhadas às suas vivências e necessidades no contexto do AEE.

O artigo de Costa e Santos (2025) apresenta uma reflexão sobre o que revelam as pesquisas a respeito do AEE para alunos com DI na perspectiva de Vygotsky e

colaboradores, com base em um estudo bibliográfico. Vinculado a uma pesquisa de pós-doutoramento em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), o estudo busca sintetizar, ainda que parcialmente, como a prática pedagógica do AEE tem sido desenvolvida nas Salas de Recursos Multifuncionais e quais concepções vêm orientando esse serviço à luz da Teoria Histórico-Cultural.

Os achados indicam que, embora exista ampla produção acadêmica no campo da educação especial, ainda há escassez de estudos especificamente voltados à DI, bem como lacunas relacionadas às práticas pedagógicas e aos fundamentos teóricos sustentados na abordagem vigotskiana. O estudo demonstra que, mesmo sendo Vygotsky um autor amplamente conhecido no contexto educacional, sua concepção ainda aparece de forma limitada nas práticas desenvolvidas no AEE para estudantes com DI. Assim, o artigo contribui ao destacar a necessidade de aprofundamento teórico e metodológico sobre o tema, reforçando a importância de práticas pedagógicas mais fundamentadas e coerentes com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo analisar o papel do docente do AEE no desenvolvimento de alunos com DI, a partir de uma revisão integrativa da literatura. Os resultados evidenciaram que o AEE constitui um serviço fundamental para a efetivação da educação inclusiva, especialmente quando articulado ao ensino regular e orientado por práticas pedagógicas planejadas e contextualizadas. Verificou-se que a atuação do professor do AEE, enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem, contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, social e educacional dos estudantes, por meio da adaptação curricular, uso de recursos didáticos diferenciados e estratégias inclusivas. No entanto, também foram identificados desafios importantes, como a fragilidade na formação docente, limitações estruturais e dificuldades na implementação do trabalho colaborativo entre os profissionais da educação.

Além disso, os estudos analisados apontaram lacunas relevantes no campo da educação especial, sobretudo no que se refere à avaliação pedagógica, à organização do AEE e à consolidação de práticas fundamentadas em abordagens teóricas consistentes, como a Teoria Histórico-Cultural. Observou-se que, em muitos contextos, ainda

predominam concepções centradas no modelo médico, o que limita a compreensão do estudante com DI em sua totalidade e compromete o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas. Nesse sentido, torna-se imprescindível investir na formação continuada dos professores, na reorganização dos serviços de apoio e na construção de práticas pedagógicas que valorizem as potencialidades dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação ativa no ambiente escolar.

Diante desse cenário, convidamos pesquisadores a aprofundarem investigações nessa perspectiva, ampliando o debate sobre o papel do AEE na promoção da inclusão escolar e no desenvolvimento de estudantes com DI. Além disso, destacamos a importância de pesquisas que investiguem como a formação continuada dos professores, a articulação entre o AEE e o ensino regular, bem como a implementação de práticas pedagógicas colaborativas e avaliativas podem contribuir para a melhoria da qualidade da educação inclusiva. Espera-se, assim, que este estudo contribua para o fortalecimento de práticas educativas mais equitativas, comprometidas com a garantia do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

- BOTELHO, Thays de Fatima. *Atendimento educacional especializado: avaliação pedagógica em estudantes com deficiência intelectual*. 115 f. Dissertação (Mestrado profissional em Educação Inclusiva) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2025.
- BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 17, de 2001*. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2001.
- BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2001.
- CAMPOS, Natalia Maria de Castro; ROSA, Katia Nunes da Silva. *O estudante com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado: um olhar sobre a prática docente*. *Revista Pedagógica*, v. 26, n. 1, p. e8080, 2024.
- COSTA, Daiane Santil; SANTOS, Jaciete Barbosa dos. *Atendimento Educacional Especializado para alunos(as) com deficiência intelectual numa perspectiva vigotskiana*. *Revista Prática Docente*, v. 10, n. 1, p. e25015, 2025.
- FONSECA, Vitor da. *Aprender e Reaprender – Educabilidade cognitiva no século XXI*. São Paulo: Editora Salesiana, 2001.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2011.

GOMES, Adriana Limaverde. *Atendimento Educacional Especializado*. Brasília/DF Editora Cromos – 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2007. p. 261-265.

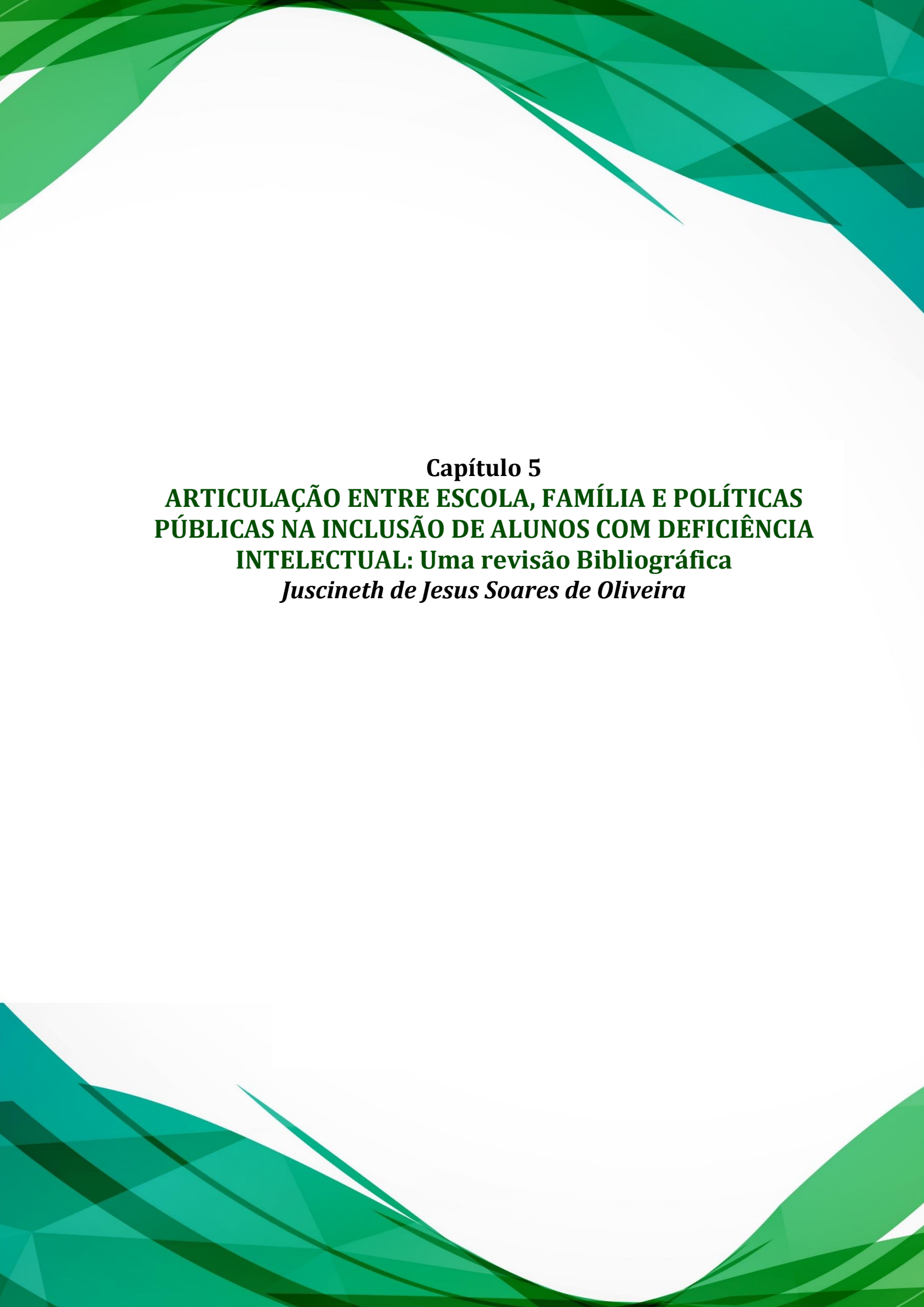
MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1986.

MEDEIROS, Sonia Azevedo de. *Formação continuada com professores do atendimento educacional especializado para práticas pedagógicas inclusivas no contexto da deficiência intelectual*. 259 f.: il. color. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Natal, RN, 2023.

SILVA, Nayrana Soares Braga e. *Atuação das APAEs no Brasil no atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência intelectual (2015-2025)*. 2026. 41f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Estadual do Piauí, Campo Maior, 2026.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado. *Atendimento educacional especializado e deficiência intelectual: avaliação pedagógica em foco*. (“Atendimento educacional especializado e deficiência intelectual ...”) Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2022.



Capítulo 5
**ARTICULAÇÃO ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E POLÍTICAS
PÚBLICAS NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL: Uma revisão Bibliográfica**
Juscineth de Jesus Soares de Oliveira

ARTICULAÇÃO ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E POLÍTICAS PÚBLICAS NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: Uma revisão Bibliográfica

Juscineth de Jesus Soares de Oliveira

Graduada em Licenciatura em Ciências Naturais, pela UFAM Universidade Federal do Amazonas e pós-graduada pela mesma Instituição em Educação para Desenvolvimento Sustentável, juscisoares@hotmail.com

RESUMO

O objetivo do estudo foi analisar a importância da articulação entre a tríade escola, família e políticas públicas no processo de inclusão escolar de alunos com Deficiência Intelectual - DI. A metodologia tratou-se de um estudo bibliográfico através da abordagem qualitativa. Os instrumentos de coleta de dados foram artigos científicos publicados na plataforma *SciELO* e documentos norteadores da educação especial. Os resultados indicaram que a inclusão efetiva transcende a matrícula, exigindo uma rede de apoio sólida onde as políticas públicas garantam recursos, a escola ofereceu adaptações curriculares e a família participe ativamente do Plano de Desenvolvimento Individualizado do aluno.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Deficiência Intelectual. Relação Escola-Família. Políticas Públicas.

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze the importance of the articulation between the triad of school, family, and public policies in the school inclusion process of students with Intellectual Disabilities. The methodology is a bibliographic study using a qualitative approach. The data collection instruments were scientific articles published on the *SciELO* platform and guiding documents for special education. The results indicate that effective inclusion transcends enrollment, requiring a solid support network where public policies guarantee resources, the school offers curricular adaptations, and the family actively participates in the student's Individualized Development Plan.

Keywords: School Inclusion. Intellectual Disability. School-Family Relationship. Public Policies.

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com DI no ensino regular representou um dos maiores desafios contemporâneos da educação brasileira. Historicamente segregados, esses indivíduos passaram a possuir o direito legal à educação comum, amparados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. No entanto, a prática revelou que a estrutura física e pedagógica das escolas, isoladamente, era insuficiente para promover o desenvolvimento pleno do estudante. Fez-se necessário um regime de colaboração onde as políticas públicas fornecessem o suporte técnico e financeiro, a escola adaptasse sua práxis e a família atuasse como parceira constante no processo de aprendizagem.

O objetivo geral foi analisar a importância da articulação entre a tríade escola, família e políticas públicas no processo de inclusão escolar de alunos com DI. Seguidos dos objetivos específicos que complementaram a fundamentação teórico: (01) discutir o arcabouço legal das políticas públicas de inclusão voltadas à DI no Brasil; (02) identificar as principais barreiras e facilitadores na comunicação entre escola e família; (03) analisar a relevância do Atendimento Educacional Especializado - AEE como mediador dessa articulação.

O artigo caracterizou-se como um estudo de natureza qualitativa, desenvolvido por meio de uma revisão bibliográfica. A fundamentação teórica baseou-se no exame do arcabouço legal das legislações educacionais brasileiras vigentes e em referenciais teóricos pertinentes à Educação Especial. A coleta de dados foi realizada mediante o levantamento de artigos científicos e periódicos disponíveis em bases de dados reconhecidas, com destaque para a plataforma *SciELO*, utilizando descritores como *Deficiência Intelectual, Inclusão Escolar e Relação Escola-Família* nos últimos dez anos.

Assim, espera-se que este artigo contribua para incentivar futuros leitores e pesquisadores a irem além do que está previsto no papel, compreendendo que a efetivação das práticas inclusivas ainda representa um desafio na contemporaneidade. Esse processo torna-se ainda mais complexo diante da crescente ausência familiar no

acompanhamento escolar e da necessidade de maior suporte prático das políticas públicas voltadas à inclusão desses alunos no ambiente escolar.

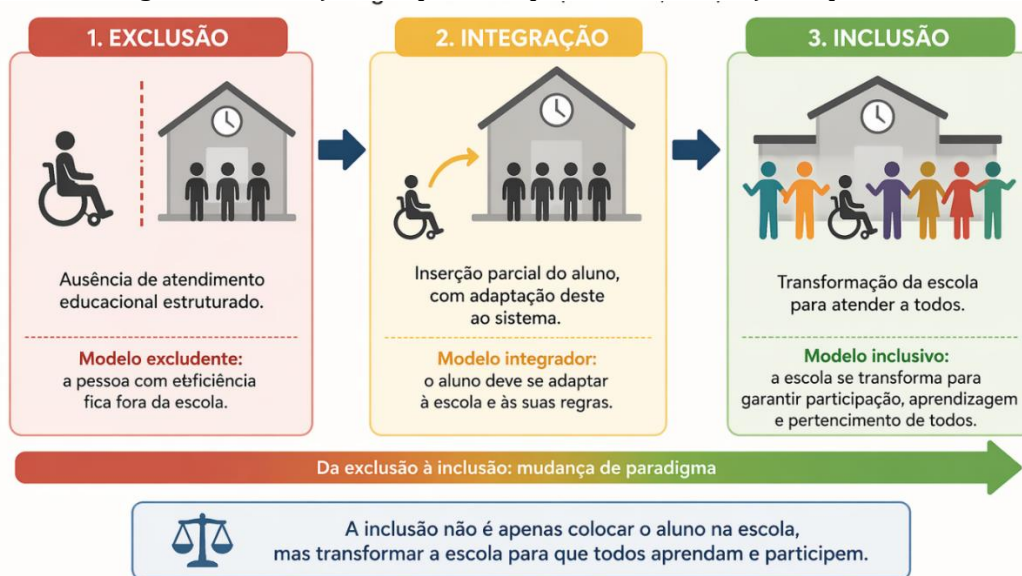
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 MARCO LEGAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O sistema jurídico brasileiro sobre a inclusão de pessoas com DI se baseia, principalmente, na Constituição Federal de 1988. No artigo 208, a Constituição determina que é responsabilidade do Estado assegurar o acesso à educação especializada para indivíduos com deficiência, de preferência nas instituições de ensino regulares. Esse avanço inicial quebra com a tradição da exclusão, embora a implementação dessa inclusão tenha ocorrido de forma lenta e ainda esteja em processo de consolidação.

De acordo com Mazzotta (2011), o desenvolvimento das políticas públicas de educação especial no Brasil demonstra uma mudança de sistemas excludentes para abordagens que promovem a integração e, posteriormente, a inclusão. Na literatura, essa passagem pode ser compreendida da seguinte forma: exclusão, integração e inclusão, assim a figura 1 representa a evolução dos marcos legais e das políticas públicas voltadas à educação inclusiva no Brasil, a transição de modelos excludentes para uma perspectiva inclusiva, fundamentada no direito à educação e no reconhecimento da diversidade.

Figura 1 – Evolução das políticas públicas na educação especial no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Contudo, o marco legal deve ser encarado não somente como uma exigência administrativa, mas sim como uma ferramenta de equidade social que busca garantir o direito à diversidade dentro da igualdade de oportunidades. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996)⁶ fortaleceu essa visão ao reservar um capítulo específico para a Educação Especial, estabelecendo-a como uma modalidade que permeia todos os níveis e etapas do ensino.

Um progresso notável foi alcançado com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)⁷. Este documento reformulou a definição de quem deve ser atendido pela educação especial, abrangendo estudantes com DI, e destacou que o AEE não serve como um substituto para a sala de aula regular, mas sim como um complemento. Segundo Mantoan (2015), a inclusão nas escolas exige uma transformação de paradigma: não é o estudante que deve se adequar à instituição, mas sim a instituição que precisa se adaptar para abraçar as particularidades de cada indivíduo. No contexto da DI, Mantoan aponta que a atenção deve se desviar da ausência ou limitação cognitiva para se concentrar nas habilidades e nos apoios necessários.

Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI - Lei nº 13.146/2015)⁸, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, consolidou o modelo social de deficiência. A LBI estabelece que a DI não é um atributo estático do indivíduo, mas o resultado da interação entre impedimentos de longo prazo e as barreiras impostas pela sociedade (Brasil, 2015). Nesse sentido, Carvalho (2010) destaca que as políticas públicas precisam ir além do acesso (matrícula), garantindo a permanência e a aprendizagem efetiva através de adaptações curriculares e pedagógicas que respeitem o tempo de aprendizagem do aluno com DI.

Nesse contexto, carvalho (2016) afirma que:

As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas endógenas ou exógenas, temporárias ou

⁶ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

⁷ Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:
<https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaseducacaoespecial.pdf>

⁸ Lei Brasileira de Inclusão de pessoas com deficiência:
https://www.cnmp.mp.br/portal/images/lei_brasileira_inclusao_pessoa_deficiencia.pdf

permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento (Carvalho, 2016, p. 310).

Em suma, a autora reforça a compreensão de que a inclusão escolar deve ser concebida como uma necessidade coletiva, e não apenas como uma medida direcionada aos estudantes com deficiência. Desse modo, a ideia de inclusão como necessidade também emerge das experiências e concepções dos sujeitos participantes da pesquisa, construídas ao longo de suas trajetórias de vida, formação social, educacional e acadêmica.

1.2 PRINCIPAIS BARREIRAS NA COMUNICAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

A articulação entre a instituição escolar e o núcleo familiar é apontada pela literatura como um dos fatores determinantes para o sucesso da inclusão. No entanto, essa relação é frequentemente permeada por ruídos e distanciamentos que dificultam a construção de um projeto pedagógico comum. A Constituição de 1988 e o Plano Nacional de Educação – PNE estimulam que as políticas educacionais incentivem os pais a se envolverem na vida escolar de seus filhos. A importância do engajamento familiar e das escolas no processo de aprendizagem, bem como a relação que estabelecem entre si, é reconhecida também em pesquisas acadêmicas

No contexto dos alunos com DI, as dificuldades de comunicação se tornam ainda mais desafiadoras, abrangendo desde aspectos subjetivos até limitações na estrutura. A inclusão da pessoa com deficiência deve começar no seio familiar, onde é fundamental reconhecer suas capacidades e entender o papel vital que a escola desempenha na vida desse indivíduo. Segundo Maturana e colaboradores (2015), é dentro da família que a criança aprende a como interagir com seu ambiente, desenvolvendo diversas habilidades e expressando suas emoções, o que ajuda na formação de sua identidade. Em relação ao ambiente escolar, Dessen e Polonia (2007) afirmam que a função da escola vai além do ensino de conteúdos acadêmicos; ela deve também focar na formação de cidadãos críticos, pois esse ambiente é propício para tal desenvolvimento. Assim sendo, é evidente que as ações da família e da escola são interdependentes, o que torna essa colaboração extremamente valiosa.

Portanto, uma das principais barreiras identificadas é a fragmentação das expectativas. Conforme aponta Szymanski (2011), muitas vezes a escola adota uma

postura de *convocação* e não de *participação*, chamando a família apenas para comunicar problemas disciplinares ou dificuldades de aprendizagem. Para a autora, essa comunicação unidirecional gera um sentimento de culpa e defensividade nos pais, especialmente quando lidam com o diagnóstico de DI, o que pode levar ao afastamento da vida escolar.

Outro desafio, está nas barreiras de ordem socioeconômica e cultural, de acordo com Duschatzky e Skliar (2001) alertam para a tendência das instituições em idealizarem uma família padrão. Quando a realidade familiar não corresponde a esse modelo, seja por jornadas de trabalho extensas, baixo nível de escolaridade dos responsáveis ou vulnerabilidade social, a escola tende a rotular a família como *ausente* ou *desinteressada*. Essa percepção equivocada impede que a escola reconheça os saberes da família sobre o aluno, saberes estes que são fundamentais para as adaptações pedagógicas na DI.

Por fim, a falta de espaços sistemáticos de diálogo constitui uma barreira prática. A comunicação muitas vezes ocorre de forma improvisada nos corredores ou por meio de bilhetes curtos em agendas, o que é insuficiente para discutir a complexidade do desenvolvimento cognitivo e social de um aluno com DI. Sem reuniões de planejamento conjunto e momentos de escuta ativa, a parceria escola-família permanece no campo das intenções, sem se concretizar na prática cotidiana.

Cada um dos contextos apresenta características únicas que precisam ser entendidas, respeitadas e valorizadas. As famílias e os professores podem unir esforços, estabelecendo colaborações para que possam aprender mutuamente, à medida que suas habilidades educacionais específicas são reconhecidas e compartilhadas em prol do desenvolvimento do aluno (Marcondes & Sigolo, 2012, p.93).

A colaboração entre escola e família é essencial para promover a inclusão de alunos com deficiência. Quando essa consciência é cultivada, o processo educativo pode se desdobrar de maneiras mais significativas e inclusivas, respeitando a individualidade e as potencialidades desses alunos. As instituições de ensino precisam reconhecer a diversidade presente em suas comunidades e garantir que todos os indivíduos tenham a oportunidade de participar ativamente. Além disso, o envolvimento da família deve ir além da criança, abrangendo todos os ambientes em que ela se encontra, com ênfase no contexto escolar. Assim, a parceria entre família e escola é fundamental para que a

inclusão dos alunos com deficiência ocorra de forma eficaz, já que ambas as partes compartilham responsabilidades nesse processo.

1.3. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO MEDIADOR DE ARTICULAÇÃO

O AEE é um serviço voltado para a educação especial que tem como objetivo identificar, planejar e estruturar recursos pedagógicos e de acessibilidade, visando remover os obstáculos que dificultam a participação integral dos estudantes. No âmbito da DI, o AEE desempenha um papel crucial como mediador, atuando não apenas no suporte na Sala de Recursos Multifuncionais - SRM, mas também como um ponto de ligação entre os diferentes participantes do processo educacional. O quadro 1 - sintetiza as principais dimensões de atuação do AEE como mediador no processo de inclusão escolar, evidenciando seu papel articulador entre escola, família e políticas públicas.

Quadro 1 – AEE como mediador de articulação no processo de inclusão escolar

Dimensão de atuação	Função do AEE	Exemplos de mediação
Pedagógica	Apoio ao professor da sala comum	Orientação sobre estratégias, adaptação curricular, acessibilidade
Escolar	Articulação interna na escola	Integração entre SRM e ensino regular
Familiar	Mediação com a família	Compartilhamento do PDI, orientação sobre o desenvolvimento do aluno
Intersetorial	Articulação com serviços externos	Encaminhamento para saúde, assistência social
Política	Implementação das políticas públicas	Garantia de acesso aos recursos e à inclusão

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Nesse cenário, o AEE se destaca como uma estratégia essencial para fomentar a inclusão, oferecendo suporte pedagógico adicional e complementar para alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação. Este atendimento é preferencialmente realizado em SRA, de forma integrada ao ensino regular, com o propósito de eliminar obstáculos à aprendizagem e à participação. Contudo, a necessidade de assegurar que esse serviço realmente favoreça a inclusão escolar, em vez de promover a segregação, continua sendo um tópico de debate nas esferas acadêmicas e políticas.

Nesse sentido, o AEE deve ser compreendido como um espaço de articulação pedagógica, e não como um atendimento isolado ou substitutivo ao ensino comum. Sua função principal consiste em apoiar o processo de escolarização, promovendo condições para que o estudante participe das atividades curriculares, desenvolva suas potencialidades e tenha suas necessidades educacionais consideradas no planejamento docente. Assim, sua efetividade depende da integração entre o professor do AEE, o professor da sala comum, a gestão escolar e a família.

Segundo Ropoli *et al.* (2010), o AEE não deve ser compreendido como um reforço escolar ou uma educação paralela, mas como um suporte que potencializa o ensino regular. Essa mediação ocorre, primordialmente, na relação com o professor da sala comum. O professor do AEE tem o papel de orientar o docente regente sobre as especificidades cognitivas do aluno com DI, auxiliando na elaboração de estratégias pedagógicas que garantam o acesso ao currículo. Como afirma Figueiredo (2010), essa colaboração é o que garante que a inclusão seja uma prática coletiva e não o esforço isolado de um único profissional.

Além da articulação técnico-pedagógica dentro da escola, o AEE atua como o principal elo com a família. É nesse espaço que o PDI deve ser compartilhado e construído. O mediador do AEE ajuda a família a compreender o potencial de aprendizagem do aluno, desmistificando visões puramente clínicas ou limitantes da DI. Essa parceria permite que os estímulos realizados na escola tenham continuidade no ambiente familiar, criando uma rede de apoio coerente.

No âmbito das políticas públicas, o AEE é o serviço que materializa as diretrizes nacionais no chão da escola. Ele é responsável por articular a rede de serviços externos, como saúde e assistência social, quando o aluno necessita de acompanhamentos complementares. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008), o AEE tem a função de garantir a transversalidade da educação especial, assegurando que os recursos garantidos por lei cheguem efetivamente ao estudante, eliminando barreiras que o currículo comum, por si só, não conseguiria transpor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi de grande relevância, pois contribuiu para a compreensão de que a inclusão de alunos com DI não deve ser encarada como uma responsabilidade

unilateral da escola, mas sim como um esforço sistêmico e intersetorial. A pesquisa demonstrou que a eficácia das políticas públicas está intrinsecamente ligada à capacidade de execução no chão da escola e ao suporte contínuo da família. Quando um desses pilares falha, o processo de inclusão torna-se frágil e insuficiente para garantir o desenvolvimento integral do estudante.

Além disso, a revisão bibliográfica evidenciou que a ausência de diálogo entre os setores envolvidos, escola, família e órgãos públicos, gera o que a literatura denomina como *exclusão dentro da inclusão*. Trata-se de um fenômeno perverso onde o aluno com DI está presente fisicamente na sala de aula regular, ocupando um espaço geográfico, mas permanece isolado pedagogicamente, sem as adaptações curriculares necessárias e sem o suporte afetivo e técnico que permitiriam sua efetiva aprendizagem. A inclusão, portanto, não pode ser reduzida ao ato da matrícula; ela exige uma participação ativa e colaborativa.

A expectativa futura é que os resultados deste estudo possam nortear gestores escolares, coordenadores e educadores na formulação de estratégias e planos de ação que estreitem os laços com as famílias, transformando-as em parceiras do processo educativo. Simultaneamente, espera-se que este trabalho auxilie na otimização do uso dos recursos públicos e das salas de AEE, assegurando que o suporte legal se traduza em práticas pedagógicas acessíveis e de qualidade.

Por fim, convidamos a comunidade acadêmica e escolar a refletir sobre a urgente necessidade de humanizar as práticas pedagógicas e fortalecer as redes de apoio socioeducativas. A DI desafia a escola a rever seus métodos e a valorizar o tempo e o ritmo de cada sujeito. Esperamos que esta leitura inspire novas pesquisas e estudos de caso que busquem soluções práticas e inovadoras para os desafios cotidianos da educação especial, visando uma sociedade mais equânime e uma escola verdadeiramente de todos e para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 23. abr. 2026

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). Disponível em: https://www.cnmp.mp.br/portal/images/lei_brasileira_inclusao_pessoa_deficiencia.pdf. Acesso em: 23. abr. 2026.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 23. abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 23. abr. 2026.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação Inclusiva: com a nota inteira*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. *A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano*. Paidéia, Ribeirão Preto, 17(36), 21-32. 2007

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. *O nome dos outros: narrativas de diferença na cultura e na educação*. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. *A formação de professores para o atendimento educacional especializado*. In: BATISTA, C. A. M. (Org.). *Atendimento Educacional Especializado: formação de professores*. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.

MARCONDES, Danilo. *Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. 13. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

MATURANA, Ana Paula Pacheco Martins; CIA, Fabiana. *Educação especial e a relação família-escola: análise da produção científica de teses e dissertações*. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 349-358, maio/ago. 2015.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. *Política de Educação Especial e os desafios de uma perspectiva inclusiva*. *Educação & Realidade*, v. 44, n. 1, p. e84853, 2019.

PLETSCH, Marcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. *Entre políticas e práticas: Os desafios da educação inclusiva no Brasil*. Education Policy Analysis Archives, v. 23, p. 27-27, 2015.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SZYMANSKI, Heloisa. *A relação família/escola: desafios e perspectivas*. Brasília: Liber Livro, 2011.



Capítulo 6
A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUAS
CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Joélia Mara da Costa
Maria Ribeiro de Assis
Sirneto Vicente da Silva

A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Joélia Mara da Costa

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEEN/UECE).

Professora da Rede Municipal de Ensino, Limoeiro do Norte – CE, e-mail:

joelia.costa@aluno.uece.br

Maria Ribeiro de Assis

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEEN/UECE), e-

mail: joelia.costa@aluno.uece.br

Sirneto Vicente da Silva

*Doutor pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor do curso de Pedagogia da
Universidade Estadual do Ceará, campos, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos
(UECE/FAFIDAM). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e*

Ensino (PPGEEN/UECE), e-mail: sirneto.silva@uece.br

RESUMO

Este estudo realiza uma discussão acerca dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida pela Escola de Vigotski, no que se refere à educação, mormente, ao processo de alfabetização. As discussões aqui presentes, têm sua origem no Grupo de Estudos Alfabetização de Crianças, Formação de Professores e Psicologia Histórico-Cultural (Gealforphcultural), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), *campus* da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), em Limoeiro do Norte-Ceará. Consideramos que Vigotski, Luria, Leontiev e seus intérpretes como Gontijo e Klein são referências que contribuem com a composição desse estudo teórico-bibliográfico. A metodologia aplicada associa-se à materialidade dialética de Marx e Engels, por compreender que este método possibilita, a partir da totalidade social, da historicidade e

das contradições, a compreensão da sociedade, tendo como categoria principal o trabalho humano. Nesse sentido, elencar um estudo sobre a teoria histórico-cultural teve como mecanismo primordial o fortalecimento da psicologia sob as descobertas científicas relativas ao desenvolvimento do psiquismo humano realizadas por Vigotski, o qual buscou em sua pesquisa a constituição de um método na área da psicologia, que trouxe contribuições ao processo educativo, reluzentes a reflexões teóricas e à práxis docente. A Psicologia Histórico-Cultural tem como elemento principal os aspectos culturais e sociais, por compreender que o gênero humano se faz a partir desses dois elementos. Nesse viés, esta psicologia fundamenta-se, primordialmente, pelo acesso aos bens culturais, pois o desenvolvimento humano não pode ser a-histórico.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural; Alfabetização; Desenvolvimento Humano.

ABSTRACT

This study discusses the foundations of Historical-Cultural Psychology, as developed by the Vygotsky School, in relation to education, particularly the literacy process. The discussions presented here originate from the Study Group on Children's Literacy, Teacher Training, and Historical-Cultural Psychology (Gealfaforphcultural) at the State University of Ceará (UECE), campus of the Dom Aureliano Matos Faculty of Philosophy (FAFIDAM), in Limoeiro do Norte, Ceará. We consider Vygotsky, Luria, Leontiev, and their interpreters such as Gontijo and Klein as key references that contribute to the composition of this theoretical-bibliographical study. The methodology applied is associated with the dialectical materiality of Marx and Engels, understanding that this method allows, from the perspective of social totality, historicity, and contradictions, an understanding of society, with human labor as the main category. In this sense, listing a study on historical-cultural theory had as its primary mechanism the strengthening of psychology under the scientific discoveries related to the development of the human psyche made by Vygotsky, who sought in his research the constitution of a method in the area of psychology, which brought contributions to the educational process, illuminating theoretical reflections and teaching practice. Historical-Cultural Psychology has as its main element the cultural and social aspects, understanding that humankind is made from these two elements. In this vein, this psychology is primarily based on access to cultural goods, since human development cannot be ahistorical.

Keywords: Historical-Cultural Psychology; Literacy; Human Development.

INTRODUÇÃO

Os estudos de Rego (1995) demonstram que a escola de Vigotski dedicou-se especialmente, aos estudos de mediação ao qual justifica que “[...] o pensamento do adulto é culturalmente mediado, sendo que a linguagem é o meio principal desta mediação” (Rego, 1995, p. 31). A contribuição dessa descoberta científica reverbera sobre a compreensão do desenvolvimento humano através da linguagem, constituindo-se a linguagem um instrumento equivalente para o acesso à cultura e um mecanismo de

alta relevância para a comunicação no trabalho.

Conseqüentemente, a educação estaria submersa à linguagem. Esta afirmativa advém da estrutura de sociedade que foi constituindo-se ao longo dos anos, com descobertas científicas e culturais, sendo necessária utilização da linguagem pelos seres humanos não unicamente para comunicar-se, mas também como elemento associado ao pensamento e à subjetividade do sujeito, enquanto ser histórico.

Nessa esteira, a alfabetização de crianças é um conceito elaborado socialmente sobre descobertas culturais, que a humanidade constituiu, compondo elementos que se tornaram imprescindíveis ao desenvolvimento humano. Assim, todo sujeito ao apropriar-se desse construto histórico e cultural, terá possibilidades de desenvolver-se e objetivar novos conhecimentos, que satisfaçam as suas necessidades e a de outros sujeitos.

Nesse sentido, a Psicologia Histórico-Cultural, que foi idealizada pelos teóricos Vigotski, Leontiev e Luria, no século XX, tem como princípio o desenvolvimento do psiquismo humano, com estudos que trouxeram naquele período contribuições à psicologia da época, ao desenvolvimento infantil e à educação e permanecem nos dias atuais. Vigotski, tornou-se referência mundial para a educação de crianças, e é muito estudado por professores, no entanto, de acordo com Duarte (1999), em seu texto “A Escola de Vigotski e a Educação Escolar”, discute que as ideias de Vigotski foram fragmentadas e publicadas com falhas que comprometeram a compreensão das suas obras em sua totalidade, durante décadas.

Assim, este texto objetiva discutir acerca dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida pela Escola de Vigotski, no que se refere à educação, mormente, ao processo de alfabetização a partir das seguintes seções: Alfabetização: a função mnemônica da linguagem escrita e o acesso ao patrimônio cultural; O papel da escola na formação de sujeitos: contribuições da psicologia histórico-cultural; As contribuições do GEALFAFORPHCULTURAL para a formação de professores na perspectiva histórico-cultural.

METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa será mediada pelo materialismo histórico e dialético de Marx e Engels (1978), por caracterizar-se em um objeto de estudo que almeja

investigar sobre a realidade concreta, partindo da totalidade e historicidade como elementos primordiais para a compreensão dos determinantes sociais que afetam a alfabetização das crianças. Nas palavras de Marx (1978):

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (Marx, 1978, p. 116).

Partimos ainda do pressuposto de que a pesquisa sobre a perspectiva da dialética de Marx e Engels constitui-se em interpretar a sociedade vigente que há algumas décadas é determinada pelo capitalismo. Analisar as determinações sociais implica, pois, perceber nas partes/unidades um todo, complexo e com um amaranhado de ideias que contribuem para se chegar à realidade. Fazendo o percurso de volta, em busca da realidade concreta, assumimos a necessidade da historicidade como elemento fundamental das questões objetivadas pela humanidade.

Esta investigação apoia-se na técnica de pesquisa bibliográfica que “[...] é indispensável nos estudos históricos” (Gil, 2002, p.45). Assim, fundamenta-se em autores que discutem a alfabetização de crianças, desenvolvimento infantil, bem como políticas públicas na área da educação, quais sejam: Rego (1995), Luria (2010), Duarte (1999), Klein (2002), Silva e Rabelo (2023), dentre outros.

ALFABETIZAÇÃO: A FUNÇÃO MNEMÔNICA DA LINGUAGEM ESCRITA E O ACESSO AO PATRIMÔNIO CULTURAL

A alfabetização foi negada aos indivíduos pertencentes às classes sociais dos trabalhadores por décadas, em diferentes contextos econômicos e sociais, por propósitos que atendiam, exclusivamente, à burguesia, aos proprietários de terras e aos grandes empresários. Dessa forma, padrões de riqueza foram mantidos com a exploração daqueles que não tiveram acesso aos direitos sociais, como a educação formal. A permanência da negação aos conhecimentos na sociedade contemporânea justifica-se pela necessidade da mão de obra assalariada, por meio da qual os grupos empresariais mantêm os seus interesses econômicos.

Assim, num contexto de crises econômicas, busca-se incansavelmente por estratégias que venham colaborar com a divisão de classes e com a manutenção do

sistema capitalista, a fim de que a classe trabalhadora seja formada mediante um currículo mínimo, composto por conteúdos básicos, para viver à mercê daqueles que têm acesso a uma ampla apropriação de conhecimentos científicos e culturais.

Nesse contexto, cumprem-se metas de aprendizagem a partir de um currículo estipulado por programas de ensino, que objetivam uma formação mínima proposta em plano neoliberal, destinado à classe trabalhadora.

A Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida pela escola de Vigotski (1869-1934), a partir de estudos e pesquisas que revolucionaram a psicologia da Rússia, em 1917, e do mundo, trouxe uma nova perspectiva de desenvolvimento humano. Os estudos que Luria (1992), ainda na época em que a psicologia estava voltada aos aspectos biológicos, revolucionou o pensamento da psicologia, enquanto ciência que passou a constituir-se pelo viés das relações sociais e de uma base experimental, que foi muito questionada pelos psicólogos daquele contexto social.

Assim, Luria (2010) fez descobertas importantes sobre como a criança desenvolve a escrita antes mesmo de chegar ao espaço escolar. Em suas palavras, “A escrita é uma dessas técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos” (Luria, 2010, p. 146). Diante dessa lógica conceitual sobre a escrita, a criança passa a internalizar essa aprendizagem sobre a escrita de forma funcional e instrumentalizada, isso porque, para a criança a imitação tem papel importante sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da escrita, em sua fase inicial. Luria (2010), ao utilizar-se do laboratório experimental, buscou compreender como ocorre a pré-história da escrita em diferentes fases da vida da criança até chegar à escola, e observou que no primeiro momento a criança não utiliza a escrita com a função mnemônica, isto é, como um recurso para lembrar do que lhe foi solicitado a escrever. Desse modo, na fase pré-instrumental, percebe-se

Total ausência de compreensão do mecanismo da escrita, uma relação puramente externa com ela e uma rápida mudança do "escrever" para uma simples brincadeira e que não mantém qualquer relação funcional com a escrita são características do primeiro estágio da pré-história da escrita na criança (Luria, 2010, p. 154).

A imitação pela criança está na técnica, e não na função social da escrita, a criança passa a desenvolver esta atividade a partir das observações que fez quando alguém escreveu algo. A memória, nessa fase inicial, não chega a ser articulada pela criança, de

modo que sua escrita se apresenta externa, sem a função de lembrar do que escreveu, constituindo-se como uma brincadeira infantil.

No laboratório experimental da escola de Vigotski, Luria (1992) discute que, inicialmente, a criança responde sobre os aspectos biológicos, em seguida, a partir das relações sociais e por meio da linguagem, principal instrumento mediador, as funções complexas vão ganhando maior estabilidade no desenvolvimento da criança. Nessa relação com os outros, de forma compartilhada, ocorre o processo intersíquico. A partir da prática educativa do professor, sujeito mais experiente que detém os conhecimentos já sistematizados, os estudantes acessam a cultura acumulada, de modo a internalizá-los, passando a um processo intrapsíquico. Conforme destaca Luria (2010, p. 50), “[...] a formação dos processos superiores acarreta numa modificação global do comportamento”. Essa modificação relaciona-se à aprendizagem e ao desenvolvimento do sujeito, sobre o acesso aos conhecimentos formais, constituindo-se em intrapsíquico.

A prática educativa tem papel central para a evolução cognitiva dos estudantes, sejam eles, crianças, jovens ou adultos, pois a interligação entre os conhecimentos adquiridos em todas as disciplinas/conteúdos que são materializados no contexto escolar sobre os conhecimentos não cotidianos estabelecem propósitos aos estudantes na edificação de novos comportamentos que elevam a cientificidade dos conceitos formais.

Nesse sentido, na pesquisa laboratorial, vivenciada por Luria (2010), quando a criança passa pela fase da escrita, na qual o rabisco e a pictografia estão presentes, sendo estas estimuladas pelo professor, a criança passa a evidenciar a função social da escrita como mecanismo de memória. A função mnemônica discutida por este teórico buscou esquematizar como crianças de três, quatro e cinco anos podem acessar a escrita utilizando-a socialmente, antes de chegar à escola. Assim, entendemos que o processo de escrita, que passa por fases, como a escrita indiferenciada, que só evolui para a escrita diferenciada quando a presença do professor, com estímulos e planejamento intencional, ocasiona-se sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento a partir da compreensão da mnemônica.

O pensamento de Vigotski sobre o desenvolvimento humano alterou a forma de pensar a psicologia da sua época, trazendo, além das funções biológicas, que são parte constituinte do desenvolvimento humano, as relações sociais, compreendidas como um mecanismo para a evolução da espécie, por meio das quais os indivíduos têm acesso à

cultura produzida pela humanidade em permanente evolução do gênero humano. “Vigotski propôs uma psicologia das alturas, das experiências socialmente organizadas do homem que, segundo ele, determinam a estrutura da atividade humana consciente” (Luria, 1992, p. 58). Para a escola de Vigotski, as relações sociais emitem a formação social da mente, correspondentes a elaborações superiores intelectuais, na subjetividade do sujeito que, influenciadas culturalmente pelo acesso aos conceitos formais adquiridos na escola, enquanto espaço privilegiado para o ensino e a aprendizagem dos estudantes, estratifica que ao aprender o ser humano se desenvolve omnilateralmente, e com novos comportamentos interligam-se à sua formação consciente.

O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE SUJEITOS: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

A formação humana constituiu-se a partir das relações do homem com a natureza, que foi sendo transformada em elementos culturais e, socialmente difundida pela genericidade humana. Para a Psicologia Histórico-Cultural, o ser humano é diferente dos outros animais, especificamente por atribuir significados às suas ações, que são planejadas por ele antes de executá-las, portanto existe uma intencionalidade para cada ação. Assim, diverge dos outros seres vivos que agem por necessidades imediatas (Duarte, 2000).

Nesse sentido, a escola através da prática educativa se constitui sobre a epistemologia da pedagogia que transcende sobre a evolução humana. Cabe aos professores uma práxis consciente, que ao transmitir os conhecimentos acumulados e sistematizados aos estudantes, estes venham a conscientizar-se do seu papel social e do seu lugar no mundo, sobre a coletividade da humanidade. Enunciamos, pois, um questionamento sobre as relações de poder entre a escola que objetiva formar o sujeito, contraditoriamente as políticas públicas associadas à economia, que anunciam a idealização da escola enquanto espaço educativo. Como a síntese e a antítese acontecem nas escolas contemporâneas em meio às políticas neoliberais que têm afetado os projetos escolares com implicações do mercado de trabalho?

Silva e Rabelo (2023) ao discutirem sobre a crise estrutural de 1970, em meio ao modo de produção de mercadorias, analisaram as mudanças ocasionadas através dessa crise, que reverberou na reforma educacional brasileira da década de 1990. Para Silva e

Rabelo (2023), a reforma na educação, além dos cortes no orçamento das políticas públicas educacionais, transformou a educação em um processo altamente competitivo:

O termo conhecimento perde seu real uso de referir-se aos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, sendo utilizado para indicar as informações que circulam socialmente. Essa confusão conceitual entre conhecimento e informação, somada às ideias pós-modernas instituídas nesse período, desencadearam a ideologia de que na sociedade do final do século XX, o conhecimento passou a ser efêmero. Sob o viés reformador, a ênfase no conhecimento passou a requerer da educação um ensino pautado em competências próprias do mercado, com o intuito de adaptar o novo trabalhador às rápidas mudanças impostas pela denominada “sociedade do conhecimento” (Silva; Rabelo, 2023, p. 81, grifos do original).

Concordamos com os autores quando destacam a perda de essência da escola sobre a objetividade em transmitir os conhecimentos historicamente elaborados pelos seres humanos, que substituídos pelo treinamento de competências, distorcem o papel da escola, sobre um cenário de incertezas para a objetivação das futuras gerações.

Para Lúcia Klein (2002) os conhecimentos ditos espontâneos ou cotidianos já são apropriados pelos indivíduos desde a mais tenra idade, pois essa relação ocasiona-se nas experiências sociais do dia a dia. Como exemplo, a autora descreve sobre o conceito de árvore, já definido e formulado a partir das relações com as pessoas que a cercam. No entanto, esse contato e essa definição não permitem que o indivíduo acesse o conceito de vegetal, o qual é um conceito mais amplo e complexo. Esse exemplo, traz notoriedade sobre um conceito produzido, e por fim que deve ser apropriado. Para Klein (2002) à escola é destinado o papel de ensinar/transmitir esses conceitos para que novas objetivações possam vir a serem formuladas: “É necessário distinguir a produção de novas relações – e de novos conceitos – da apropriação, pelos indivíduos, das relações e dos conceitos já produzidos, ou seja, construção e transmissão são dados da realidade humana, e a existência de um não exclui o outro” (Klein, 2002, p. 70). A autora conclui o pensamento constatando que a função da educação é a transmissão, pois não se constrói nada no vazio.

AS CONTRIBUIÇÕES DO GEALFAFORPHCULTURAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

A formação de professores pelo viés da Psicologia Histórico-Cultural objetiva

compreender como os processos históricos e culturais do pensamento de Vigotski podem contribuir com a formação de indivíduos com vistas à emancipação humana. Assim, desde o início da elaboração da Psicologia da escola de Vigotski, esta teve que enfrentar a resistência em adotar essa teoria, como concepção educacional, pois ao incorporar o marxismo como inspiração ideológica, trouxe um sentido contrário à psicologia de 1920, em detrimento aos aspectos biológicos sobre os culturais.

Pressupomos que uma força política, foi responsável por ter suprimido e fragmentado as obras de Vigotski e da sua escola, que é composta pela troika, o grupo dos três psicólogos russos: Vigotski, Leontiev e Luria (Duarte, 1999). Essa interferência, gerou uma série de confusões e omissões acerca do pensamento da escola de Vigotski, prejudicando a interpretação concreta das pesquisas dos autores, as quais nas interpretações e traduções que chegaram ao Brasil, o marxismo é diluído, e a escola de Vigotski é fragmentada.

Esse fenômeno, comprometeu (compromete) a formação de professores, que recorrem aos textos que se remetem a Vigotski, pois seus escritos e pensamentos, reverberados por pesquisas laboratoriais, contribuem com os professores em vários aspectos epistemológicos da prática educativa. Destarte, as concepções e pesquisas desenvolvidas pela escola de Vigotski são associadas a psicologia genética de Jean Piaget, como se os autores compactuassem da mesma constituição de sujeito.

Para tanto, o grupo de estudos e formação de professores/Gealforphcultural (UECE/FAFIDAM) busca constituir discussões teóricas, a partir da escola de Vigotski, que contempla as contribuições de Luria e Leontiev e seus intérpretes contemporâneos, que trazem a Psicologia Histórico-Cultural e o marxismo como concepções que reverberam sobre a formação do sujeito enquanto ser social.

Nos encontros formativos, discutimos o livro de Rego (1995) intitulado “Vigotski: uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação”, a partir do qual apreendemos que a categoria trabalho é central para a compreensão da humanidade e sociedade, enquanto indivíduos que transformam a natureza, a partir das suas necessidades. No processo de transformação da natureza em cultura, o ser humano apropria-se e objetiva elementos naturais e sociais. Desse modo, a Psicologia Histórico-Cultural compreende que a linguagem legitima o acesso aos bens sociais, como um instrumento cultural, sobre a qual é atribuída significativa contribuição na formação do indivíduo, em um contexto de comunicação que proporciona a interação entre trabalho e indivíduo pela linguagem,

ocasionando um salto de qualidade ao desenvolvimento da humanidade e, conseqüentemente, ao trabalho como promotor da evolução humana (Cabral, 2022).

Logo, compreendemos que o desenvolvimento da linguagem é uma forma de evolução do sujeito, tendo a escola papel preponderante sobre a prática educativa do professor no acesso aos bens culturais. De acordo com Rego (1995), mediante os estudos de Vigotski, nos primeiros anos de vida, a criança ainda não faz relação entre pensamento e linguagem. Estes são instrumentos que se desenvolvem separadamente, para só depois se unirem. A estreita relação social entre os seres humanos é o que permite a evolução da linguagem e do pensamento, formando-se em instrumentos primordiais para o trabalho, e para o acesso aos conhecimentos.

Destarte, Rego (1995) discute um dos conceitos mais abrangentes e concludentes sobre o desenvolvimento humano, a partir de Vigotski. A autora destaca que ao compreender a mediação como instrumento que proporciona o acesso aos conhecimentos, Vigotski enaltece a presença das interações entre seus pares, estudantes e outros mais experientes, como o professor, tornando a escola um espaço primordial ao conhecimento, bem como os demais estudantes, com mais experiência, que poderão contribuir na transmissão de saberes adquiridos pelo processo de interação humana, constituído e elaborado pela humanidade.

É a partir da Zona de Desenvolvimento Potencial que o professor age como sujeito que tem conhecimentos para potencializar o que a criança já sabe e o que está próximo de apreender. Assim, através da mediação por instrumentos como a linguagem, o indivíduo terá acesso ao aprendizado do objeto e, posteriormente, desenvolver-se-á enquanto aquele que acumula e tem acesso aos conhecimentos sistematizados. Nessa esteira, a prática educativa tem interesse sobre as necessidades do estudante, pois cabe à escola e ao professor com formação pedagógica equivalente à sua prática educativa transcender sobre os princípios de uma educação que compreende e é consciente da classe a qual pertencemos, buscando intervir sobre o processo evolutivo das aprendizagens e do desenvolvimento dos estudantes, a partir do acesso aos elementos culturalmente constituídos pela espécie humana.

Para Rego (1995), a formação na escola, na esteira da Psicologia Histórico-Cultural, deve ser desenvolvida mediante os conceitos formais, fundados na cientificidade. Do contrário, ao aderir a proposta contemporânea sob os mecanismos pedagógicos de uma postura equivalente à cotidianidade, a escola retira do espaço

escolar, subscrito por um espaço de favorecimento à aprendizagem, a oportunidade de uma formação humana voltada para a emancipação, em detrimento a uma prática educativa definida por conhecimentos rasos, em que o estudante não terá acesso à ciência, mas a formas de ensino que permitirão somente o conhecimento imediato, portanto, da sua realidade apenas, que resultará no espontaneísmo adjacente à cultura pós-moderna.

O conhecimento tácito, ao qual os professores são submetidos nas formações continuadas a partir dos programas de governo, supervalorizam as experiências, no sentido de ressignificação da prática pela prática. Esse tipo de abordagem privilegia a cientificidade, pelo conhecimento empírico. Embora a participação ativa do professor no processo educacional, com as suas práticas educativas, seja imprescindível para a formação dos sujeitos, a relação da prática pedagógica com os conhecimentos científicos deve ser permanente. Assim, a práxis constitui-se numa ação elaborada pelas funções superiores, pois estas estão meramente comprometidas pela ciência, e pela consciência intrapsíquica dos professores. Consoante Brito, Lima e Silva (2017),

A atividade educativa, mediada pela interpretação teórica, permite ao professor compreender sua prática como uma ação transformadora. Nesse sentido, a formação pressupõe um processo de autonomia, posto que fundado na ação transformadora, tem um sentido de emancipação (Brito; Lima; Silva, 2017, p. 152).

Compreende-se que a ação transformadora da prática educativa estará fundada nos construtos teóricos acumulados pelos conhecimentos genericamente humanos. O papel do professor tem centralidade no espaço escolar, pois será a partir da conduta do professor no processo de ensino e aprendizagem que se materializarão os conhecimentos formais em meio à historicidade, sobre as relações sociais em determinante dos fatores deliberativos da sociedade atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos, a partir dessa pesquisa bibliográfica, que os postulados da escola de Vigotski, composta por vários teóricos que se dedicaram aos estudos do desenvolvimento humano, como Luria e Leontiev, trouxeram contribuições que desvelam sobre o desenvolvimento do pensamento infantil, e os processos das funções psicológicas superiores, que se bem desenvolvidas, são elementos fundantes na

evolução cultural da humanidade. Assim, logo nos primeiros anos de vida, a criança apreende conceitos formais, que evoluem em escalas amplas da inteligência humana.

Para tanto, a escola tem importância nessa finalidade que, sob uma prática educativa elaborada por princípios pedagógicos comprometidos com o acesso aos conhecimentos científicos, imprescindivelmente, a formação dos estudantes caminhará para a emancipação humana.

No tocante à formação dos/as professores/as, o Gealforphcultural é constituído por um grupo de professores, que prima pela discussão de textos e pesquisas da escola de Vigotski, compreendendo que esses estudos contribuem com a práxis pedagógica, que tendo por objetivação a intencionalidade educativa pautada em uma educação comprometida com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes, com a finalidade de colaborar com as transformações necessárias a uma sociedade justa, perante a classe trabalhadora. A consciência na práxis constitui-se por, dentre outros princípios, o conhecer criticamente a realidade concreta.

REFERÊNCIAS

ALEXANDER, Romanovich Luria; O Desenvolvimento da escrita na criança. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. *In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 11. Ed. São Paulo: ícone, 2010. p.143 – 189.

BRITO, Lúcia Helena de; LIMA, Lydyane Maria Pinheiro de; SILVA, Sirneto Vicente da. Formação de professores e prática docente: uma reflexão à luz do pensamento crítico marxista. **Revista Dialectus - Revista de Filosofia**, n. 10, p. 150 -168. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/19925>. Acesso em: 26 jul. 2025.

CABRAL, Marina da Silva. Implicações do pensamento da escola de Vigotski para a alfabetização. *In: CHRAIM, Amanda Machado; PEDRALLI, Rosângela (org.). Alfabetização e humanização: a apropriação inicial da escrita sob bases histórico-culturais.* 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, Teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados,1999.

Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KLEIN, Ligia Renina. **Alfabetização: Quem tem medo de ensinar?** 4. ed. São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2002.


LURIA, Alexander Romanovich. **A construção da mente**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: ícone, 1992.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo, Boitempo Editorial, 2004.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Sirneto Vicente da; RABELO, Jackline. A educação escolar na formação do novo trabalhador no contexto da crise estrutural do capital. (2023). **Revista Docentes**, v. 8, n.24(extra), p. 74-84. Disponível em:

<https://periodicos.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/973>. Acesso em: 27 jul. 2025.



Capítulo 7
A FUNÇÃO E FORMAÇÃO DO MEDIADOR ESCOLAR
ATUANDO JUNTO ÀS CRIANÇAS COM TEA: UMA REVISÃO
INTEGRATIVA DA LITERATURA

Gustavo Mercês Diniz Lopes
Érica Cidra de Lima Doutora
Isabela Gama Dias

A FUNÇÃO E FORMAÇÃO DO MEDIADOR ESCOLAR ATUANDO JUNTO ÀS CRIANÇAS COM TEA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

Gustavo Mercês Diniz Lopes

Professor e Discente em Psicologia (UVA). Especialista em Transtorno do Espectro Autista: Intervenção em Múltiplos Contextos (PUC - RJ) e graduado em Licenciatura em Geografia (UERJ). mercesgustavo.geo@gmail.com

Érica Cidra de Lima Doutora

Professora do Atendimento Educacional Especializado no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) Duque de Caxias. Mestra em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Especialista em psicopedagogia, Educação Especial, Análise do comportamento, gestão escolar e pedagoga. ericacindra@gmail.com

Isabela Gama Dias

psicóloga pela Universidade Santa Úrsula Especialista em Transtorno do Espectro Autista: Intervenção Em Múltiplos Contextos pela PUC rio e Pós Graduanda em intervenção ABA para TEA E DI pela cbi of miami

RESUMO

O artigo explorou a literatura produzida sobre a temática da mediação escolar e suas funções, atribuições e a formação acadêmica dos profissionais que atuam com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no contexto escolar. O objetivo geral da pesquisa foi realizar uma revisão integrativa de literatura com o propósito de reunir artigos que buscaram analisar, de maneira crítica, esse tema de grande importância no contexto escolar contemporâneo brasileiro. Os objetivos específicos foram identificar a dificuldade encontrada na atuação dos mediadores escolares e buscar informações

quanto à formação acadêmica desses profissionais. A metodologia utilizada foi a revisão integrativa de literatura, realizando buscas em bases de dados no Portal Scielo, Google Scholar e BVS, com um recorte no período de 2019 a 2024. Foram realizadas 29 buscas com descritores nas três plataformas de buscas mencionadas. No primeiro momento, foram encontrados 208 artigos no geral, porém foram selecionados 13 artigos para análise deste artigo. Foram colocadas cinco questões e os artigos para serem selecionados deveriam preencher a resposta “sim” para todas as perguntas. O tema ainda é pouco pesquisado, indicando um campo carente. Contudo, novas investigações estão surgindo novos estudos estão progredindo nesse campo, sendo de suma importância para orientar a prática escolar desses profissionais. Outro aspecto abordado nesta pesquisa foi a legislação que trouxe um grande avanço, porém não inseriu as atribuições profissionais e não trouxe consigo a regulamentação da profissão.

Palavras-chaves: Mediação escolar, TEA, Formação continuada.

ABSTRACT

This article explored the literature produced on the topic of school mediation, focusing on its functions, responsibilities, and the academic training of professionals who work with children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the school context. The general objective of the study was to conduct an integrative literature review with the purpose of gathering articles that critically analyzed this highly relevant theme within the contemporary Brazilian educational context. The specific objectives were to identify the difficulties encountered in the work of school mediators and to seek information regarding the academic training of these professionals. The methodology adopted was an integrative literature review, with searches conducted in the SciELO Portal, Google Scholar, and the Virtual Health Library (VHL), covering the period from 2019 to 2024. A total of 29 searches were carried out using descriptors across the three aforementioned databases. Initially, 208 articles were identified; however, 13 articles were selected for analysis. Five guiding questions were established, and the articles had to meet all of them with affirmative (“yes”) responses to be included. The findings indicate that this topic remains underexplored, revealing a gap in the literature. Nevertheless, new investigations are emerging, and studies in this field are progressing, highlighting their importance in guiding the school practices of these professionals. Another aspect addressed in this study was the legislation, which represented a significant advancement; however, it did not define professional responsibilities nor did it provide regulation for the profession.

Keywords: School mediation; Autism Spectrum Disorder; Continuing education.

INTRODUÇÃO

A temática da inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) está cada vez mais presente nos debates educacionais atuais. A educação está enfrentando frequentes desafios com o crescente número de alunos diagnosticados com TEA e um dos maiores obstáculos encontrados é em relação à formação acadêmica dos profissionais que atuam diretamente no apoio aos estudantes, no espaço escolar.

Mediadores escolares e profissionais de Apoio Educacional Especializado (AEE), são os profissionais direcionados para realizar esse tipo de função, porém a formação desses profissionais tem sido amplamente questionada nas literaturas acadêmicas e nas práticas educacionais. (SEWALD, 2020; ARAÚJO; UHMAN, 2021; BRAGANÇA; LIONE; CAVALCANTI, 2023; SILVA, 2021)

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) garante o direito à educação à pessoa com deficiência, assim, também, garantindo o acesso de profissionais de apoio para viabilizar a participação desse público no ambiente escolar. A lei é um grande avanço no âmbito jurídico, porque garante a acessibilidade dos jovens diagnosticados com TEA e tem como objetivo promover a inclusão escolar. Uma das dificuldades encontradas nesse percurso está relacionada ao profissional destacado para atuar nesse campo de trabalho, uma vez que não existe, na legislação, as atribuições necessárias para ocupar o cargo, assim as atribuições acadêmicas desse profissional não são conhecidas com clareza.

Estudos recentes chamam atenção (ROCHA; VASQUES; LAMÔNICA, 2021; SILVA; SEBIM, 2022; MACHADO; RAHME, 2022.; FÉ; FREIRE, 2024; SILVA ET AL, 2019; PRAUSE, 2020) para essa diversidade na formação desse profissional, assim afetando diretamente a qualidade desse atendimento oferecido à pessoa com deficiência, porém, nesse estudo, voltado aos alunos com TEA. A falta de uma formação padronizada e políticas públicas que exijam regulamentação da profissão são alguns fatores que prejudicam o processo de inclusão escolar, tornando o processo frágil e inconstante. Assim, esses profissionais necessitam de uma capacitação contínua e especializada. (PRAUSE, 2020).

Esse artigo, por meio de uma Revisão Sistemática Integrativa de Literatura (EDUCAÇÃO, 2014; SOUZA, SILVA, CARVALHO, 2010; ARAUJO, 2015) tem como objetivo analisar artigos, dissertações e monografias que abordam a formação acadêmica desses profissionais e a atuação dos mesmos como acompanhantes de alunos com TEA. O estudo envolveu uma análise de onze (11) trabalhos selecionados a partir de um processo criterioso de inclusão e exclusão, focados na formação acadêmica e na atuação dos profissionais.

METODOLOGIA

A metodologia foi baseada em uma Revisão Integrativa da Literatura, com o objetivo de buscar artigos, estudos e publicações que auxiliem no panorama atual da temática abordada neste presente trabalho. Essa revisão foi utilizada através de buscas eletrônicas- portais- voltadas a pesquisas nacionais. Foram utilizadas base de dados da Scielo, BVS e Google Scholar. Foram aceitos artigos, dissertações e monografias.

Considerando variações na nomenclatura dos profissionais pesquisados, foram realizadas 29 buscas com descritores nas três plataformas de buscas. É de suma importância pontuar que sempre foram combinados três termos.

As buscas foram realizadas com alguns critérios de inclusão e exclusão. No primeiro momento, foram encontrados 208 artigos no geral. Para os artigos estarem presentes eram precisos a resposta afirmativa para cinco questões, são elas:

1. O artigo foi publicado no período entre 2019 a 2024?
2. O artigo apresenta informações sobre a formação acadêmica dos profissionais de apoio que acompanham crianças com TEA?
3. O artigo trata das especialidades dos profissionais de apoio que acompanham crianças com TEA?
4. O artigo apresenta uma relevância acadêmica para esse estudo?
5. O artigo alcançou o desfecho com base nos critérios objetivos previamente definidos?

Dando prosseguimento ao processo de busca, após essa primeira pesquisa dos artigos foram selecionados 29 trabalhos, porém após uma criteriosa análise metodológica restaram 13 artigos para pesquisa. Abaixo encontra-se a tabela de unitermos utilizadas para pesquisa nas bases de dados.

Tabela 1: Unitermos utilizados para pesquisa nas bases de dados.

Função	Público Alvo	Formação
Mediador Escolar	Alunos com TEA	Formação Acadêmica
Profissional de Apoio	Estudante com TEA	Graduação
Apoio Educacional Especializado	Aluno com TEA	Formação Profissional
Atendimento Terapêutico	Crianças com TEA	-

Fonte: Elaborado pelo autor

DISCUSSÃO

Os resultados dos artigos e estudos analisados apontam para um déficit na formação acadêmica dos profissionais de apoio que prejudica a inclusão dos alunos com TEA. Essa revisão sistemática da literatura buscou entender a formação dos profissionais de apoio que atuam nos espaços escolares com crianças com TEA, identificando os principais desafios e outras dificuldades encontradas nesse campo de atuação.

De acordo com Machado e Rahme (2022), o perfil dos profissionais que atuam como mediadores escolares sofre com a falta de uma definição clara de suas qualificações e funções, assim, um dos argumentos é a inconsistência na formação desses profissionais, o que pode comprometer a eficácia das práticas inclusivas.

Focando na formação do profissional voltado para mediação escolar, Machado e Rahme (2022) destacam o perfil multifacetado dos mediadores escolares, que varia desde formação básica (Ensino Médio) até especializações em áreas como Educação e Saúde. Essa diversidade ressalta a necessidade de políticas públicas que estabeleçam diretrizes claras, tanto para mediadores escolares quanto para profissionais de AEE, promovendo suporte uniforme e eficaz. A falta de padronização nesse perfil cria lacunas educacionais, gerando inconsistências na aplicação de práticas inclusivas e um serviço irregular entre escolas, o que prejudica os alunos que dependem desse suporte. Assim, o estudo propõe a padronização da formação acadêmica desses profissionais e sua valorização, como estratégias essenciais para superar controvérsias e construir uma educação mais inclusiva e eficaz.

Fé e Freire (2024) destacam a importância da formação dos profissionais de apoio para assegurar o acesso adequado à educação. No entanto, apontam a ausência de regulamentação específica para o professor auxiliar (AEE) e defendem a criação de um padrão nacional de formação para garantir qualidade no atendimento educacional especializado. As autoras também alertam para a lacuna entre a legislação avançada e sua aplicação prática, resultando em assistência insuficiente. A falta de clareza sobre as funções dos profissionais compromete diretamente a eficácia das políticas de inclusão.

Bragança, Lione e Cavalcanti (2023) apontam os desafios dos professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na inclusão de alunos com TEA nas escolas regulares, destacando a relevância da formação continuada e do apoio

colaborativo entre professores, gestores, familiares e terapeutas. O estudo ressalta a diversidade na formação e na experiência dos profissionais de AEE e de apoio escolar, com a maioria possuindo pouco tempo de atuação na área. Esses dados reforçam a necessidade de uma formação padronizada e contínua para assegurar práticas pedagógicas mais eficazes.

Silva et al. (2019) mapearam alunos com TEA no Núcleo Regional de Educação (NRE) de Foz do Iguaçu e analisaram a formação dos professores que trabalham com eles. Apesar de todos os professores terem experiência docente e especialização na área, nenhum possuía graduação em Educação Especial, indicando lacunas significativas na formação para lidar com as especificidades do TEA. Dificuldades como falta de compreensão do tema, estereótipos ultrapassados e limitações nas estratégias pedagógicas foram destacadas. O estudo reforça que a inclusão de alunos com TEA exige formação continuada, colaboração entre escola e família, além de infraestrutura e recursos adequados, dialogando com outros trabalhos mencionados.

Silva (2021) investigou as contribuições da formação continuada para a inclusão de alunos com TEA na educação infantil, com foco na formação específica dos docentes e no suporte institucional. A pesquisa, realizada com quatro pedagogas de redes pública e privada, revelou que todas possuíam experiência com alunos com TEA, mas enfrentam desafios como falta de suporte institucional, infraestrutura inadequada e resistência de algumas famílias. Apesar da amostra reduzida, o estudo concluiu que a formação continuada é essencial para a inclusão efetiva, desde que acompanhada de suporte institucional e abordagem multidisciplinar.

Mendonça, Pereira e Silva (2023) enfatizam a importância da mediação pedagógica para alunos com TEA, destacando que a inclusão exige mais do que a presença física na escola, requerendo uma abordagem pedagógica eficaz. O estudo ressalta a necessidade de formação continuada para mediadores escolares, incorporando conhecimentos específicos sobre TEA e estratégias pedagógicas adequadas. Os autores concluem que a capacitação contínua e especializada é essencial tanto para mediadores quanto para profissionais de AEE, sendo um fator central para o sucesso da inclusão escolar.

Rocha, Ferreira-Vasques e Lamônica (2021) analisaram a atuação de professoras da Educação Infantil na identificação e intervenção em Transtorno do Espectro Autista (TEA), oferecendo importantes pontuações sobre o conhecimento e as práticas

pedagógicas. Em suma, o artigo aponta avanços no conhecimento e na prática pedagógica relacionada ao TEA, ao mesmo tempo em que ressalta a necessidade contínua de formação e suporte para os profissionais da Educação Infantil. As diferenças observadas entre o conhecimento teórico e sua aplicação prática reforçam a ideia de fortalecer a importância da formação para atuar de forma mais efetiva no diagnóstico do TEA com intervenções pedagógicas práticas e eficazes.

Nas dissertações de Sheyla Alves Xavier (2019) e Vanessa Prause (2020), a temática é abordada, de forma aprofundada, assim como os desafios e perspectivas relacionados à formação e atuação desses profissionais. Assim, os estudos analisados evidenciam que há uma significativa variação na formação acadêmica desses profissionais, o que impacta diretamente na qualidade do atendimento oferecido aos alunos com deficiência.

Conforme destacado por Xavier (2019), muitos profissionais de apoio ingressam nas escolas sem uma formação específica na área da educação ou educação especial, apresentando formações educacionais diversas. Essa diversidade e falta de especificidade na formação provoca desafios na implementação de práticas pedagógicas adequadas às necessidades específicas dos alunos com deficiência. Prause (2020) ressalta que a ausência de programas de formação continuada impede o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos atualizados, essenciais para lidar com as complexidades e especificidades da educação inclusiva.

Xavier (2019) aponta que, em muitos casos, existe uma indefinição das funções e responsabilidades atribuídas aos profissionais de apoio, o que pode gerar confusões e sobreposições de funções dentro do ambiente escolar. Prause (2020) enfatiza que a construção de um trabalho colaborativo requer comunicação profissionais envolvidos, sendo os profissionais de apoio e os professores das salas regulares. É importante a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Contudo, os estudos indicam que essa parceria nem sempre é efetiva, seja por falta de tempo para planejamento conjunto, seja por - principalmente - desconhecimento das funções e competências de cada profissional.

Os dois trabalhos apontam (Xavier, 2019. Prause, 2020) apontam para investimento em programas de formação continuada para profissionais de AEE. Esses programas devem abordar não apenas aspectos teóricos sobre as diferentes deficiências,

mas também proporcionar experiências práticas e reflexivas que capacitem os profissionais para lidar com a diversidade e a inclusão no ambiente escolar.

De acordo com Xavier (2019) e Prause (2020) os artigos expõem que a formação e atuação dos profissionais de Apoio Educacional Especializado são elementos centrais para a efetivação da educação inclusiva nas escolas regulares. Embora existam diversos desafios, os principais apontamentos sugerem caminhos promissores para a melhoria das práticas educativas, destacando a importância de investimentos ligados em formação, recursos e políticas públicas adequadas.

Santos (2020) e Silva (2023) destacam que a ausência de uma formação acadêmica padronizada e adequada é uma preocupação relevante. Isso se alinha com as conclusões apresentadas por Santos (2020) que enfatiza a necessidade de uma formação contínua e específica que prepare os mediadores escolares para responderem adequadamente às demandas de um ambiente educacional inclusivo. A formação inadequada ou insuficiente pode resultar em prejuízos nas práticas pedagógicas.

Esse problema é apontado por Silva (2023) que propõe que a formação dos mediadores escolares deve ser estruturada para desenvolver as habilidades necessárias para lidar com a diversidade dos alunos. A autora aponta que uma formação deficiente pode levar a prejuízos na adaptação de atividades, material didático e nos Planos Educacionais Individualizados (PEIs), elementos essenciais para a inclusão escolar.

Conforme discutido por Santos (2020) os mediadores frequentemente enfrentam desafios na elaboração e execução desses planos quando carecem de uma formação apropriada. Esses desafios são colocados pela ausência de uma formação pedagógica inclusiva e pela falta de adaptação adequada das atividades escolares. Silva (2020), por exemplo, propõe que a formação continuada é fundamental para que os mediadores escolares possam se adaptar às mudanças e enfrentar os desafios constantes do contexto escolar inclusivo.

As autoras reforçam a ideia central do trabalho mostrando que uma qualificação adequada dos mediadores pode transformar o ambiente escolar e promover a verdadeira uma inclusão.

Silva e Sevim (2023) investigam os recursos pedagógicos oferecidos aos alunos autistas nas escolas da Grande Vitória, com ênfase na formação dos profissionais, nos projetos das instituições escolares e nos materiais pedagógicos. A pesquisa aponta que a formação dos profissionais de educação especial é inadequada para atender às

necessidades dos alunos autistas, sugerindo a necessidade de investimentos em formação continuada além desse apontamento, o artigo também chama atenção para os recursos pedagógicos insuficiente para os alunos com deficiência, assim como a falta de adaptações curriculares e materiais didáticos específicos. O estudo recomenda mais pesquisas sobre a temática, assim como maior investimento em formação continuada para professores

No artigo de Araújo e Uhmman (2021) são observados objetivos incomuns com o objetivo deste trabalho, uma vez que diz respeito à formação e valorização dos profissionais de apoio educacional especializado (AEE) na educação inclusiva.

Em primeiro lugar, coloca que a falta de uma formação padronizada e específica, conforme destacado por Silva e Pereira (2016), pode resultar em práticas pedagógicas ineficazes e prejudicar o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Assim, embora a legislação defina o papel desses profissionais como suporte em atividades básicas, a realidade escolar frequentemente exige que eles se envolvam em atividades pedagógicas. Essa sobrecarga na função e essa “falta de orientação”, reforça a necessidade de uma formação específica que capacite adequadamente para o exercício dessas funções, garantindo uma contribuição efetiva no processo de ensino-aprendizagem.

Em segundo lugar, argumenta que, apesar de o mediador escolar não ser uma função legalmente reconhecida como profissão, seu papel é fundamental para o sucesso da inclusão escolar. O artigo sugere que a falta de reconhecimento e valorização profissional é um entrave para o avanço da educação inclusiva, ressaltando a necessidade de políticas educacionais que considerem a importância desses profissionais nos espaços escolares.

A análise realizada ao longo desse estudo deixa explícito a complexidade da temática sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas regulares, dialogando sobre a importância dos mediadores escolares, sua formação inicial e a proposta de uma formação continuada. É colocado em evidência a necessidade de investimento na formação dos profissionais de apoio, que atuam diretamente com esse público, além da regulamentação específica da profissão, além de outras problemáticas abordadas. Dessa forma, será possível transformar a realidade educacional, promovendo uma educação inclusiva e equitativa que respeite a diversidade e garanta o pleno desenvolvimento dos alunos com TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo buscou analisar trabalhos acadêmicos que estavam de acordo com os critérios estabelecidos na metodologia com o objetivo de elucidar algumas questões referentes aos profissionais de apoio especializados, como mediadores escolares e AEE, inseridos na dinâmica educacional brasileira. Foi observado uma realidade preocupante, uma vez que é observada lacunas pertinentes na formação desses profissionais, somado a falta de regulamentação da profissão, assim comprometendo todo o objetivo principal da inclusão escolar realizada com eficácia.

O objetivo do trabalho não é ter uma única solução, mas analisar o cenário atual e propor uma reflexão, a partir da revisão integrativa de literatura, os caminhos que estão sendo trilhados nesse campo de atuação e os principais desafios. Os estudos indicam que é de suma importância a regulamentação da profissão para valorização desses profissionais, com políticas educacionais mais robustas e contínuo investimento na padronização e formação atualizada.

Diante dos desafios identificados por diversos autores e elucidados nesse artigo, se faz necessário um esforço voltado para construção de políticas públicas comprometidas com essa parcela da população. É preciso garantir que todos os alunos, especialmente o público com TEA, tenham acesso a uma educação, um ambiente inclusivo, acolhedor, que respeite as diversidades

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Rayza Caetano. **Considerações dos artigos sobre a revisão integrativa e a revisão sistêmica.** 2015.

BRAGANÇA, Ayla de Cássia Franco; LIONE, Viviane de Oliveira Freitas; CAVALCANTI, Diana Negrão. **O atendimento educacional especializado no desenvolvimento do estudante com autismo.** Research, Society and Development, v. 12, n. 4, p. e16112441080-e16112441080, 2023.

EDUCAÇÃO, Grupo Anima. **Manual Revisão Bibliográfica Sistemática Integrativa: a pesquisa baseada em evidências.** Belo Horizonte: Grupo Anima Educação, v. 201, 2014.

DA FÉ, Laura Beatriz Pessoa; FREIRE, Leonardo Oliveira. **A Convenção de Nova Iorque sobre pessoas com deficiência e a situação do professor auxiliar para alunos pcd**

na rede de ensino brasileira: 2017 À 2019. Revista FIDES, v. 16, n. 1, p. 195-216, 2024.

DA SILVA MENDONÇA, Andreza Rafaella; DA SILVA PEREIRA, Lídia; DA SILVA, Vitória Andrade. **A mediação pedagógica no processo de transição do aluno autista da educação infantil para o ensino fundamental.** Desafios e Práticas Pedagógicas no Contexto Amazônico Volume 3, p. 63.

DA SILVA, Raissa Maria Aragão. **Contribuições da formação continuada de professores frente ao transtorno do espectro autista.** Revista diálogos e perspectivas em educação especial, v. 8, n. 1, p. 71-82, 2021.

DE SOUZA SILVA, Amós et al. **Discursos dos professores do apoio educacional especializado sobre inclusão de alunos com transtorno do espectro autista.** Revista Sustinere, v. 7, n. 1, 2019.

DOS SANTOS, Felícia Maria Pereira et al. **Mediadores escolares em formação no contexto inclusivo: da busca por conhecimento à constituição de saberes.** 2020.

MACHADO, Nathália Lopes; RAHME, Mônica Maria Farid. **Controvérsias acerca do perfil profissional do mediador escolar: refletindo o impacto no processo de inclusão.** Poiésis, 2022.

PRAUSE, Vanessa Fernandez et al. **Transtorno do Espectro Autista: atuação do professor de apoio pedagógico no ensino fundamental.** 2020.

SEWALD, Silvana et al. **A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico: desafios da inclusão de alunos com TEA.** 2020.

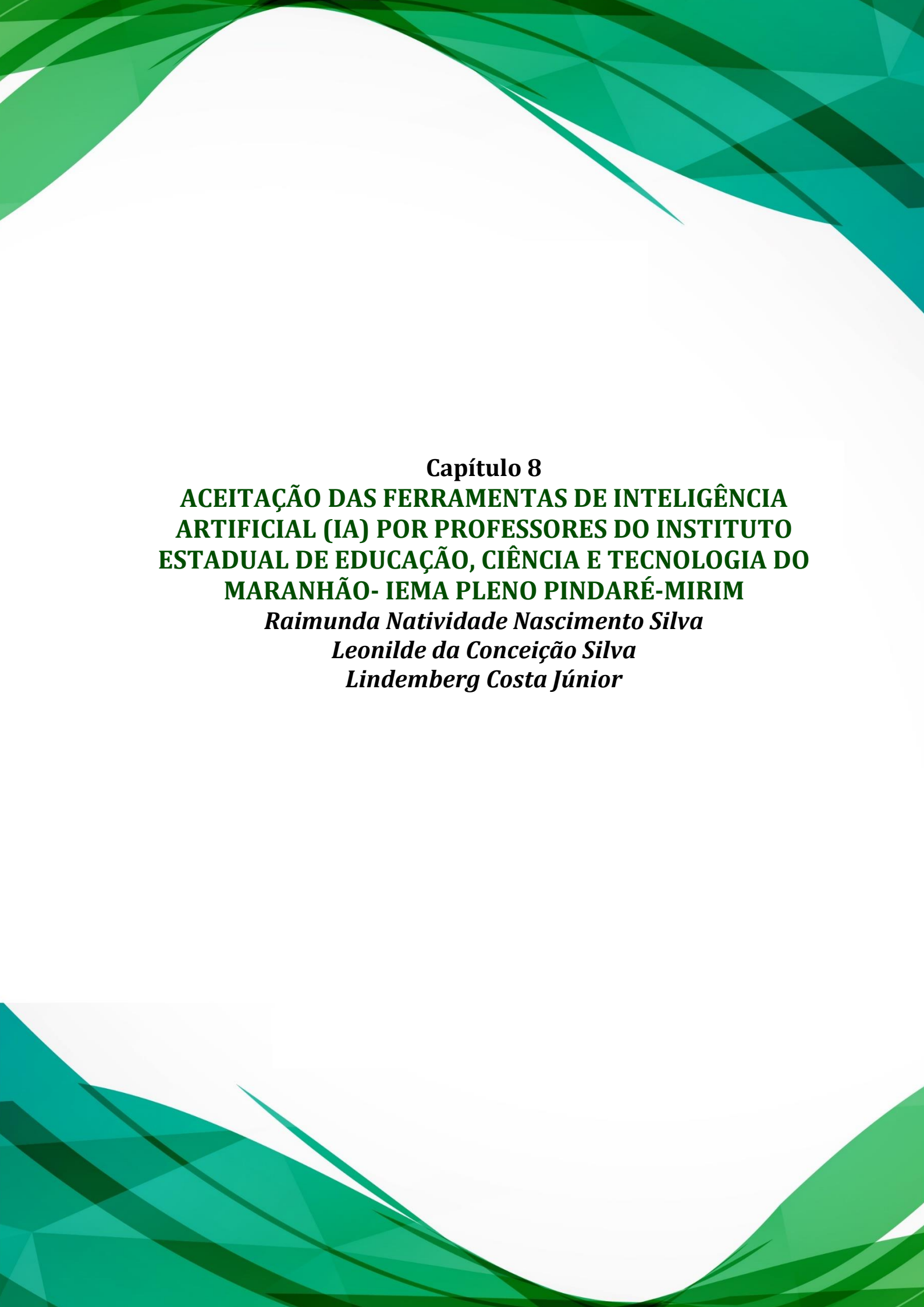
SEBIM, Charlini Contarato et al. **Uma análise dos recursos pedagógicos para alunos autistas nas escolas da Grande Vitória.** 2023

SILVA, Michele Oliveira da Costa et al. **O profissional de apoio escolar de estudantes com deficiência em escolas públicas.** 2023.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. **Revisão integrativa: o que é e como fazer integrative review: what is it.** How to do it, p. 102-108.

UHMANN, Silvana Matos et al. **O Papel do Mediador Escolar: Qualificar A Mediação Para Qualificar A Inclusão.** Cadernos Macambira, v. 6, n. 1, p. 158-173, 2021.

XAVIER, Sheyla Alves. **Um olhar sobre a prática de profissionais de apoio à alunos com deficiência da rede municipal de ensino do Recife.** 2019. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.



Capítulo 8
**ACEITAÇÃO DAS FERRAMENTAS DE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL (IA) POR PROFESSORES DO INSTITUTO
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
MARANHÃO- IEMA PLENO PINDARÉ-MIRIM**

Raimunda Natividade Nascimento Silva

Leonilde da Conceição Silva

Lindemberg Costa Júnior

**ACEITAÇÃO DAS FERRAMENTAS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA)
POR PROFESSORES DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA
E TECNOLOGIA DO MARANHÃO- IEMA PLENO PINDARÉ-MIRIM**

Raimunda Natividade Nascimento Silva

*Docente de Biologia na Rede Estadual do Estado do Maranhão. Licenciada em Ciências
pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, irian2010@hotmail.com*

Leonilde da Conceição Silva

*Docente do Instituto Federal do Pará – IFPA. Mestra em Contabilidade e Administração
pela Fucape Business School. Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Ensino Superior
Franciscano - IESFMA, leonilde.silva@ifpa.edu.br*

Lindemberg Costa Júnior

*Docente do Instituto Federal do Maranhão - IFMA; Mestre em Administração pela Fucape
Business School, lindemberg.junior@ifma.edu.br*

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo identificar o nível de aceitação das ferramentas de Inteligência Artificial (IA) por professores do IEMA Pleno Pindaré-Mirim. Empregou-se uma metodologia quantitativa, descritiva, com corte transversal. A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de um formulário impresso, por meio do qual se obteve um total de 25 questionários válidos. Para alcançar o objetivo proposto, utilizou-se o Modelo de Aceitação da Tecnologia- TAM, de Davis (1989), composto pelos construtos Utilidade Percebida, Facilidade de Uso Percebida e Uso Real da Inteligência Artificial. Os dados revelam que 92% dos docentes declaram utilizar alguma ferramenta de Inteligência Artificial. Os achados apontam, ainda, que a maioria dos professores, tanto do gênero masculino quanto feminino apresenta níveis que obteve a maior média (M = 4,25). Nesse sentido, os docentes do IEMA Pleno Pindaré-Mirim acreditam que as

ferramentas de IA tendem a aumentar sua produtividade, melhorar seu desempenho e ajudar a realizar o trabalho com mais rapidez, o que indica uma percepção positiva quanto à aceitação, eficácia e utilidade dessas ferramentas. Por fim, os resultados sugerem que a utilização da IA pelos docentes em suas atividades se configura como uma estratégia eficiente, uma vez que pode promover aulas mais dinâmicas, intervenções mais rápidas e eficazes no desempenho dos alunos, além de garantir e potencializar o ensino-aprendizagem, conforme as necessidades individuais de cada estudante.

Palavras-chave: Ferramentas de Inteligência Artificial (IA), Modelo de Aceitação da Tecnologia (TAM), Professores, IEMA.

ABSTRACT

The present study aims to identify the level of acceptance of Artificial Intelligence (AI) tools by teachers at IEMA Pleno in Pindaré-Mirim. A quantitative, descriptive methodology with a cross-sectional design was employed. Data collection was carried out through the application of a printed questionnaire, resulting in a total of 25 valid responses. To achieve the proposed objective, Davis's Technology Acceptance Model (TAM, 1989) was used, comprising the constructs Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and Actual Use of Artificial Intelligence. The data reveal that 92% of teachers reported using some form of Artificial Intelligence tool. The findings also indicate that the majority of teachers, regardless of gender, exhibit significant levels of AI acceptance, with Perceived Usefulness standing out as the construct with the highest average score ($M = 4.25$). In this context, the teachers at IEMA Pleno in Pindaré-Mirim believe that AI tools tend to increase their productivity, improve their performance, and help them complete tasks more quickly. This reflects a positive perception regarding the acceptance, effectiveness, and utility of these tools. Finally, the results suggest that the use of AI by teachers in their activities proves to be a strategic tool, as it can foster more dynamic lessons, enable faster and more effective interventions in student performance, and ensure as well as enhance teaching and learning, tailored to the individual needs of each student.

Keywords: Artificial Intelligence (AI) Tools. Teachers. IEMA.

1 INTRODUÇÃO

Conforme Cruz, Toledo, Oliveira, Almeida e Moreira (2023), a IA está redefinindo os métodos de ensino, sua utilização tem se mostrado em uma crescente evolução na área da educação, trazendo inovação, funcionalidade e habilidade em todos os âmbitos, inclusive no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, a relação entre Inteligência Artificial e o professor não precisa necessariamente ser observada como disputa ou conflito, mas como uma colaboração que pode transformar a educação e contribuir para a compreensão mais detalhada de como o ensino aprendizagem realmente acontece e como é influenciado pelo contexto socioeconômico e físico dos alunos.

A crescente presença da IA tem despertado um grande interesse e questionamentos sobre aceitação no contexto educacional por parte dos professores (Júnior; Neto; Gusmão; Menezes; Silva; Santos; Godinho; Reinoso, 2023). Pereira (2018) afirma que a IA não substitui o professor, mas pode ser um complemento eficaz para o processo de ensino e aprendizagem, ajudando na personalização do ensino e no desenvolvimento de habilidades específicas dos alunos. Vale ressaltar que a aceitação das ferramentas de IA pelos docentes pode representar um avanço significativo no processo ensino aprendizagem, evidenciando a particularidade do ensino e a potencialização da eficácia pedagógica, haja visto que o estudo incluindo as IAs serve de amparo para o professor e os alunos (Costa Júnior *et al.*, 2023).

A IA está transformando o cenário educacional, abrindo novas possibilidades e desafiando paradigmas tradicionais, uma vez que a receptividade dos educadores em relação às ferramentas de IA tem perspectiva crucial para o sucesso da aceitação dessas tecnologias, influenciando diretamente sua eficácia e adoção bem-sucedida na educação por parte dos alunos e professores, maximizando sua habilidade de melhorar a qualidade do ensino (Costa Júnior *et al.*, 2023). Os autores reforçam que a Inteligência Artificial pode ser usada para personalizar o ensino, levando em conta as preferências e dificuldades de cada aluno, além de fornecer *feedbacks* mais precisos, imediatos e recursos interativos que mantêm os alunos motivados com o processo educativo.

Nesse contexto, esta pesquisa é fundamental por contribuir para a compreensão da aceitação das ferramentas de IA por professores e para a reflexão sobre seus benefícios no aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem. Diante da rápida evolução tecnológica, torna-se essencial adotar práticas pedagógicas mais personalizadas e eficientes. Segundo Lima (2024), o uso dessas ferramentas favorece um ambiente educacional mais interativo, participativo e dinâmico.

Desse modo, este estudo busca responder ao seguinte questionamento: Qual o nível de aceitação das ferramentas de Inteligência Artificial (IA) pelos professores do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA Pleno de Pindaré-Mirim? Nesse contexto, o objetivo desta pesquisa é identificar o nível de aceitação das ferramentas de Inteligência Artificial (IA) pelos professores do IEMA Pleno de Pindaré-Mirim.

A Inteligência Artificial (IA) tem promovido avanços significativos no conhecimento, no aprendizado personalizado e na inovação educacional, transformando

práticas pedagógicas e tecnológicas (Bates, 2016). A literatura ressalta que a aceitação dessas ferramentas é essencial para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, oferecendo subsídios para a formulação de estratégias e políticas educacionais mais eficazes e impactando positivamente a formação dos estudantes.

No contexto do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), trata-se de uma abordagem inovadora, o que reforça a relevância desta pesquisa. Do ponto de vista prático, os resultados poderão subsidiar a elaboração de estratégias pedagógicas no IEMA Pleno Pindaré-Mirim, ao revelar o nível de aceitação da IA pelos docentes e incentivar sua adoção consciente e qualificada. Isso contribuirá para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem e para a melhoria da qualidade educacional da instituição.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Surgimento e histórico da Inteligência Artificial

A Inteligência Artificial (IA) é um campo interdisciplinar que de acordo com Russell e Norvig (2016, p.3) tem a capacidade de desenvolver estudo de como fazer sistemas computacionais capazes de realizar tarefas que, até o momento requerem inteligência humana, como raciocínio, aprendizado, percepção, intuitivo e o criativo. Goodfellow *et al.* (2016, p.4) definem IA como “algoritmo que pode aprender a partir de dados”, haja visto que a IA foi criada a partir de um esforço conjunto de diversos especialistas e pesquisadores.

Nesse sentido, Bates (2015) define a inteligência artificial como a representação em *software* dos processos mentais usados na aprendizagem de humanos. Para ele, as tentativas de replicar o processo de ensino usando a IA começaram por volta dos anos 80, inicialmente no ensino da aritmética. Entretanto, a Inteligência Artificial (IA) tem se mostrado uma ferramenta valiosa que está impulsionando a educação e aprendizagem personalizada de forma inovadora com o avanço da tecnologia.

Pode-se observar nos últimos 20 anos uma evolução significativa de desenvolvimento de algoritmos como “*deep learning*”, que fomenta a evolução computacional e processamento de linguagem natural (PLN) que empenham-se em preencher lacuna entre a comunicação humana e o entendimento dos computadores que ajuda a interpretar e modificar a linguagem humana, o *Deep Learning* ou Aprendizado

Profundo que é uma técnica da *Machine Learning* composta por uma rede neural artificial, uma versão matemática de como uma rede neural biológica funciona, composta de camadas que se conectam para realizar tarefas de classificação (Júnior; Lima; Leme; Moraes; Costa; Barros; Sousa; Oliveira, 2023).

2.2 Aceitação e benefícios das ferramentas de Inteligência Artificial na Educação

A aceitação das ferramentas de inteligência artificial (IA) na educação é relevante à medida que as instituições de ensino buscam cada vez mais a integração tecnológica inovadoras em seus currículos. VanLehn (2011) ressalta que a personalização do ensino é fundamental para atender às diversas habilidades e estilos de aprendizagem dos alunos, no entanto, é de suma importância entender os desafios e limitações para construir caminhos que possam viabilizar uma implementação eficaz e igualitária.

Essas ferramentas submetem mecanismos perspicaz como sistemas de teoria inteligente, *chatbots* educacionais, são baseados em processamento de linguagem natural (PLN) e interagem de forma convencional, são consideradas também ferramentas, plataforma de aprendizagem adaptativa que permitem a personalização, do ensino e adaptação às necessidades individuais dos alunos. Conforme apontado por Vygotsky (1978), um dos principais benefícios da IA na educação é a capacidade de oferecer um ensino personalizado adaptativo.

A inteligência artificial (IA) potencializa a personalização do ensino ao adaptar conteúdos, atividades e estratégias às necessidades individuais dos alunos. Segundo Renz e Vladova (2021), essa abordagem permite uma aprendizagem no próprio ritmo, com foco em temas de maior interesse. Para Junior et al. (2023), os recursos educacionais da IA otimizam o aprendizado e oferecem suporte estratégico aos professores. intervenções pedagógicas e tornar o processo de ensino mais assertivo.

No contexto atual, o uso das ferramentas de IA pelos professores têm um papel importante na adoção e integração no ambiente educacional. Nesse sentido, a Teoria da Aceitação de Tecnologia (TAM) Davis (1989) define dois determinantes do modelo TAM para a aceitação de novas tecnologias, são eles: a percepção de utilidade percebida, que é o grau em que o usuário acredita que o uso de um sistema particular pode melhorar o seu desempenho profissional; e a percepção de facilidade de uso percebida, que é o grau em que o usuário acredita que o uso de um sistema de informação será livre de

dificuldade, ou seja, será fácil de ser manuseado.

A aceitação das ferramentas de IA e tecnologia pelos professores atualmente tem sido objeto de estudos e debates no contexto educacional, traz consigo novos desafios e oportunidades para os professores e os mesmos têm demonstrado uma receptividade crescente às tecnologias. Chen (2019) diz que:

A inteligência artificial na educação tem o potencial de transformar a forma como os estudantes aprendem, permitindo que os professores se concentrem em atividades de alto valor agregado, como a criação de currículos e o planejamento de aulas, enquanto a IA lida com tarefas mais repetitivas e administrativas (Chen, 2019, p. 205).

Nesse sentido, exploradas muitas possibilidades e benefícios da IA na educação, destacando sua capacidade de transformar a forma de ensinar e aprender. Vale ressaltar a importância de integrar as novas tecnologias à educação, pois a mesma têm o papel de mediadora, enriquece o processo de ensino aprendizagem, personaliza o ensino, além de promover inovações pedagógicas.

Torna-se relevante enfatizar a necessidade de formação continuada dos professores para utilizar as ferramentas de IA na educação. Em relação a isso, Fullan (1993) argumenta que a mudança educacional eficaz requer desenvolvimento profissional contínuo. Para Hargreaves e Fullan (2012), a formação docente em IA deve ser vista como parte de um compromisso mais amplo com a aprendizagem profissional contínua, que apoia a inovação educacional e a adaptação educacional. A formação continuada dos professores em IA é essencial para que possam integrar essas ferramentas de maneira eficiente em suas práticas educacionais.

2.3 Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA Pleno Pindaré-Mirim

O Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) Pleno Pindaré-Mirim, localizado na MA-320, km 05, nº 63, Pitombeira, no município de Pindaré-Mirim, foi reorganizado pela Lei nº 10.385/2015 e inaugurado em 7 de março de 2016. A instituição tem como missão oferecer ensino médio integrado à formação profissional, garantindo educação de qualidade e preparando jovens para o mercado de trabalho e o ingresso no ensino superior.

Atualmente, o IEMA Pleno Pindaré-Mirim possui a seguinte infraestrutura física

(instalações e equipamentos): Área administrativa, sala de robótica, laboratórios de informática, biologia, física, química e matemática, sala de aula todas climatizadas e equipadas, preparadas para proporcionar um ambiente de aprendizado e agradável para a ampliação das atividades educacionais e para o bem estar dos discentes e docentes. Os laboratórios permitem aos alunos realizar atividades práticas e experimentos aprimorando a teoria em sala de aula. Possui ainda auditório, biblioteca, refeitório e quadra poliesportiva. Esses espaços permitem aos alunos socializar, contribuindo para promover a saúde e bem estar dos discentes, fortalecendo o aprendizado.

A escola atua em três eixos tecnológicos — Recursos Naturais, Ambiente e Saúde, e Gestão e Negócios — com cursos técnicos em Recursos Pesqueiros, Agropecuária, Serviços Jurídicos, Meio Ambiente e Enfermagem. Atualmente, atende 443 estudantes e conta com 37 professores (24 da BNCC e 13 da base técnica), comprometidos com a excelência no ensino e na aprendizagem.

3 METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo é quantitativa, de caráter descritivo e corte transversal. A população-alvo corresponde aos docentes do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, sendo utilizada uma amostragem não probabilística por acessibilidade, composta por professores do IEMA Pleno Pindaré-Mirim.

A coleta de dados ocorreu em outubro de 2024, por meio de questionários impressos, posteriormente inseridos no *Google Forms* para análise estatística. Também foi realizada pesquisa bibliográfica e utilizados dados do PDI 2019-2022 da unidade, fornecidos pela equipe pedagógica.

O questionário iniciou com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), seguido de pergunta sobre a concordância em participar e uma questão de controle para confirmar o vínculo do docente à instituição. Foram incluídas perguntas sobre conhecimento e uso de ferramentas de Inteligência Artificial, além de itens baseados no Modelo de Aceitação de Tecnologia (TAM) de Fred Davis (1989), com os construtos Utilidade Percebida, Facilidade de Uso Percebida e Uso Real.

Para caracterização da amostra, o instrumento reuniu variáveis sociodemográficas e profissionais (gênero, idade, escolaridade, renda, nível e tempo de

atuação, vínculo empregatício). Para analisar os dados realizou-se a caracterização da amostra para detalhar o perfil dos respondentes e a análise da estatística descritiva. As respostas foram coletadas por meio de uma Escala de *Likert* de 5 pontos. O questionário totalizou 25 questões (Apêndice A), cujos construtos são apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 - Construtos do questionário aplicado

Construtos	Afirmações
Utilidade Percebida	1. "A IA me ajuda a realizar meu trabalho mais rapidamente." 2. "O uso da IA melhora meu desempenho no trabalho." 3. "A IA aumenta minha produtividade." 4. "A IA me permite realizar tarefas de maneira mais eficaz." 5. "A IA torna meu trabalho mais fácil." 6. "Considero a IA útil para o meu trabalho."
Facilidade de Uso Percebida	7. "Aprender a usar a IA é fácil." 8. "Sinto que tenho controle sobre o uso da IA." 9. "As funções da IA são claras e compreensíveis." 10. "A IA é flexível para interagir." 11. "Tornar-se habilidoso no uso da IA é fácil." 12. "A IA é fácil de usar."
Uso Real da Inteligência Artificial	13. "Eu uso a IA regularmente no meu trabalho." 14. "Eu uso a IA para uma ampla variedade de tarefas no meu trabalho." 15. "O tempo que passo usando a IA é significativo."

Fonte: Adaptado de Davis (1989).

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Caracterização da amostra

Para detalhar as características sociodemográficas (gênero, idade, escolaridade, renda, nível de atuação profissional, tempo de atuação na docência e o vínculo empregatício dos respondentes), do IEMA Pleno de Pindaré-Mirim obteve-se 25 questionários válidos. As características da amostra são apresentadas conforme a Tabela 1.

Tabela 1: Caracterização da amostra

GÊNERO	PROFESSORES/IEMA	
	Nº	%
Masculino	18	72,00
Feminino	7	28,00
Não-binário	0	0,00
Total	25	100
IDADE		
18 a 25 anos	0	0,00
26 a 35 anos	8	32,00
36 a 45 anos	11	44,00
46 a 55 anos	5	20,00

56 anos ou mais	1	4,00
Total	25	100
ESCOLARIDADE		
Graduação (Ensino Superior)	3	12,00
Especialização/MBA	13	52,00
Mestrado	9	36,00
Doutorado	0	0,00
Total	25	100
RENDA		
Até 3 salários mínimos	1	4,00
4 a 7 salários mínimos	19	76,00
8 a 11 salários mínimos	4	16,00
12 a 14 salários mínimos	1	4,00
Acima de 15 salários mínimos	0	0,00
Total	25	100
NÍVEL DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL		
Ensino Médio Técnico	23	92,00
Educação Profissional	1	4,00
Graduação (Ensino Superior)	0	0,00
Pós-Graduação (Especialização)	1	4,00
Total	25	100
TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSOR		
Menos de 1 ano	1	4,00
1 a 5 anos	3	12,00
6 a 10 anos	8	32,00
11 a 20 anos	10	40,00
Mais de 20 anos	3	12,00
Total	25	100
VÍNCULO EMPREGATÍCIO		
Professor Concursado	11	44,00
Professor Temporário/Contratado	10	40,00
Bolsista	4	16,00
Total	25	100

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme a Tabela 1, revela-se que a análise dos dados da Tabela 1 evidencia que o corpo docente do IEMA Pleno de Pindaré-Mirim é majoritariamente masculino (72%), enquanto o feminino representa 28%. A faixa etária predominante é de 36 a 45 anos (44%), e a maioria possui especialização/MBA (52%), seguida de mestrado (36%) e graduação (12%), indicando preocupação com a formação continuada.

Em relação à renda, 76% recebem entre 4 e 7 salários mínimos. A maior parte atua no Ensino Médio técnico (92%), público-alvo da instituição. Quanto ao tempo de experiência, 40% têm entre 11 e 20 anos de docência. No vínculo empregatício, 44% são concursados, 40% contratados temporariamente e 16% bolsistas.

4.2 Estatística descritiva

Com a intenção de analisar a média, desvio padrão, mínimo, quartil 1, mediana, quartil 3 e máximo, apresentam-se na Tabela 2 o Modelo de Aceitação de Tecnologia (TAM) de Davis (1989), onde analisa-se os construtos: Utilidade Percebida; Facilidade de Uso Percebida e Uso Real da Inteligência Artificial.

Tabela 2 - Estatística descritiva geral

Variáveis	Média	Desvio Padrão	Min	Q1	Mdn	Q3	Máx.
Utilidade Percebida	4,25	0,94	1,00	3,66	4,33	5,00	5,00
Facilidade de Uso Percebida	3,87	0,71	2,16	3,66	3,83	4,33	5,00
Uso Real da Inteligência Artificial	3,80	1,11	1,00	3,33	4,00	4,66	5,00

Fonte: Dados da pesquisa.

A análise da Tabela 2 revela que o construto Utilidade Percebida apresenta a maior média ($M = 4,25$), indicando que a maioria dos professores reconhece a eficácia da Inteligência Artificial (IA) em aumentar a produtividade, melhorar o desempenho e otimizar tarefas. Isso evidencia uma percepção fortemente positiva sobre o valor da IA no contexto educacional.

O construto Facilidade de Uso Percebida ocupa a segunda posição ($M = 3,87$), sugerindo que os docentes consideram relativamente simples aprender e utilizar essas ferramentas, compreendendo suas funcionalidades de forma clara e interativa. Esse resultado pode explicar o elevado índice de adesão: 92% da amostra relatou utilizar algum recurso de IA. Já o construto Uso Real da IA apresentou a menor média ($M = 3,38$), apontando para uma adoção prática ainda moderada, embora os professores relatem utilizá-la regularmente em diferentes atividades. Isso sugere que, com o tempo e maior familiaridade tecnológica, o uso tende a se ampliar.

De modo geral, os resultados demonstram percepções favoráveis quanto à utilidade e facilidade de uso da IA, porém revelam uma adoção ainda em estágio intermediário. Assim, estratégias institucionais que incentivem a integração dessas tecnologias ao cotidiano escolar podem potencializar o uso efetivo, fortalecendo tanto a prática pedagógica quanto a aprendizagem discente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo principal investigar a aceitação das ferramentas de Inteligência Artificial (IA) pelos professores do IEMA Pleno Pindaré-Mirim, analisando sua receptividade e os fatores que influenciam a adoção dessas tecnologias. Os achados demonstram uma receptividade majoritariamente positiva, com a maioria dos docentes percebendo a IA como satisfatória, útil e relativamente fácil de usar em sua prática pedagógica. Eles reconhecem a fundamental importância da IA como apoio e subsídio ao processo de ensino-aprendizagem, capaz de adaptar o conhecimento às necessidades individuais dos alunos e, conseqüentemente, tornar as aulas mais atrativas e eficazes.

Apesar da alta taxa de aceitação, o estudo identificou que 8% dos professores da instituição ainda não utilizam ferramentas de IA. Este percentual, embora baixo, sinaliza um desafio que exige um esforço conjunto entre a gestão escolar e o corpo docente para garantir que a IA seja aplicada de forma alinhada aos objetivos pedagógicos e institucionais. Nesse sentido, sugere-se a inclusão e implementação de programas de formação continuada, a integração das ferramentas ao currículo e o fornecimento de acesso e programas de mentoria sobre IA.

Esta pesquisa enriquece a literatura científica ao oferecer dados relevantes sobre a percepção e o uso real da IA no contexto educacional específico do IEMA Pleno Pindaré-Mirim, preenchendo uma lacuna importante. Como implicação prática, os resultados fornecem *insights* valiosos para a gestão educacional, que pode utilizá-los para planejar estratégias eficazes de capacitação e desenvolvimento profissional.

Contudo, reconhece-se como limitação o fato de a pesquisa ter sido realizada em apenas uma unidade do IEMA. Tal restrição pode limitar a generalização dos achados para toda a rede, dada a diversidade de contextos e experiências educacionais entre as unidades. Sugere-se que pesquisas futuras repliquem o estudo em diferentes contextos, explorando também a aplicação da IA em escolas públicas de regiões periféricas, com o objetivo de compreender seu papel na promoção da inclusão digital.

REFERÊNCIAS

AGUIA, M. B; SERRÃO, A. M. Utilização da ferramenta computacional “xmind” para

elaboração de mapas mentais com alunos do Ensino Médio. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, [S.I], v.10.n.5 p.1104-1114, 2024. DOI: 10.51891/reasev.10i5.13725. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13725>. Acesso em: 15 nov.2024

BATES, A. W. T. (2016). *Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem*. São Paulo: Artesanato Educacional.

BATES, A.W. *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning* Vancouver BC: Tony Bates Associates Ltd, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n.º 9394. Atualizada, 11ª ed., Brasília, 2015.

CHEN, B.; LIU, H.; ZHANG, J. *Integrating artificial intelligence into educational technology research and development*. New Jersey: Educational Technology Research and Development. 2019.

COSTA JÚNIOR, J. F., Reis Neto, R. A., de Gusmão, V. R., de Menezes, N. L. B., da Silva, M. I., dos Santos, L. S. R., ... & Reinoso, L. F. (2023). O futuro da aprendizagem com a inteligência artificial aplicada à educação 4.0. *Revista Educação, Humanidades e Ciências Sociais*, e00094-e00094.

CRUZ, K. R.; TOLEDO, R. S.; OLIVEIRA, A. S.; ALMEIDA, J. K. S. T.; MOREIRA, A. M.; GANDIN, L. R. A. IA Na Sala De Aula: Como A Inteligência Artificial Está Redefinindo Os Métodos De Ensino. *Rebena - Revista Brasileira De Ensino E Aprendizagem*, V. 7, P. 19–25, 2023.

DAVIS, F. D. Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, v. 13, n. 3, p. 319-339, 1989

LIMA.M.F. *A utilização das tecnologias de informação e comunicação como recurso didático pedagógico no processo de ensino e aprendizagem*. Patos: Educação Pública, 2024. ISSN:1984-6290.

FULLAN, M..*Change forces: probing the of educational reform*. Falmer Press, 1993.

GOMES, Dennis dos Santos. *Inteligência Artificial: conceitos e aplicações*. Olhar Científico – Faculdades Associadas de Ariquemes, v. 1, n. 2, p.236 ago./dez. 2010.

GOODFELLOW, I. et al. *Deep Learning*. Cambridge: MIT Press, 2016.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. *Professional Capital: teaching in every school*. Teachers College Press, 2012.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IEMA). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2022*. São Luís: IEMA, 2019. Disponível em: <https://www.iema.ma.gov.br>. Acesso em: 23 nov. 2024.

JUNIOR, S. de A., Silva, F. C. da, Moreira, N. I. T., Bulgo, D. C., Oliveira, L. N., Rodrigues, A. A. Silva, G. H. V., Gonçalves, C. R., Souza, B. C. de, Pereira, L. A., Melo, M. R. S. de, Nakamura, F. de C., & Andrade, G. (2019). Bases pedagógicas em curso profissionalizante de Farmácia e Laboratório Clínico como apoio na construção profissional do indivíduo. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, 25, e649–e649.
<https://doi.org/10.25248/reas.e649.2019>

KHAN, R. A., UDDIN, M. F., REHMAN, M. H. U., ALRASHED, S., & ALHARBI, S. (2021). Emerging role of artificial intelligence in education: A systematic review. *Electronics*, 10(6), 656.

JÚNIOR, João Fernando Costa, *et al.* O futuro da aprendizagem com a inteligência artificial aplicada à educação 4.0. *Revista Educação, Humanidades e Ciências Sociais*, 2023, e00094-e00094.

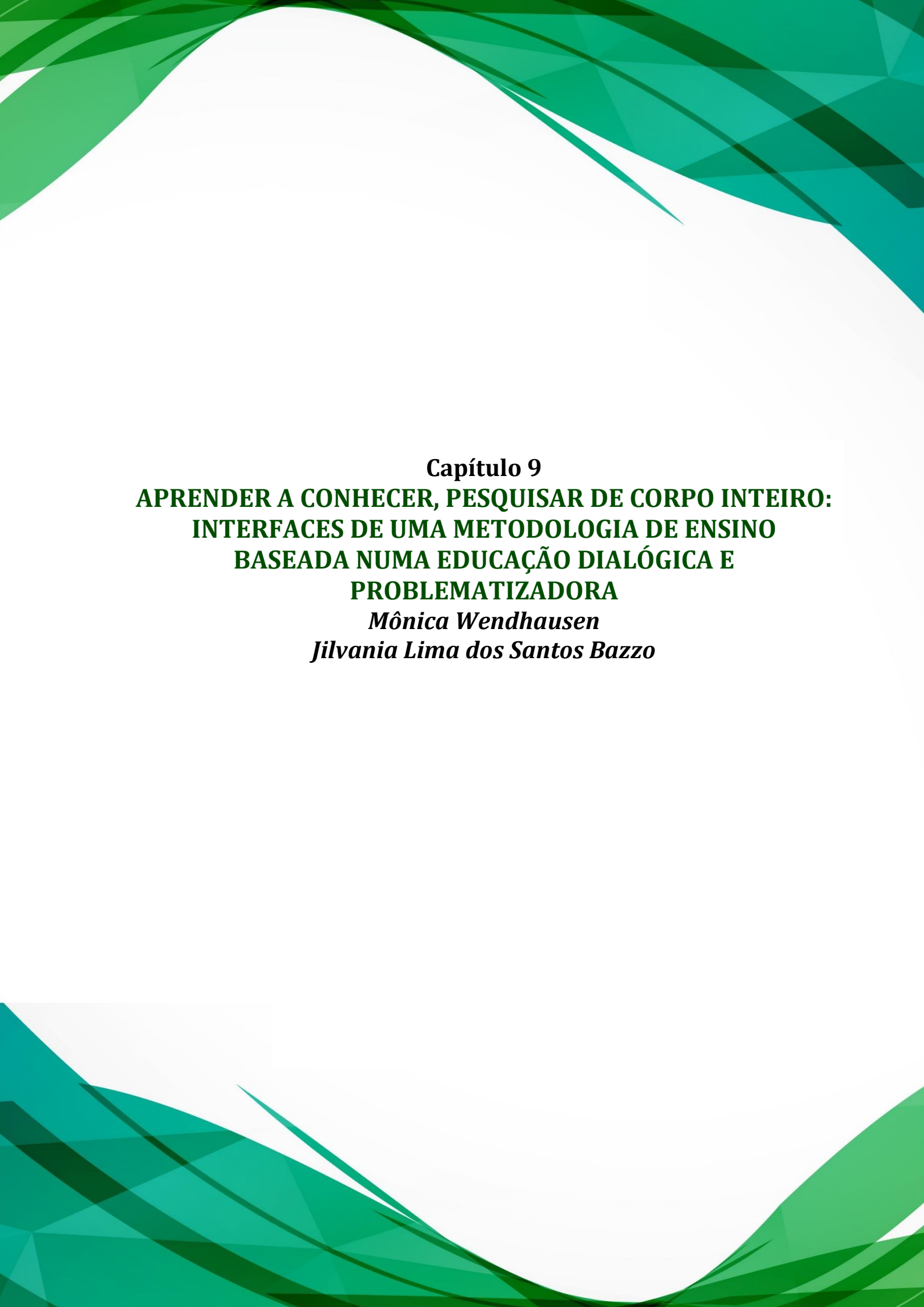
RENZ, A.; VLADOVA, G. Reinvigorating the discourse on human-centered artificial intelligence in educational technologies. *Technology Innovation Management Review*, 2021, 11.5: 5-16.

RUSSEL, S.; NORVIG, P. *Inteligência Artificial*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Campos, 2004.

RUSSELL, S.; NORVIG, P. *Artificial intelligence: a modern approach*. Harlow: Pearson, 2016.

VANLEHN, K. The Relative Effectiveness of Human Tutoring, Intelligent Tutoring Systems, and Other Tutoring Systems. *Educational Psychologist*, v. 6, n. 4, p. 197-221. 2011.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. 1978.



Capítulo 9
APRENDER A CONHECER, PESQUISAR DE CORPO INTEIRO:
INTERFACES DE UMA METODOLOGIA DE ENSINO
BASEADA NUMA EDUCAÇÃO DIALÓGICA E
PROBLEMATIZADORA

Mônica Wendhausen
Jilvania Lima dos Santos Bazzo

**APRENDER A CONHECER, PESQUISAR DE CORPO INTEIRO: INTERFACES
DE UMA METODOLOGIA DE ENSINO BASEADA NUMA EDUCAÇÃO
DIALÓGICA E PROBLEMATIZADORA**

Mônica Wendhausen

*Orientadora Educacional da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – SC, doutora em Educação PPGE/UDESC e pós-doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina – PPGE/UFSC, monicawendhausen@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0282-9552>*

Jilvania Lima dos Santos Bazzo

Professora do Centro de Ciências da Educação, área de Didática - Departamento de Metodologia de Ensino (MEN|CED|UFSC) e Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutora em Educação pelo Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (Faced/UFBA) e pós-doutorado em Avaliação e Desenvolvimento Curricular (UMinho/IE), jilvania.bazzo@ufsc.br <https://orcid.org/0000-0002-8000-9130>

RESUMO

Este estudo, vinculado a uma investigação de pós-doutorado, analisa os sentidos formativos da pesquisa como princípio educativo no cotidiano de uma instituição pública de ensino. A problemática centra-se nas implicações dessa perspectiva para crianças, professores e familiares, com ênfase em sua potência formativa na construção da criticidade, da autoria pedagógica e da participação coletiva. O objetivo é compreender como a atitude investigativa incorporada ao fazer pedagógico contribui para a constituição de uma formação crítica e de um projeto político-pedagógico autoral, participativo e emancipador. A abordagem é qualitativo-crítica, fundamentada na análise de conteúdo (Bardin, 2016), articulada à hermenêutica filosófica gadameriana,

especialmente nas contribuições de Neitzel e Mazzonetto (2023), Dalbosco (2014) e Vieira (2018), a fim de interpretar os sentidos atribuídos às experiências e às memórias construídas pelos sujeitos. O referencial ancora-se na Didática crítica (Libâneo, 2015; 2022; Pimenta, 2023), que compreende o processo educativo como prática social mediada por relações históricas de poder e pela função formadora da escola pública. Os resultados evidenciam que a pesquisa cotidiana fortalece a autoria dos sujeitos, amplia a articulação entre teoria e prática e consolida vínculos democráticos no espaço educativo. Em contrapartida, o avanço do projeto neoliberal, sobretudo desde 2020, tem aprofundado o esvaziamento político das instituições por meio da desvalorização docente e da mercantilização da formação. Conclui-se que a pesquisa como princípio educativo constitui uma estratégia de resistência e reinvenção pedagógica frente às atuais conjunturas.

Palavras-chave: Didática crítica. Formação docente. Pesquisa. Ensino Fundamental. Educação dialógica.

ABSTRACT

This study, linked to postdoctoral research, analyzes the formative meanings of research as an educational principle in the daily life of a public educational institution. The research problem focuses on the implications of this perspective for children, teachers, and families, emphasizing its formative potential in fostering critical thinking, pedagogical authorship, and collective participation. The objective is to understand how an investigative stance, incorporated into pedagogical practice, contributes to the development of a critical education and to an authorial, participatory, and emancipatory political-pedagogical project. The study adopts a qualitative-critical approach, based on content analysis (Bardin, 2016), articulated with Gadamerian philosophical hermeneutics—particularly the contributions of Neitzel and Mazzonetto (2023), Dalbosco (2014), and Vieira (2018)—in order to interpret the meanings attributed to the experiences and memories constructed by the subjects. The theoretical framework is grounded in Critical Didactics (Libâneo, 2015; 2022; Pimenta, 2023), which understands the educational process as a social practice mediated by historically constituted power relations and by the formative role of public schools. The results show that everyday research practices strengthen subjects' authorship, enhance the articulation between theory and practice, and consolidate democratic bonds within the educational space. In contrast, the advancement of the neoliberal project, especially since 2020, has deepened the political hollowing out of institutions through the devaluation of teachers and the commodification of education. It is concluded that research as an educational principle constitutes a strategy of resistance and pedagogical reinvention in the face of current challenges.

Keywords: Critical Didactics; Teacher Education; Research; Elementary Education; Dialogic Education.

INTRODUÇÃO

Diante das crises ambientais, sociais e humanitárias que marcam o mundo atual, como desmatamento, conflitos, desigualdades e adoecimento emocional, torna-se

insustentável uma educação baseada na repetição mecânica de conteúdos e na suposta neutralidade pedagógica. A complexidade do tempo presente exige que se ensine e se aprenda com perguntas, e não apenas com respostas. Perguntas que desestabilizam certezas, convoquem o pensamento e façam da escola um espaço vivo de reflexão crítica, criação e compromisso social com a transformação das pessoas e do mundo.

O ato pedagógico exige uma postura problematizadora, dialógica e ética, enraizada na cultura e na história, atenta às urgências do presente. Essa postura visa formar sujeitos engajados em suas dimensões intelectual, afetiva, social e política. É nesse contexto que se insere o *Projeto Aprender a Conhecer, pesquisar de corpo* inteiro (PAC), uma resposta política e epistemológica aos modelos de gestão que naturalizam a crise econômica para justificar o desmonte da educação pública, objeto do doutorado de uma das autoras. Como argumenta Freire (1996), ensinar é um ato de responsabilidade ética, estética e política, pois implica decisões sobre o que, como e por que ensinar. Ao assumir essa dimensão crítica, a Didática se fortalece como mediação indispensável entre a teoria e a prática, entre o saber científico e a realidade social, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir nos contextos em que estão inseridos. (BAZZO, 2019; 2024).

Considerando esse preâmbulo, este trabalho apresenta um recorte analítico decorrente das reflexões desenvolvidas no âmbito de uma pesquisa de doutorado³. A retomada desse campo investigativo no estágio pós-doutoral justifica-se pelos limites apontados pela banca avaliadora, especialmente no que se refere à necessidade de aprofundamento teórico e metodológico acerca da articulação entre formação docente, experiência pedagógica e práticas de ensino e pesquisa na escola. Embora tais questões tenham sido delineadas na tese, demandam maior densidade conceitual e ampliação crítica. Assim, a atual investigação propõe revisitar e tensionar alguns desses elementos à luz de outros referenciais teóricos e do aprofundamento investigativo, buscando ampliar a compreensão dos sentidos formativos da pesquisa no cotidiano escolar e de seus vínculos com o projeto ético-político da educação.

DE ONDE PARTIMOS E PARA ONDE VAMOS: O CONTEXTO DO (COM) TEXTO DO AQUI E AGORA

Considerando os limites identificados na etapa anterior da pesquisa e a necessidade de aprofundamento teórico e metodológico, esta investigação de pós-doutoramento adota uma abordagem coerente com os pressupostos da Didática crítica. Assume-se a pesquisa como um processo formativo, ético e político, que valoriza a escuta qualificada, a análise situada e o diálogo entre teoria e prática, visando ampliar a compreensão sobre as práticas pedagógicas e seus sentidos formativos no cotidiano escolar.

Adota-se uma abordagem qualitativo-crítica, fundamentada na pesquisa como princípio educativo (FREIRE, 1996; DEMO, 2002) e na perspectiva da Didática crítica (LIBÂNEO, 2015; PIMENTA, 2023). Parte-se da compreensão de que os processos educativos são atravessados por múltiplas dimensões históricas, culturais, sociais e políticas, que demandam análises reflexivas e interpretativas voltadas à transformação da realidade escolar.

Essa escolha metodológica reconhece a escola como espaço contraditório, onde se entrecruzam práticas, saberes e disputas de sentidos. A pesquisa se configura como atitude epistemológica e formadora, superando a concepção instrumental de produção de dados. O foco recai sobre a escuta sensível e dialógica de sujeitos escolares, professores, estudantes e famílias, com base em suas experiências em projetos investigativos integrados ao cotidiano escolar. A seleção de documentos, registros, relatos orais e rodas de conversa como fontes de dados alinha-se ao caráter formativo da pesquisa, priorizando narrativas e vivências como formas de problematização dos processos educativos.

A análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), é mobilizada como técnica articulada a uma hermenêutica crítica, capaz de apreender os sentidos atribuídos às práticas escolares em sua inserção social e pedagógica. Essa articulação metodológica pressupõe a interpretação como processo histórico, dialógico e formativo, conforme indicam os aportes da hermenêutica filosófica.

Neitzel e Mazzonetto (2023) enfatizam que a hermenêutica educacional legitima o diálogo entre pesquisador e participantes da pesquisa, ao valorizar a historicidade e a circularidade interpretativa como critérios de rigor. Dalbosco (2014) contribui ao

destacar a dimensão existencial e social da compreensão, abrindo espaço para a intersubjetividade e para o compromisso ético-político da investigação. Já Vieira (2018) propõe a análise de conteúdo hermenêutica como integração metodológica, que permite articular categorias analíticas com a interpretação simbólica dos discursos e práticas escolares. Em conjunto, esses referenciais conferem densidade epistemológica a uma metodologia que interpreta e problematiza a experiência educativa dos sujeitos da escola.

O contraponto que nos motivou a realizar esse aprofundamento está ancorada também, pela observação sistemática e na escuta atenta da comunidade escolar, no tempo presente, da escola que foi campo de pesquisa no doutoramento. Historicamente, essa escola tem sido reconhecida como protagonista na construção coletiva de sentidos e de mediação entre conhecimentos, culturas e sujeitos, ao exercer com intencionalidade sua função formadora e emancipadora.

Esse protagonismo se expressa na condução de suas práticas pedagógicas, na elaboração de um currículo comprometido com as realidades locais e na autonomia das decisões construídas coletivamente por meio dos espaços colegiados, em diálogo permanente com a comunidade escolar e o território onde está inserida. Atualmente, no entanto, seu papel social encontra-se ameaçado diante de um cenário de desmonte das políticas públicas, o que compromete sua capacidade de promover uma educação crítica, democrática e socialmente referenciada.

Desde 2020, políticas públicas orientadas por uma lógica neoliberal vêm promovendo o enfraquecimento sistemático de seu projeto político pedagógico autoral, participativo e crítico, substituindo-o por modelos padronizados, tecnocratas e subordinados à lógica da eficiência gerencial. Trata-se de um projeto intencional de esvaziamento da escola pública como espaço de produção de conhecimento, autonomia e formação humana integral.

A desvalorização do magistério, o "encartilhamento" do currículo e a mercantilização da formação continuada configuram estratégias desse modelo, que desqualifica a autoria docente e reduz a prática pedagógica a um cumprimento de metas e protocolos. Como consequência, cresce entre os professores a dúvida quanto à sua própria competência e à legitimidade de sua ação pedagógica, alimentando um ciclo de adoecimento, insegurança e afastamento da profissão.

O QUE PERCEBEMOS? ALGUMAS PISTAS LEVANTADAS A PARTIR DA (RE)VISITAÇÃO: CRIANÇA, FAMÍLIA E DOCENTE

Para aprofundar a compreensão sobre como a pesquisa, enquanto princípio educativo, repercute no cotidiano da escola e na formação dos sujeitos envolvidos, apresentamos a seguir um quadro analítico elaborado a partir da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016), articulada à hermenêutica filosófica. O quadro sistematiza as categorias emergentes das narrativas de crianças, docentes e familiares, descritas nos documentos analisados, evidenciando as mediações que sustentaram a experiência pedagógica e seu vínculo com o projeto ético-político da educação. Dessa forma, busca-se revelar as inter-relações entre participação, autoria, curiosidade, diálogo e compromisso coletivo, que configuraram os sentidos formativos da pesquisa na prática escolar no *Projeto Aprender a Conhecer* (PAC).

Quadro 1: Análise das inter-relações entre pesquisa, cotidiano escolar e formação dos sujeitos

Categoria	Unidade de registro (fala dos sujeitos)	Sentidos atribuídos à pesquisa	Mediações didáticas
Participação e autoria discente	“Todos na sala iam tendo ideias, botavam num papel e na caixa.(Cça)...“Os alunos elaboraram várias perguntas...” (Prof.)	Envolvimento ativo, protagonismo nas escolhas e nas perguntas	Estabelecem uma relação de ensino e aprendizagem solidária, dialógica e de confiança, centrada no estudante. Priorizam (docente) uma ação educativa pautada no fazer junto com o outro e não para e pelo outro (estudante).
Curiosidade e busca do conhecimento	“Hoje, ele diz que quando crescer vai ser egiptólogo...”“Minha filha me pede para ver filmes sobre o Egito.” (Fa.)	Pesquisa como encantamento, descoberta, desejo de aprender mais	Promovem o interesse genuíno das crianças pelo conhecimento, estimulam sua curiosidade intelectual, ampliam seu repertório cultural e fortalecem o diálogo entre escola e família, evidenciando a potência formativa de práticas didáticas que articulam conteúdo, experiência e sentido.
Sentido formativo ampliado	“Acho o projeto muito legal, aprendi muitas coisas...(Cça.)”“É muito bom ver a evolução do aprendizado com a pesquisa desenvolvida.” (Prof.)	Aprendizagem significativa e construção de saberes com sentido para os sujeitos	Projetos vinculados ao cotidiano, diálogo com o interesse das crianças, avaliação formativa.

Democracia e diálogo	“As escolhas seriam democráticas.”“Foi necessário acreditar na capacidade dos alunos.” (Prof.)	Valorização da escuta, da negociação coletiva e da confiança na infância	Planejamento aberto, coautoria docente-discente, diálogo entre conhecimentos institucionais e subjetivos.
Interação com as famílias	“Sinto que este projeto é contagiante.”“Isto fez com que eu também busque informações em livros e na internet.” (Fa.)	Pesquisa como mobilizadora de vínculos intergeracionais e escolares-familiares	Reconhece que todos/as são co-participantes e ativos/as nos processos de ensino e aprendizagem, incluindo os demais interlocutores da comunidade escolar, valorizando a cultura dessa comunidade e a ampliação dos espaços de aprendizagem.
Autoria e reflexividade docente	“Foi necessário comprometimento e acreditar na capacidade dos alunos.”“O conteúdo vai muito além, é uma construção social.” (Prof.)	Redefinição do papel docente como mediador e pesquisador	Percebe o projeto como possibilidade de transbordamento das fronteiras do conhecimento prescrito, determinado pelas matrizes curriculares impostas à escola. Lança-se a escolha de um outro currículo a partir de critérios definidos e comprometido com os interesses e necessidades educacionais de todos os envolvidos no processo educativo

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2025).

A partir desse quadro, evidenciam-se, no contexto do PAC, as ações de pesquisa enquanto princípios educativos articuladores da prática docente. As mediações didáticas identificadas, ao atravessarem diferentes dimensões da vida escolar, expressam a força formativa do PAC como experiência ética, política e pedagógica. O quadro evidencia que os professores, ao promoverem práticas que valorizam a escuta das crianças, estimulam a participação ativa e criam condições para que perguntas legítimas emergem. Eles realizam uma mediação sensível e crítica entre o cotidiano e o conhecimento sistematizado.

Nesse movimento, a participação e a autoria docente ganham força, pois o planejamento pedagógico passa a ser orientado pelo levantamento de conhecimentos previamente definidos que se relacionam com as inquietações, desejos, necessidades e situações inesperadas surgidas no interior da escola. O professor, portanto, deixa de ser mero transmissor de conteúdos e assume uma postura investigativa, abrindo-se à criação conjunta de sentidos e de conhecimentos. Tal atitude implica reconhecer as

crianças como sujeitos de direito, capazes de elaborar hipóteses, interpretar fenômenos e produzir conhecimento de forma autônoma e compartilhada. Assim, o exercício da docência se transforma em uma atitude de escuta, acolhimento e elaboração coletiva.

Ao mesmo tempo, a presença do diálogo como fundamento da prática pedagógica revela o compromisso com uma educação democrática e emancipadora. As falas das crianças, descritas no quadro, são enunciações carregadas de sentidos próprios, que nascem do convívio com os colegas, com os professores e com os temas que investigam. A prática dialógica, nesse contexto, não é decorativa nem meramente afetiva: ela constitui o próprio eixo da aprendizagem, à medida que permite que as experiências se articulem com os saberes escolares de modo crítico, criativo e reflexivo. (FREIRE, 2011, 2016).

Outro aspecto relevante diz respeito à interação com as famílias, que aparecem nos relatos como parceiras no processo de investigação. Ao acolher os saberes familiares e integrá-los à dinâmica da pesquisa, o PAC amplia o espaço pedagógico para além da sala de aula, estabelecendo vínculos de confiança e colaboração entre escola e comunidade. As famílias, ao serem convidadas a partilhar suas histórias, conhecimentos e perspectivas, tornam-se coautoras do processo educativo, reafirmando a escola como espaço de pertencimento, escuta mútua e construção coletiva.

Essa escuta, por sua vez, constitui uma das mediações mais potentes evidenciadas no quadro. Escutar as crianças com atenção genuína e respeito por suas formas de expressão significa reconhecer suas linguagens múltiplas como legítimas formas de conhecer o mundo. Quando os professores valorizam aquilo que as crianças dizem, fazem, desenham ou perguntam, abrem-se à possibilidade de reconstruir seus próprios saberes e de tornar o ensino mais responsivo, sensível e conectado às realidades e às subjetividades que se expressam cotidianamente no ambiente escolar.

Nesse processo, nota-se também que a participação não se restringe às crianças, mas envolve os docentes em sua totalidade. A escuta entre pares, a construção conjunta de projetos e a reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas revelam um movimento de formação permanente que integra professores e estudantes como aprendizes e pesquisadores. A docência, assim compreendida, não se limita ao ensinar, mas se expande para o aprender com o outro, instaurando uma cultura formativa comprometida com a emancipação e com a produção de conhecimento enraizado na realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada, conclui-se que a pesquisa, entendida como princípio educativo, revela-se uma ferramenta essencial para a formação crítica dos sujeitos envolvidos no cotidiano escolar, abrangendo crianças, docentes e familiares. Esse princípio educativo ultrapassa a dimensão instrumental da investigação, configurando-se como uma atitude epistemológica que potencializa a autoria pedagógica e fortalece o vínculo entre teoria e prática. Tal configuração é fundamental para consolidar um projeto político pedagógico autoral, participativo e emancipatório, capaz de responder aos desafios complexos das esferas social e educacional contemporânea.

Além disso, a pesquisa como princípio educativo representa uma estratégia de resistência frente às políticas educacionais neoliberais que, desde 2020, promovem o esvaziamento político das escolas públicas por meio da desvalorização do magistério, da mercantilização da formação continuada e da padronização dos currículos. Estas ações comprometem o papel histórico da escola como espaço formador e emancipador, ameaçando a autoria docente e a participação coletiva. Nesse sentido, a pesquisa na escola emerge como prática transformadora que reafirma a dimensão ética e política da educação pública, ao permitir que sujeitos compreendam, questionem e intervenham criticamente na realidade social e pedagógica em que estão inseridos.

Assim como quem aprende a conhecer precisa antes desejar compreender o mundo com inteireza, também a docência que se reinventa no entrelaçar da pesquisa e da formação humana exige escuta, presença e pensamento que age. Os resultados desta investigação anunciam que, quando a experiência pedagógica se torna chão de perguntas e não repositório amorfo de respostas, a aprendizagem deixa de ser acúmulo sem sentido e passa a ser travessia.

É nesse território que a Didática crítica se entrelaça ao solo fértil da experiência, compreendendo que formar implica instigar o pensamento e mediar a criação de conhecimentos e sentidos. A práxis educativa que assim se engendra não separa o saber do fazer, nem o conteúdo da existência, pois compreende que ensinar é também atitude ética, estética e política de convocar à autoria e à emancipação.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.
- DALBOSCO, Cláudio A. Pesquisa educacional e experiência humana na perspectiva hermenêutica. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 11, n. 27, p. 199-216, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2820>. Acesso em: 20 jun. 2025.
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 5 ed. Campinas, SP.: Autores Associados, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Partir da Infância: diálogos sobre Educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. 1 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 60 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- LIBÂNEO, José Carlos. Metodologias Ativas: a quem servem? nos servem? In: LIBÂNEO, J. C. ... [et al.]. (Orgs.). **Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais** [E-book]. Goiânia: Cegraf UFG, 2022, p. 107-119. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/Didatica_e_formacao_de_professores.pdf Acesso: 02 mai. 2025.
- LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. DOI: 10.1590/2175-623646132.
- NEITZEL, Odaír; MAZZONETTO, Clênio Vianei. A hermenêutica na pesquisa educacional: validade e demarcação do conhecimento. **Educação & Formação**, v. 8, n. 2, p. 45-60, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/84568>. Acesso em: 11 jun. 2025.
- PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da Didática em movimento: resistências ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: LONGAREZI, Andréa M.; PIMENTA, Selma G.; PUENTES, Roberto V.. (Orgs.). **Didática Crítica no Brasil**. São Paulo (SP): Cortez, 2023, p. 17-49.
- VIEIRA, Karina Augusta Limonta. Análise de conteúdo hermenêutica: uma proposta para pesquisa qualitativa em educação. **Arquivo Brasileiro de Educação**, v. 6, n. 12, p. 110-123, 2018. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/arquivobrasileiroeducacao/article/view/20642>. Acesso em: 09 jun. 2025.

WENDHAUSEN, Mônica. **Movimento dialético entre participar e pesquisar: a percepção de uma comunidade escolar sobre uma escola que se faz no caminho.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.



AUTORES

Érica Cidra de Lima Doutora

Professora do Atendimento Educacional Especializado no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) Duque de Caxias. Mestra em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Especialista em psicopedagogia, Educação Especial, Análise do comportamento, gestão escolar e pedagoga.

ericacindra@gmail.com

Gustavo Mercês Diniz Lopes

Professor e Discente em Psicologia (UVA). Especialista em Transtorno do Espectro Autista: Intervenção em Múltiplos Contextos (PUC - RJ) e graduado em Licenciatura em Geografia (UERJ). mercesgustavo.geo@gmail.com

Isabela Gama Dias

psicóloga pela Universidade Santa Úrsula Especialista em Transtorno do Espectro Autista: Intervenção Em Múltiplos Contextos pela PUC rio e Pós Graduanda em intervenção ABA para TEA E DI pela cbi of miami

Jilvania Lima dos Santos Bazzo

Professora do Centro de Ciências da Educação, área de Didática - Departamento de Metodologia de Ensino (MEN|CED|UFSC) e Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutora em Educação pelo Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (Faced/UFBA) e pós-doutorado em Avaliação e Desenvolvimento Curricular (UMinho/IE), jilvania.bazzo@ufsc.br
<https://orcid.org/0000-0002-8000-9130>

Joélia Mara da Costa

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEEN/UECE). Professora da Rede Municipal de Ensino, Limoeiro do Norte - CE, e-mail: joelia.costa@aluno.uece.br

Juscineth de Jesus Soares de Oliveira

Graduada em Licenciatura em Ciências Naturais, pela UFAM Universidade Federal do Amazonas e pós-graduada pela mesma Instituição em Educação para Desenvolvimento Sustentável. juscisoares@hotmail.com

Leonilde da Conceição Silva

Docente do Instituto Federal do Pará – IFPA. Mestra em Contabilidade e Administração pela Fucape Business School. Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano - IESFMA, leonilde.silva@ifpa.edu.br

Lindemberg Costa Júnior

Docente do Instituto Federal do Maranhão - IFMA; Mestre em Administração pela Fucape Business School, lindemberg.junior@ifma.edu.br

Maria Ribeiro de Assis

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEEN/UECE), e-mail: joelia.costa@aluno.uece.br

Mônica Wendhausen

Orientadora Educacional da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – SC, doutora em Educação PPGE/UFSC e pós-doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina – PPGE/UFSC, monicawendhausen@gmail.com <https://orcid.org/0000-0003-0282-9552>

Raimunda Natividade Nascimento Silva

Docente de Biologia na Rede Estadual do Estado do Maranhão. Licenciada em Ciências pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, i.rian2010@hotmail.com

Sirneto Vicente da Silva

Doutor pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará, campos, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (UECE/FAFIDAM). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEEN/UECE), e-mail: sirneto.silva@uece.br

Solange Damião

Professora da Rede Estadual de Ensino de São Paulo – SP, doutoranda em Letras – Estudos Literários – Campus Guarulhos, solange.damiao@unifesp.br <https://orcid.org/0000-0002-8533-7483>

EPISTEMOLOGIAS DA EDUCAÇÃO

MÉTODOS E PRÁTICAS CONTEMPORÂNEAS

Este livro é um convite ao pensamento crítico sobre os saberes que sustentam a educação contemporânea. Ao reunir diferentes perspectivas epistemológicas, métodos de pesquisa e práticas inovadoras, a obra propõe um diálogo fecundo entre teoria e experiência, entre tradição e transformação.

Voltado a educadores, pesquisadores, estudantes e profissionais da área, o livro apresenta reflexões e possibilidades para repensar a produção do conhecimento e sua aplicação em contextos diversos, plurais e em constante mudança.

Mais do que um debate acadêmico, Epistemologias da Educação: Métodos e Práticas Contemporâneas é um instrumento de inspiração para quem acredita na educação como prática de liberdade, emancipação e construção de futuros possíveis.

**Conhecer para transformar.
Práticas para emancipar.**

ISBN 978-655492172-5



9

786554

921725

Editora
UNIESMERO

