

Entre o DIALOGISMO



e a

INCLUSÃO ESCOLAR:

Caminhos colaborativos para
uma escola inclusiva



DIÁLOGO



RESPEITO



COLABORAÇÃO



APRENDIZAGEM



PARA TODOS

Organizado por

Kellermann dos Santos

Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Katia de Fonseca Abreu



Porque
uma escola
que acolhe,
dialoga e
transforma
vidas.



Kellermann dos Santos
Neiza de Lourdes Frederico Fumes
Kátia de Abreu Fonseca

ENTRE O DIALOGISMO E
A INCLUSÃO ESCOLAR:
Caminhos colaborativos para
uma escola inclusiva

EDITORA BONÊT
2026

www.editorabonet.com.br
editorial@editorabonet.com.br
<https://www.instagram.com/editorabonet/>



Conselho Editorial

Prof. Dr. Adelino Francklin
Prof. Dra. Adriene Sttéfane Silva
Prof. Dra. Ana Paula Duarte
Prof. Dr. Armindo Quillici Neto
Prof. Dr. Edson de Sousa Brito
Prof. Dr. Egberto Pereira dos Reis
Prof. Ph.D. Elias Rocha Gonçalves
Prof. Dr. Camilo Lelis Jota Pereira
Prof. Dra. Cintia Cargnin Cavalheiro Ribas
Prof. Ma. Isabella Capistrano
Prof. Dra. Juliana Bulgarelli
Prof. Dra. Monaliza Angélica Santana

Editora Chefe: Profa. Doutoranda Nayara Brito

Arte da capa: Os organizadores - IA

Diagramação: Editora Bonêt

Organizadores: Kellermann dos Santos; Neiza de Lourdes Frederico Fumes; Kátia de Abreu Fonseca

Revisão final: A revisão linguística e ortográfica, assim como o conteúdo publicado são de responsabilidade do autor



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial Não Derivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Bonêt pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos/as autores/as. A Editora Bonêt, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz processo de seleção de todos os manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Entre o dialogismo e a inclusão escolar
[livro eletrônico] : caminhos colaborativos
para uma escola inclusiva / organização
Kellermann dos Santos, Neiza de Lourdes Frederico
Fumes, Kátia de Abreu Fonseca. -- Três Lagoas, MS

:

Editora Bonêt, 2026.
PDF

Bibliografia
ISBN 978-65-82701-15-3

1. Dialogismo 2. Educação 3. Educação inclusiva
4. Inclusão escolar I. Santos, Kellermann dos.
II. Fumes, Neiza de Lourdes Frederico. III. Fonseca,
Kátia de Abreu.

26-366660.0

CDD-371.9

Índices para catálogo sistemático:

1. Inclusão escolar : Educação especial 371.9

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

[DOI - 10.29327/5868287](https://doi.org/10.29327/5868287)



Acesse nosso site e saiba como publicar seu livro

2026 by Kellermann dos Santos; Neiza de Lourdes Frederico Fumes; Kátia de Abreu Fonseca
Copyright © Kellermann dos Santos; Neiza de Lourdes Frederico Fumes; Kátia de Abreu Fonseca
Copyright do Texto © 2026 Kellermann dos Santos; Neiza de Lourdes Frederico Fumes; Kátia de Abreu Fonseca
Copyright da Edição © 2026 Kellermann dos Santos; Neiza de Lourdes Frederico Fumes; Kátia de Abreu Fonseca



ORGANIZADORES



Kellermann dos Santos

Mestrando em Educação Inclusiva pela UNESP - Universidade Estadual Paulista (2025). Graduado em Letras pelo Centro Universitário Unimódulo (2007). Pesquisador do Núcleo de Estudo em Educação e Diversidade (NEEDI), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Graduado em Pedagogia pela Faculdade Paulista São José (2011). Pós-graduado em Formação Docente para atuação em EAD pela UNIDERP(2009). Especialista em Gestão Escolar e Metodologia nas Práticas Pedagógicas no Ensino Fundamental (FCE/2013). Já atuou na rede estadual, municipal e privada de ensino. Foi gestor pedagógico e docente do núcleo de Pós-Graduação da Faculdade Campos Elíseos e dos cursos preparatórios para concursos docentes da Phoenix Educacional de Caraguatatuba/SP. É PEB I efetivo da rede municipal de educação de Caraguatatuba/SP, tendo atuado na mesma rede como Professor Coordenador Pedagógico e Diretor de Escola. Tem ênfase em Educação, Formação de professores e Metodologia do Ensino. Possui o título honorífico de Comendador.



Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1988), mestrado em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria (1995) e doutorado em Ciências do Desporto e Educação Física pela Universidade do Porto (2001). É Professora Titular da Universidade Federal de Alagoas, onde atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado), do CEDU/UFAL, e no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Especial (PROPGEES), além de lecionar nos cursos de graduação em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) do IEFÉ/UFAL. Também atua no PROFEI, vinculado à Universidade Estadual Paulista campus de Presidente Prudente. Possui experiência na área da Educação Inclusiva e da Educação Física Adaptada, desenvolvendo pesquisas, principalmente, nos seguintes temas: formação de professores, desafios da inclusão de pessoas com deficiência em diferentes contextos educacionais, formação docente e escolarização de estudantes com deficiência intelectual. Participou como subcoordenadora do PIBID-UFAL no curso de Pedagogia/UAB e coordenou diversas edições do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Intelectual, financiado pela SECADI/MEC. Foi criadora e coordenadora do Núcleo de Acessibilidade (NAC) da UFAL, do Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade (NEEDI) e do Grupo de Estudos e Extensão em Atividade Motora Adaptada (GEEAMA). É pesquisadora do Observatório Nacional de Educação Especial. Atuou como representante para a América Latina da International Federation of Adapted Physical Activity entre 2015 e 2020. Foi presidente da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada no período de 2018 a 2022 e membro da diretoria da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial entre 2018 e 2021.



Kátia de Abreu Fonseca

Doutora em Educação - Linha Educação Especial, pela UNESP-Marília. Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela UNESP-Bauru. Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela UNESP-Marília. Especialista em Gestão Escolar Integrada pela Faculdade Internacional Signorelli. Especialista em Psicopedagogia pela USC-Bauru. Pedagoga com Habilitação em Deficiência Intelectual pela Unesp-Marília. Docente e Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional - Mestrado Profissional (PROFEI). Professora de Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial e Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, formação continuada, educação especial, inclusão escolar. Tem experiência em cursos EaD, oferecidos pelo MEC, pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e pelo Município de Bauru. Membro do Grupo de Pesquisa em Inclusão Social (GEPIS) e do Grupo de pesquisa A inclusão da pessoa com deficiência, TGD e superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento).



APRESENTAÇÃO

Kellermann dos Santos¹

A obra “*Entre o Dialogismo e a Inclusão Escolar: Caminhos colaborativos para uma escola inclusiva*” é o encontro de vozes, experiências e inquietações compartilhadas por profissionais que vivenciam diariamente os desafios e as possibilidades da educação inclusiva nas escolas deste imenso país.

Sua idealização surgiu a partir de uma conversa entre colegas mestrandos da Turma 5 do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI/UNESP), durante a realização do III Seminário Internacional do PROFEI (SIPROFEI) e I Encontro de Egressos do PROFEI na cidade de Presidente Prudente/SP.

Naquele momento de diálogo, escuta e troca de experiências, o presente mestrando que realiza esta apresentação propôs que as reflexões ali compartilhadas fossem transformadas em uma produção coletiva que ampliasse o debate sobre a inclusão escolar e educação inclusiva com contribuições para a formação de professores e demais profissionais da educação.

A concretização deste projeto tornou-se possível graças à colaboração, orientação e incentivo das professoras pesquisadoras *Dra. Katia Abreu Fonseca* (UNESP) e *Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes* (UFAL), cujas contribuições acadêmicas, experiência na área da Educação Especial Inclusiva e compromisso com a formação docente foram fundamentais para a organização desta obra. O apoio das respeitadas Doutoradas possibilitou a organização das ideias, o aprofundamento teórico e o fortalecimento do caráter científico e colaborativo que marca esta publicação.

Inspirados por esse movimento dialógico, a equipe se fortaleceu com a integração de mais participantes que corroboraram e compartilharam os saberes voltados à busca por uma inclusão educacional.

O compromisso dos autores foi de organizar um capítulo que traduzisse suas vivências profissionais e investigativas, articulando-as aos referenciais teóricos que fundamentam a Educação Inclusiva atual, tendo em vista, especialmente, as contribuições de Lev Semionovitch Vygotsky,

¹ Graduado em Letras e Pedagogia. Especialista em Educação. Mestrando em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Pesquisador do NEEDI (Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

com sua perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano mediado pelas interações sociais, e de Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, referência nacional no que diz respeito aos estudos sobre ensino colaborativo e práticas inclusivas.

Ao longo dos capítulos, os leitores encontrarão discussões sobre o direito à aprendizagem, o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE), as potencialidades das Salas de Recursos Multifuncionais, a relevância de a cultura escolar inclusiva ser vivenciada no ambiente escolar, a consultoria colaborativa como forma essencial para a fidelização do dialogismo como elemento constitutivo da aprendizagem de todos, a formação docente como elemento primordial para que ocorram as percepções dos docentes sobre as práticas inclusivas, as reflexões dos desafios e possibilidades do diálogo entre o AEE e a sala comum, numa perspectiva de mediação pedagógica e de desenvolvimento humano.

A obra evidencia que a inclusão escolar pressupõe a construção de ambientes educacionais que garantam aproximação entre os pares, na relação mais dialógica para fortalecer a participação, permanência e aprendizagem de todos que vivenciam o ambiente escolar diariamente. Nesse sentido, os capítulos reforçam que é por meio das relações dialógicas, do planejamento compartilhado, da formação continuada e do trabalho colaborativo entre professores, gestores, famílias e demais profissionais envolvidos no processo educativo que o sucesso institucional se consolida.

Os estudos apresentados reforçam que o conhecimento é construído coletivamente e que a escola inclusiva se fortalece quando diferentes saberes dialogam, rompendo práticas isoladas e promovendo ações pautadas na corresponsabilidade. Como evidenciado nos capítulos que abordam o ensino colaborativo e o dialogismo entre o AEE e a sala comum, a inclusão efetiva demanda escuta, cooperação, flexibilidade pedagógica e compromisso ético com a diversidade.

Mais do que reunir pesquisas e experiências, este livro representa um convite à reflexão e à ação. Trata-se de uma obra construída por educadores que acreditam na potência transformadora da escola e que compreendem a diversidade como elemento constitutivo da aprendizagem e da convivência humana.

Que as páginas que seguem inspirem novas práticas, fortaleçam diálogos e contribuam para a consolidação de uma educação cada vez mais democrática, acessível e inclusiva.





SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
CAPÍTULO I	11
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O DIREITO À APRENDIZAGEM. <i>Fernanda Cristina Blanco de Paula</i> DOI - 10.29327/5868287.1-1	
CAPÍTULO II	18
DIÁLOGOS E PERCURSOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: das convenções internacionais às políticas públicas brasileiras. <i>José Ailton Rodrigues Vieira Junior; Marcelo Bruno Araújo Queiroz</i> DOI - 10.29327/5868287.1-2	
CAPÍTULO III	30
O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA <i>Edione Bueno Gomes</i> DOI - 10.29327/5868287.1-3	
CAPÍTULO IV	38
SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: FUNÇÕES, LIMITES E POTENCIALIDADES. <i>Tatiana Silva de Sousa</i> DOI - 10.29327/5868287.1-4	
CAPÍTULO V	47
A CULTURA ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA. <i>Gisele Ines dos Santos</i> DOI - 10.29327/5868287.1-5	
CAPÍTULO VI	53
CONSULTORIA COLABORATIVA, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E MULTIDISCIPLINARES INCLUSIVAS. <i>Mirtes Rose Andrade de Moura Mariani; Juliana Vechetti Mantovani Cavalante.</i> DOI - 10.29327/5868287.1-6	

CAPÍTULO VII	62
DIALOGISMO E INTERAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO INCLUSIVO.	
<i>Kellermann dos Santos; Neiza de Lourdes Frederico Fumes; Katia de Abreu Fonseca.</i>	
<i>DOI - 10.29327/5868287.1-7</i>	
CAPÍTULO VIII	70
ENSINO COLABORATIVO ENTRE AEE E DOCENTE REGENTE: Reflexões sobre as trajetórias formativas para estudantes TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	
<i>Leila Fermino de Brito</i>	
<i>DOI - 10.29327/5868287.1-8</i>	
CAPÍTULO IX	82
PRÁTICAS INCLUSIVAS NA ESCOLA: Contribuições do AEE e do Desenho Universal para aprendizagem.	
<i>Daniele Pereira de Souza</i>	
<i>DOI - 10.29327/5868287.1-9</i>	
CAPÍTULO X	88
DIALOGISMO ENTRE AEE E SALA COMUM: desafios e possibilidades	
<i>Viviane Lombi Mazon</i>	
<i>DOI - 10.29327/5868287.1-10</i>	
CAPÍTULO XI	95
CAMINHOS PARA FORTALECER A ESCOLA INCLUSIVA: Práticas docentes, recursos pedagógicos e dialogismo na aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual.	
<i>Flavia Oliveira Leme Martins da Silva</i>	
<i>DOI - 10.29327/5868287.1-11</i>	
CAPÍTULO XII	108
MEDIÇÃO PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: caminhos para uma educação infantil inclusiva	
<i>Kelly Bitencourt Palmieri</i>	
<i>DOI - 10.29327/5868287.1-12</i>	
CAPÍTULO XIII	116
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: fundamentos, políticas, desafios e possibilidade para a educação inclusiva mediada	
<i>Juliane Ribeiro de Almeida; Alessandra de Magalhães Ciaca</i>	
<i>DOI - 10.29327/5868287.1-13</i>	





PREFÁCIO

Antes de iniciar esta leitura, convido você a pensar nas estações do ano. A inclusão escolar se parece muito com elas.

Há primaveras que renovam nossas esperanças, quando florescem pesquisas, experiências e práticas que demonstram que uma escola inclusiva é possível. Há outonos que nos convidam a rever caminhos, abandonar velhas certezas e reconstruir nossas práticas. Há invernos que nos desafiam, quando os obstáculos parecem maiores e precisamos encontrar razões para continuar. E há verões que aquecem nossas convicções e nos lembram da força que nasce das parcerias e do trabalho coletivo.

Ao percorrer os capítulos desta obra, encontrei um pouco de cada uma dessas estações.

Mas encontrei também algo muito especial: pessoas comprometidas com a construção de uma educação mais humana, justa e inclusiva.

Entre elas, está a Profa. Dra. Kátia de Abreu Fonseca, cuja trajetória tenho o privilégio de acompanhar há muitos anos. Conheci Kátia ainda menina moça, depois, professora, pesquisadora e hoje uma profissional respeitada e admirada por sua competência, seriedade e compromisso com a Educação Especial Inclusiva. Ao longo do tempo, nossas trajetórias se aproximaram em diferentes momentos, transformando-se em uma parceria construída pelo respeito mútuo, pela amizade e pela defesa de princípios que compartilhamos.

Por isso, quando recebi o convite para prefaciar esta obra, aceitei com alegria. Sabia que encontraria aqui o mesmo compromisso ético, científico e humano que reconheço em sua trajetória e na trajetória dos demais organizadores, Neiza, com sua trajetória consolidada e o Kellermann buscando ao lado de pessoas potentes, seu espaço de colaboração para a Educação Inclusiva, e, aos corajosos autores que contemplam esta obra.

Este não é apenas um livro sobre inclusão escolar. É um livro construído por pessoas que vivem a inclusão em seu cotidiano profissional, acadêmico e humano. Pessoas que compreendem que a inclusão não acontece por decretos ou discursos, mas por meio do diálogo, da formação, da colaboração e do compromisso permanente com a aprendizagem de todos os estudantes.

Convido você a realizar esta leitura com mente aberta e coração sensível. Permita-se refletir,

aprender, emocionar-se e dialogar com as experiências e conhecimentos aqui compartilhados.

E, se em algum momento de sua caminhada profissional você sentiu dúvidas, desafios ou mesmo solidão diante da complexidade da inclusão escolar, espero que estas páginas lhe tragam uma importante certeza: há muitas pessoas caminhando na mesma direção.

Que esta obra inspire novos olhares, fortaleça convicções e renove esperanças.

Boa leitura.



Prof. Dra. Vera Lucia Messias Fialbo Capellini



CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O DIREITO À APRENDIZAGEM.

Fernanda Cristina Blanco de Paula
Mestranda em Educação Inclusiva – UNESP
<https://lattes.cnpq.br/2328918178930029>
fernanda.blanco@unesp.br

DOI - 10.29327/5868287.1-1

Resumo

A educação inclusiva constitui um direito fundamental, um compromisso ético, social e político voltado à garantia do acesso, participação, permanência e aprendizagem de todos os estudantes. Nesse contexto, o presente capítulo tem como objetivo discutir as relações entre educação inclusiva e direito à aprendizagem, analisando as aproximações entre os referenciais teóricos de Lev Vygotsky, Paulo Freire e Enicéia Mendes e os marcos normativos que orientam as políticas públicas inclusivas no Brasil, com destaque para a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), o Decreto nº 12.686/2025 e sua atualização pelo Decreto nº 12.773/2025. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica e documental, fundamentada na análise interpretativa de obras teóricas e documentos legais relacionados à educação inclusiva. Os resultados evidenciam que a efetivação do direito à aprendizagem ultrapassa a garantia do acesso à escola comum, exigindo a eliminação de barreiras, a oferta de apoios especializados, a acessibilidade, a mediação pedagógica e a participação ativa dos estudantes nos processos educativos. A análise dos decretos revelou avanços importantes, como a institucionalização do Plano Educacional Individualizado (PEI), do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), do estudo de caso pedagógico e da formação dos profissionais envolvidos na escolarização dos estudantes público da educação especial. Verificou-se ainda significativa convergência entre os dispositivos legais e os referenciais teóricos analisados, quanto à valorização das potencialidades dos estudantes, à construção de redes de apoio, ao protagonismo estudantil e ao combate ao capacitismo. Conclui-se que a garantia do direito à aprendizagem depende da articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas inclusivas e uma cultura escolar comprometida com a equidade, a participação e o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Aprendizagem; Equidade; Educação Especial; Políticas Públicas.

Introdução

A educação inclusiva constitui um direito fundamental e um compromisso ético, social e político voltado à garantia do acesso, participação, permanência e aprendizagem de todos os estudantes (Brasil, 2015). Embora a ampliação das matrículas de estudantes público da educação

especial nas classes comuns represente um importante avanço das políticas educacionais brasileiras, a efetivação da inclusão exige que a escola assegure condições concretas para que esses estudantes participem ativamente do processo educativo e tenham oportunidades reais de aprendizagem.

O direito à aprendizagem envolve a eliminação de barreiras, a promoção da acessibilidade, a oferta de apoios especializados e a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade. Tal compreensão encontra respaldo na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686/2025 e atualizada pelo Decreto nº 12.773/2025, que reafirmam a educação inclusiva como direito de todos e responsabilidade dos sistemas de ensino.

A discussão sobre o direito à aprendizagem fundamenta-se, ainda, em referenciais teóricos que compreendem o desenvolvimento humano como resultado das interações sociais, da mediação pedagógica e da participação ativa dos sujeitos nos processos educativos. Nessa perspectiva, destacam-se as contribuições dos teóricos citados anteriormente, cujas reflexões oferecem importantes subsídios para compreender os desafios e as possibilidades da construção de práticas educacionais inclusivas.

Diante desse cenário, este capítulo tem como objetivo discutir as relações entre educação inclusiva e direito à aprendizagem, analisando as aproximações entre os referenciais teóricos e os marcos normativos que orientam as políticas públicas inclusivas no contexto brasileiro. Busca-se refletir sobre como os princípios da equidade, da participação, da mediação pedagógica e da eliminação de barreiras podem contribuir para a construção de ambientes educacionais capazes de garantir a aprendizagem e o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica e documental. A investigação fundamentou-se na análise interpretativa de referenciais teóricos relacionados à temática e às contribuições teóricas de Lev Vygotsky, Paulo Freire, Mariana Moraes Lopes e Enicéia Gonçalves Mendes.

Além das obras teóricas, foram analisados documentos normativos que orientam as políticas públicas inclusivas no contexto brasileiro, especialmente a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e o Decreto nº 12.686/2025, buscando compreender as aproximações entre os fundamentos legais e os pressupostos pedagógicos da educação inclusiva.

A análise dos materiais ocorreu de forma interpretativa e reflexiva, priorizando categorias relacionadas à equidade, eliminação de barreiras, mediação pedagógica, protagonismo

estudantil, participação social e garantia do direito à aprendizagem tendo como premissa a valorização das potencialidades dos estudantes e na contribuição das relações interativas para a construção do conhecimento inclusivo no contexto escolar.

Resultados e discussão

A análise do Decreto nº 12.686/2025 e de sua atualização pelo Decreto nº 12.773/2025 evidencia um movimento de fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, especialmente ao ampliar mecanismos destinados à garantia do direito à aprendizagem. Os documentos reforçam que a inclusão não pode ser compreendida apenas como acesso à escola comum, mas como um processo que exige planejamento pedagógico, acessibilidade, apoios especializados e participação efetiva dos estudantes nos diferentes espaços educacionais.

Entre os avanços observados, destaca-se a centralidade atribuída ao estudo de caso como instrumento orientador das ações pedagógicas. A obrigatoriedade do Plano Educacional Individualizado (PEI) e do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) representa um importante passo para a organização de práticas educacionais mais responsivas às necessidades dos estudantes. Ao serem incorporados ao Projeto Político-Pedagógico da escola, esses instrumentos deixam de ser documentos isolados e passam a constituir parte do planejamento institucional, favorecendo a articulação entre sala comum, Atendimento Educacional Especializado e demais serviços de apoio.

Essa perspectiva dialoga diretamente com as contribuições de Vygotsky (2007), ao reconhecer que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e das mediações pedagógicas; ressaltando que as limitações decorrentes da deficiência não determinam o desenvolvimento do sujeito, cabendo à educação organizar mediações, apoios e oportunidades capazes de potencializar suas formas de participação e aprendizagem (Vygotsky, 2022).

Nesse sentido, o estudo de caso, o PEI e o PAEE podem ser compreendidos como instrumentos aptas de identificar potencialidades, barreiras e estratégias de mediação capazes de favorecer a participação e o desenvolvimento dos estudantes em seus diferentes contextos de aprendizagem.

Os resultados também demonstram aproximações significativas com as reflexões de Lopes; Mendes (2023), sobretudo ao romper com uma lógica centrada exclusivamente no diagnóstico médico. Ao estabelecer que a oferta do profissional de apoio escolar independe de laudos ou relatórios de saúde, sendo fundamentada em avaliação pedagógica e estudo de caso, o decreto

aproxima-se da perspectiva defendida pelas autoras, segundo a qual a escolarização deve ser orientada pelas necessidades educacionais e pelas condições de participação dos estudantes, e não apenas pela categorização clínica da deficiência.

A análise dos decretos também evidencia que a consolidação da educação inclusiva continua sendo atravessada por tensões históricas relacionadas às formas de organização dos serviços destinados aos estudantes público da educação especial. Parte desse debate envolve a busca pelo equilíbrio entre a garantia da escolarização em classes comuns e a manutenção de apoios especializados capazes de responder às diferentes necessidades educacionais dos estudantes. Nesse contexto, as atualizações promovidas pelo Decreto nº 12.773/2025 ocorreram em meio a intensas discussões entre pesquisadores, profissionais da educação, gestores e famílias, especialmente diante das preocupações relacionadas à possível redução ou fechamento de serviços e instituições especializadas. Para muitas famílias, tais mudanças geraram insegurança quanto à continuidade dos apoios necessários para assegurar não apenas o acesso à escola comum, mas também a participação, os cuidados específicos e o direito à aprendizagem de estudantes que demandam suportes mais intensivos. O desafio consiste em assegurar que tais parcerias atuem como suporte complementar à inclusão escolar, sem enfraquecer o compromisso da escola comum com a participação e o desenvolvimento dos estudantes.

Entretanto, a análise revela outros desafios importantes, embora o Decreto nº 12.773/2025 estabeleça critérios mínimos de formação para professores do Atendimento Educacional Especializado e profissionais de apoio escolar, permanecem, questionamentos acerca da vinculação de sua atuação ao planejamento pedagógico, à definição de suas atribuições e à construção de uma rede colaborativa de suporte. Estudos de Lopes; Mendes (2023) alertam que a fragilidade na formação, na supervisão e no acompanhamento desses profissionais pode comprometer a qualidade dos serviços oferecidos, produzindo situações de dependência ou transferência indevida das responsabilidades pedagógicas.

As pesquisadoras ressaltam que “a orientação inicial, o acompanhamento e a supervisão” constituem elementos fundamentais para garantir a qualidade da atuação desses profissionais (Lopes; Mendes, 2023, p. 9), apontam, ainda, que o profissional de apoio não deve ser compreendido como único responsável pela inclusão do estudante, mas como integrante de uma rede articulada que envolve professores, Atendimento Educacional Especializado, gestão escolar, famílias e demais profissionais da educação.

As contribuições de Freire (2018; 2020) permitem ampliar essa análise ao enfatizar que a educação inclusiva envolve o reconhecimento dos estudantes como sujeitos históricos, capazes de participar ativamente da construção de seus percursos educativos, tendo como princípio o

protagonismo estudantil, gestão democrática e combate ao capacitismo presentes nos decretos, é reconhecer que a aprendizagem ocorre em ambientes marcados pelo diálogo, pela participação e pelo respeito à diversidade humana.

As reflexões de Mendes (2006) também contribuem para ampliar a compreensão sobre os desafios contemporâneos da educação inclusiva ao alertar para a radicalização de posições que, muitas vezes, deslocam o foco do debate daquilo que deveria ser sua principal finalidade: a aprendizagem dos estudantes. A autora defende que a construção de políticas e práticas inclusivas deve estar fundamentada em conhecimentos produzidos pela pesquisa científica e pela análise crítica da realidade educacional, evitando que decisões sejam tomadas exclusivamente com base em posicionamentos ideológicos. A efetivação do direito à aprendizagem exige a articulação entre produção científica, experiência pedagógica e formulação de políticas públicas, de modo que as estratégias adotadas respondam às necessidades concretas dos estudantes e contribuam para sua participação, desenvolvimento e sucesso escolar.

Contudo, sua efetividade dependerá da capacidade dos sistemas educacionais de transformar tais diretrizes em práticas cotidianas que promovam, de fato, a participação, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes.

Considerações finais

A educação inclusiva e o direito à aprendizagem constituem dimensões indissociáveis de uma educação comprometida com a equidade que oferece a cada estudante condições para que participe, aprenda e se desenvolva em ambientes educacionais acessíveis e acolhedores.

As normativas representam avanços significativos na consolidação de uma política educacional orientada pelo direito à aprendizagem, quando apontam a institucionalização do estudo de caso, do Plano Educacional Individualizado (PEI) e do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), bem como a definição de critérios para formação dos profissionais e a ampliação dos mecanismos de apoio à escolarização, demonstram uma preocupação crescente com a organização de práticas pedagógicas capazes de responder às necessidades dos estudantes em sua singularidade.

As contribuições teóricas reforçam a compreensão de que a aprendizagem se constrói nas interações sociais, mediadas pedagogicamente; no reconhecimento de si, como sujeitos históricos em uma educação dialógica, democrática e emancipadora; e na necessidade de uma rede articulada de apoios, voltada à superação de modelos centrados exclusivamente na deficiência ou no diagnóstico clínico (Vygotsky,2007; Freire,2018; 2020; Lopes; Mendes, 2023)

Entretanto, a efetivação do direito à aprendizagem ainda impõe desafios importantes aos sistemas educacionais como: a garantia de recursos, a formação continuada dos profissionais, a construção de culturas escolares inclusivas, a articulação entre os diferentes serviços de apoio e o combate às práticas capacitistas permanecem como condições indispensáveis para que os princípios estabelecidos na legislação se materializem no cotidiano das escolas. Nesse sentido, a existência de dispositivos legais, embora fundamental, não assegura por si só a transformação das práticas educativas.

Mais do que cumprir determinações normativas, promover a educação inclusiva implica oferecer oportunidades, apoios e mediações adequadas. Assim, o direito à aprendizagem deve ser entendido como um compromisso coletivo que envolve políticas públicas, gestão escolar, professores, famílias e comunidade, na construção de contextos educacionais capazes de valorizar as diferenças e garantir a participação plena de todos.

Por fim, este estudo reafirma que a educação inclusiva é uma perspectiva de justiça social que busca assegurar o direito de cada estudante aprender, participar, permanecer e desenvolver-se em condições de dignidade, pertencimento e equidade. A consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva depende da permanente articulação entre conhecimento científico, políticas públicas e práticas pedagógicas comprometidas com a aprendizagem e o desenvolvimento integral de todos os sujeitos.

Nesse processo, torna-se fundamental que as decisões pedagógicas e a implementação das políticas públicas sejam orientadas por evidências produzidas pela pesquisa científica e pela análise crítica da realidade educacional. Conforme alertam os estudos sobre a educação inclusiva, a garantia do direito à aprendizagem exige superar polarizações e construir respostas pedagógicas fundamentadas nas necessidades concretas dos estudantes, articulando conhecimento científico, compromisso ético e responsabilidade social.

Garantir o direito à aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva significa reconhecer a diversidade que caracteriza a escola contemporânea. Assim, a inclusão deixa de ser apenas um princípio legal para tornar-se uma prática cotidiana de justiça, participação e valorização das potencialidades de todos os estudantes.

Referências

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

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva**. Brasília,

DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: [Planalto – Decreto nº 12.686/2025](#). Acesso em: 23 maio 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 28 de novembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [Planalto – Lei Brasileira de Inclusão](#). Acesso em: 23 maio 2026.

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. Disponível em: [Planalto – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional](#). Acesso em: 23 maio 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

LOPES, Mariana Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Profissionais de apoio à inclusão escolar: análise da contratação e atuação em municípios brasileiros.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, e280081, 2023. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yqP8xC4sNcMRTRRqJXPBw8w/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 maio 2026

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão escolar e a necessidade de uma rede de apoios: reflexões sobre o profissional de apoio escolar.** *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 36, 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Obras completas: tomo cinco – Fundamentos de Defectologia.** Cascavel: Edunioeste, 2022.



CAPÍTULO II

DIÁLOGOS E PERCURSOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: das convenções internacionais às políticas públicas brasileiras.

José Ailton Rodrigues Vieira Junior

Mestrando em Educação Inclusiva – UNIVASF
ailton.rodrigues.univasf.t5@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/3404773015913896>

Marcelo Bruno Araújo Queiroz

Doutor em Ensino de Ciências e Matemática -UFRN
marcelo.bruno@ifpi.edu.br
<http://lattes.cnpq.br/8798063294587446>

DOI - 10.29327/5868287.1-2

Resumo

A Educação Especial brasileira foi fortemente influenciada por documentos internacionais que, desde a década de 1990, passaram a defender os direitos humanos, a inclusão social e a educação para todos. Destacam-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência (1999) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). Esses documentos contribuíram para a construção de políticas educacionais voltadas à inclusão e ao reconhecimento da diversidade. No Brasil, a trajetória da Educação Especial evoluiu de um modelo assistencialista e segregador para uma perspectiva inclusiva, fortalecida pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (2001), pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e pela Lei Brasileira de Inclusão (2015). Essas legislações consolidaram o entendimento de que a deficiência não está na pessoa, mas nas barreiras impostas pela sociedade. Apesar dos avanços legais, permanecem desafios relacionados à formação docente, acessibilidade, recursos pedagógicos e efetivação das políticas públicas. Assim, a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige compromisso político, investimento público e práticas educacionais que garantam participação, aprendizagem e igualdade de oportunidades para todos os estudantes.

Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão; Legislação; Acessibilidade.

Introdução

Ao discutir a política de Educação Especial percebemos que existe uma série de influências legais e metodológicas e que ela tem sido moldada a partir de convenções e declarações

internacionais com foco na inclusão escolar e o atendimento às pessoas com deficiência. Os marcos internacionais estabelecem diretrizes e princípios para a educação especial em todo o mundo, servindo como pilares para a construção de legislações e de práticas educacionais.

Esses documentos, fundamentados nos princípios da equidade e da dignidade humana estabeleceram diretrizes gerais para a inclusão escolar, servindo como pilares para a reestruturação das legislações nacionais e de práticas pedagógicas atuais. A Declaração de Jomtien, a Declaração de Salamanca, Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, A Convenção da ONU sobre os direitos das Pessoas com Deficiência foram decisivos para deslocar o paradigma da integração para o da inclusão plena.

No contexto brasileiro, diversos dispositivos legais foram instituídos com o objetivo de efetivar os princípios da inclusão educacional, por isso algumas leis, decretos e resoluções surgiram no decorrer dos anos, a partir da Constituição de 1988, e, conseqüentemente, as demais políticas de inclusão, dentre elas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996; a Resolução 02 e o Parecer 17 do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2011; a Lei Brasileira de Inclusão, conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, 2015 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, 2025.

Essas legislações contribuem para garantir que os alunos com necessidades específicas tenham seu aprendizado nas redes de ensino comum e que seja sempre reforçado a necessidade contínua de aprimoramento de estratégias de acessibilidade e permanência estudantil. Diante do exposto, este capítulo propõe analisar a evolução da política de Educação Especial no Brasil, destacando a concordância entre os marcos regulatórios internacionais e nacionais com o intuito de analisar a contribuição desses documentos para fortalecer o processo de inclusão brasileiro, assegurando que o direito à educação seja exercido de forma democrática e acessível.

Metodologia

Os escritos deste capítulo caracterizam-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. Foram analisados documentos internacionais e legislações brasileiras produzidos entre 1990 e 2025, selecionados por sua relevância para a consolidação das políticas de Educação Especial Inclusiva.

Salientamos que esse texto constitui o recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento, desenvolvida no Mestrado em Educação Inclusiva (PROFEI/UNIVASF) que se dedica a analisar as políticas de Educação Especial e Inclusiva com base nos marcos regulatórios internacionais e

nacionais, buscando contribuir para o avanço do conhecimento e de práticas no campo da inclusão escolar.

Educação especial e inclusiva no campo internacional

Para iniciarmos a discussão sobre as influências internacionais na educação especial brasileira discutiremos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos representa um marco significativo nesse processo. Proclamada em 1990, na Conferência de Jomtien, na Tailândia, com o objetivo de “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem para todos, buscou orientar as políticas educacionais em nível mundial, enfatizando a educação como um direito humano fundamental e um pilar para o desenvolvimento social e econômico” (UNESCO, 1990).

Dessa forma, a conferência reafirmou que a educação é um direito imprescindível a todas as pessoas, independentemente de sua classe social, gênero, raça, etnia, idade, deficiência ou qualquer diferença, apontando que ela é essencial para a construção de uma sociedade mais equitativa, visando não uma mera escolarização, mas, um aprendizado ao longo da vida, englobando a família, comunidade, sociedade e Estado.

Com toda sua relevância e importância na ideia de universalizar o acesso à educação promovendo equidade, a Declaração Mundial ainda sofreu críticas, principalmente pela busca rápida por resultados, em um mundo com realidades distintas e sociedades vulneráveis. Torres (2001) discute que “a urgência por resultados e a pressão por metas quantitativas levaram a uma abordagem minimalista, focada no curto prazo e em soluções rápidas, muitas vezes em detrimento da qualidade e da profundidade da aprendizagem”. Assim, percebemos que ao utilizar a educação, de forma isolada, como processo do desenvolvimento econômico e a redução da pobreza simplifica a profundidade das desigualdades sociais, sobrecarregando o sistema educacional com expectativas além de sua capacidade.

Dessa forma, observamos que as ideias de Jomtien foram complexas, apesar de visionárias e serviram como um motor para o desenvolvimento educacional em diversos países. Além de ser um incentivador para as discussões em relação a educação especial e inclusiva, mesmo em países com profundas desigualdades sociais, como o Brasil, exigiu-se o compromisso pela superação de barreiras que ainda dificultam a participação de todos os alunos no processo educativo.

A Declaração de Salamanca reafirmou o compromisso de Jomtien (1990), uma Educação para Todos, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994. Esse momento introduziu o conceito de Necessidades Educativas Especiais, termo que visava tirar a visão clínica da deficiência para barreiras pedagógicas

de aprendizagem.

Assim, o documento tornou-se o principal órgão regulamentador e referência para políticas públicas que visassem garantir o direito à educação no ensino regular, colocando a educação especial em uma modalidade transversal de ensino-aprendizagem. Ela também detalhou que os governos, as redes de ensino e escolas precisavam transformar suas realidades para acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras (UNESCO, 1994). Essa discussão foi impactante ao sugerir que a inclusão não diz respeito somente à deficiência, mas à capacidade dos sistemas de ensino de lidar com a diversidade humana, contrapondo ao modelo integrador, que tinha um caráter excludente e preconceituoso.

Em escala global, a Declaração de Salamanca tem uma importância única no que se refere a educação especial, no entanto, devido às especificidades de um mundo tão desigual, a implementação dos seus princípios enfrenta obstáculos estruturais e pedagógicos, como a miséria, a fome, escolas sucateadas, professores com pouca formação específica, currículos enrijecidos, entre tantas dificuldades. Assim, o crescente número de matrículas da educação especial não acompanhou uma política que supere de forma uniforme todos esses atrasos relativos à inclusão.

Representando um marco importante na defesa e promoção dos direitos das pessoas com deficiência nas Américas, a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência é um instrumento jurídico que visa erradicar a discriminação e integrar socialmente as pessoas com deficiência.

A Convenção aconteceu em 07 de junho de 1999, na cidade de Guatemala, Guatemala, sob coordenação da Organização dos Estados Americanos. Cujo objetivo é prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração a sociedade. (Brasil, 2001). Diversos países das Américas assinaram e ratificaram o acordo demonstrando um compromisso com a causa, podemos citar Argentina, Brasil, Chile, México, Peru, Venezuela, entre outros.

A Convenção destaca que diferenças ou preferências adotadas para promover a integração social ou o desenvolvimento não são consideradas discriminação, desde que não prejudiquem o direito à igualdade. Entre os compromissos estão a criação de leis e políticas para eliminar a discriminação e promover a inclusão, a garantia de acessibilidade, ações de prevenção e reabilitação para melhorar a qualidade de vida, a conscientização da sociedade, a participação de organizações que representam pessoas com deficiência na elaboração de políticas públicas, a cooperação internacional em pesquisas e tratamentos e a atuação de um Comitê responsável por monitorar o cumprimento da Convenção pelos países participantes.

O documento adota uma contribuição significativa para a construção de sociedades mais inclusivas e equitativas, a efetiva implementação de suas propostas pelos Estados Americanos é crucial para transformar a realidade, assegurando que pessoas com deficiência possam exercer plenamente seus direitos. Assim, esse instrumento é útil para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência na América, estabelecendo arcabouço jurídico para a eliminação de preconceitos e promovendo sua participação social.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006 e ratificada pelo Brasil com status de Emenda Constitucional por meio do Decreto legislativo 186/2008. A Convenção representa um importante paradigma ao reafirmar que todos são sujeitos de direitos e não meros seres que necessitam de assistência ou caridade. Ao discutir educação traz que, os sistemas educacionais assegurarão em todos os níveis, a igualdade de oportunidades e o aprendizado ao longo da vida (BRASIL, 2008). Essa premissa tem sido fundamental para discussão no território brasileiro visando garantir uma educação que acolha e promova o desenvolvimento pleno de todos os estudantes, incluindo os com deficiência.

Conforme a Convenção, o alicerce teórico que sustenta a educação inclusiva é a perspectiva dos direitos humanos, que reconhece a deficiência como tal. O texto ao adotar o modelo social da deficiência desloca o foco do indivíduo para barreiras sociais e atitudinais que impedem a participação plena de pessoas com deficiência na sociedade. Assim, ela é vista como um direito fundamental e um caminho para a garantia de outros direitos (a família, a saúde, a participação política, ao lazer, ao emprego, entre outros).

Apesar dos avanços legislativos, a implementação efetiva da educação inclusiva ainda enfrenta desafios significativos. A mudança de um sistema segregador para um inclusivo exige não apenas mudanças legais, mas, também transformações nas práticas pedagógicas, na formação de professores e na infraestrutura escolar (Liechocki, 2020). Assim, somente com a superação desses desafios e outros trazidos pela Convenção poderemos garantir que os direitos das pessoas com deficiência sejam respeitados promovendo a eliminação de barreiras e com o compromisso de uma escola que acolha e respeite a diversidade humana.

Percurso legal brasileiro sobre educação especial e inclusiva

Na história da educação brasileira é notória a exclusão de alunos com deficiência, seja de forma total, sem acesso à educação, ou segregativa, em salas separadas dos demais alunos, como se estes fossem incapazes para o aprendizado. Kassar (2011) retrata que na educação brasileira a separação foi constituindo-se como preferência e não exceção, tornando uma prática pedagógica proposta para a educação em geral. Assim, no âmbito legal, era correto essa exclusão de alunos

com deficiência e seu aprendizado não era prioridade para o sistema educacional brasileiro. Essas pessoas eram frequentemente percebidas apenas como custo social, e não como sujeitos de direitos (mão de obra) para o país.

A LDB 9394/96 é fundamental para a educação brasileira, traz à tona a modalidade educação especial, que deve perpassar todos os níveis e etapas do ensino. Nos artigos 58 a 60 se discute especificamente a educação especial trazendo as políticas a serem discutidas e aplicadas nas redes de ensino para fazer uma educação inclusiva.

No artigo 58, temos a definição de educação especial como do seu público: “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (LDB, 1996). Esse dispositivo é dado como um avanço na política inclusiva brasileira, pois determina onde este tipo de ensino deve acontecer e com quais tipos de alunos, destacando a importância de uma educação que leve em consideração as diferenças no ambiente escolar. No entanto, a legislação sozinha não faz a inclusão acontecer, é uma ferramenta para auxiliar que ela se materialize e se efetive nos cotidianos escolares (Sousa, 2021).

Em seu artigo 59 no qual são estabelecidas as obrigações das redes de ensino para com os estudantes da educação especial, que trata da flexibilização curricular, terminalidade específica, formação para o trabalho e qualificação docente. Essas ações trazem o desenvolvimento do atendimento desses educandos na qual eles possam ter garantias de uma educação complementar ou suplementar para sua aprendizagem e conclusão dos estudos. Apesar dos inúmeros obstáculos, principalmente por parte do poder público em garantir tais ações, é necessário um compromisso político e social, com cobranças das famílias e comunidades escolares para superar tais dificuldades e transformar a realidade da educação especial.

Os avanços trazidos pela LDB 9394/1996 nos colocam frente a uma realidade inclusiva, mas que necessita de aprofundamento técnico, político e governamental para garantir uma educação de qualidade. Pois, trabalhar a inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Regular não é fechar os olhos para os obstáculos, mas, encará-los como parte do processo, buscando soluções, enfrentando-os à medida que forem surgindo (SILVA, 2021). E a superação desses desafios exige compromisso com as políticas tratadas no artigo 59, na ideia de fortalecer a inclusão e que esta seja um caminho para uma sociedade mais justa e igualitária.

Baseado na LDB 9394/96 iremos discutir a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica, número 02 de 11 de setembro de 2001 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). O documento transversaliza todas as etapas e modalidades da

educação básica, garantido a educação especial para os alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, vale destacar que, a universalização da Educação Infantil e Ensino Médio ainda caminhava a passos curtos nesse período em que tal diretriz foi aprovada, tendo apenas o Ensino Fundamental como etapa universalmente garantida (Baptista, Caiado e Jesus, 2015).

Mesmo com a não universalização de todas as etapas da Educação Básica, o documento, conforme artigo 3 garante que, “a educação escolar deve promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as modalidades e etapas da educação básica (Brasil, 2001). Neste documento podemos perceber pela primeira vez, o termo Necessidades Educacionais Especiais, garantindo acesso e permanência à educação não apenas aos alunos com deficiência, mas englobando aqueles com dificuldades e diferenças na aprendizagem, ver artigo 7º.

Os quatro eixos nos mostram o quanto precisamos avançar para garantir a inclusão nas escolas, pois a permanência e a aprendizagem escolar é fruto de políticas concretas de inclusão, não apenas de legislações em que muitas vezes responsabiliza gestores e professores por tais resultados. Para Moreira (2011) construir uma escola inclusiva não é simples, a lei é vital, mas por si mesma não constrói uma escola inclusiva, precisa de toda uma infraestrutura física e humana. Dessa forma, a responsabilidade perpassa por ações que diminuam as barreiras, sejam arquitetônicas, financeiras ou atitudinais e promovam uma aprendizagem significativa, combatendo discriminações e exclusão desde a infância.

Por fim, ressaltamos nesse documento que na formação inicial de professores do ensino infantil e dos anos iniciais do fundamental, já deveriam propor componentes curriculares que contemplem conteúdos e estudos acerca das necessidades específicas e deficiências de alunos (Baptista, Caiado e Jesus, 2015). Assim, como também as licenciaturas específicas que atuam nos anos finais do fundamental e no ensino médio precisam discutir com mais afinco a educação especial, oportunizando aos futuros professores uma relação mais direta com a educação especial a fim de proporcionar aos estudantes um aprendizado científico, como também o exercício da cidadania e a preparação para vida social alinhada ao mundo do trabalho.

Seguindo nossa discussão trazemos a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI - Lei nº 13.146/2015), oficialmente conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. É um marco fundamental na garantia de direitos no Brasil. Seu surgimento é resultado de um longo processo de lutas sociais e amadurecimento legislativo, tanto no cenário nacional quanto internacional dando-se por concretizado na legislação vigente que garante direitos às pessoas com deficiência no Brasil. Para Sousa (2021) convencionou-se a associar inclusão a questões que envolvem pessoas com deficiência, como trata essa Lei, no entanto, a inclusão caracteriza-se pelo

direito de todos a uma sociedade que transcende todos os preconceitos, barreiras e dificuldades.

Um dos principais marcos históricos que garantiram a aprovação da LBI (2015) foi a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) assinada pelo Brasil em 2007 e ratificada em 2008, que obrigava o país a criar leis específicas que efetivasse os direitos das PCD. A partir desse pressuposto começaram os diálogos internos para criação da LBI, como concretização do acordo feito na convenção em 2006.

A LBI garante às Pessoas com Deficiência capacidade jurídica plena para que possam gozar dos seus direitos civis com autonomia, em igualdade de condições com as demais, rompendo a ideia de sinônimo entre deficiência e incapacidade. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando a inclusão social e cidadania 2015 (Art.1º), este conceito é um marco importante para compreensão do Estado e sociedade em relação às PCD, focando principalmente, na diferença entre o modelo médico, que via a deficiência como uma doença a ser curada para um modelo social, entendendo que a mesma resulta da interação de impedimentos físicos, sociais, atitudinais e barreiras arquitetônicas impostas pela sociedade (Araújo, 2011).

Dessa forma, aumentou-se a garantia dos direitos reforçando a obrigatoriedade de acessibilidade em espaços públicos, transportes, atividades culturais e esportivas, ampliando o direito a atendimento prioritário em serviços públicos e privados, como também punindo com mais rigor aqueles que desrespeitam e discriminam tais pessoas com deficiência. No âmbito educacional a LBI reforçou a obrigatoriedade da garantia do ensino, como também as condições de acesso e permanência no ambiente escolar.

Para Mantoan (2015), a inclusão implica uma mudança na perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Portanto, é necessário destacarmos que a concretização da Lei 13146/2015 para garantir uma educação inclusiva acessível, sem conceito vago e obrigações inalcançáveis perpassa pela superação de desafios, como a qualificação e formação docente para lidar com as diferenças e aplicação de práticas pedagógicas inclusivas, além da necessidade de investimentos em Salas de Recurso Multifuncionais, Tecnologias Assistivas, profissionais de apoio qualificados, assim, como a quebra de preconceitos e mudanças naqueles que fazem a educação.

Para aprofundar a discussão acerca das legislações brasileiras na Educação Especial discutiremos sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI). Dessa forma, traremos uma análise baseada nos decretos de 2008 (Lula), 2020 (Bolsonaro) e 2025

(Lula), observando seus avanços e controvérsias.

Em 2008, a PNEEPEI veio reforçar o que diz a LDB 9394/96 que a educação especial é uma modalidade transversal, perpassando todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Sua oferta deve ser na escola comum, nas salas regulares e o Atendimento Educacional Especializado deve ser garantido a todos os alunos público. Conforme Santos, Oliveira Neta e Anache (2023) no período a conjuntura política e econômica brasileira, construiu-se um caminho de institucionalização do sistema educacional inclusivo, em nível nacional, na esteira das recomendações internacionais, sendo a PNEEPEI uma expressão contundente.

No governo do então presidente, Jair Messias Bolsonaro foi aprovado o Decreto 10.502/2020 que gerou revolta e resistência por parte de famílias, educadores, professores, movimentos sociais e políticos, principalmente porque trazia de volta um debate já ultrapassado: a criação de escolas e classes especiais. Um retrocesso, em relação ao caminho que estávamos trilhando.

Dessa forma, defendemos a institucionalização do AEE como mecanismo de aprendizado e inclusão escolar, não a retirada dos alunos das salas comuns, pois os PAEE devem estar inseridos em salas de aulas regulares, juntos aos demais, com seus direitos ao currículo e permanência garantidos. Sugerir isolamentos, retirar palavras da legislação para dar interpretações erradas a sociedade é uma forma, nas entrelinhas, de exclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar.

Para prosseguir nossa discussão, analisaremos o artigo 9, inciso III que define “critérios de identificação, acolhimento e acompanhamento dos educandos que não se beneficiam das escolas regulares inclusivas, de modo a proporcionar o atendimento educacional mais adequado, em ambiente menos restritivo possível...”. Nessa perspectiva de ambiente menos restritivo, indaga-se que ambientes são esses? Que critérios de identificação, acolhimento e acompanhamento serão utilizados para decidir quais e porque esses alunos irão para esse ambiente?

Sousa (2021) diz que trabalhar a questão da inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Regular é não fechar os olhos para os obstáculos, mas encará-los como parte do processo, buscando soluções, enfrentando-os à medida que forem aparecendo. Assim, a escola comum é o ambiente adequado e disponível para o acesso e permanência dos alunos PAEE, suas limitações e dificuldades precisam ser identificadas e solucionadas com políticas que realizem a eficiência da inclusão, seja com formação de professores, equipes multidisciplinares, material humano e pedagógico específicos e tudo que é dever do Estado garantir a esse público.

Por fim, caracterizamos um retrocesso esse Decreto de 2020, pois além de flexibilizar a oferta de educação para os alunos PAEE nos sistemas de ensino, traz consigo um debate historicamente encerrado, o da segregação. Pensar em classes ou escolas especializadas é um

definição no debate da escola inclusiva, é trazer para a discussão pensamentos e ideais já superados. Precisamos, atualmente, pensar numa escola inclusiva, levando em consideração as diferenças existentes, mas, fazendo da escola um ambiente acessível físico e pedagogicamente na construção de uma sociedade plural e de direitos garantidos.

Ainda em 2020 o Supremo Tribunal Federal (STF) suspendeu o decreto 10.502/2020, e em 2023 o Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva revogou-o totalmente. Com isso, surgiram novas discussões e foi então, lançado em 20 de outubro de 2025 a nova Política Nacional de Educação Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, o Decreto 12.686/2025 que define diretrizes para a organização, financiamento e atendimento na educação especial numa perspectiva da inclusão.

Com a permanência dos estudantes PAEE nas salas comuns, é preciso pensar no seu atendimento, por isso, a PNEEPEI traz o estudo de caso, uma metodologia de produção, sistematização e registro de informações e estratégias relativas ao AEE, focando na identificação de barreiras e das potencialidades dos estudantes no contexto escolar (Correia, 2025). Assim, o estudo de caso é ponto inicial da garantia de uma educação inclusiva, pois ele foca na eliminação do capacitismo e na promoção da autonomia do estudante. Devendo ser feito de forma colaborativa entre família, escola, equipe multidisciplinar, rede assistencial e o próprio aluno, caso seja necessário. O PNEEPEI torna essa etapa obrigatória para se pensar na elaboração do Plano do AEE.

O principal ponto negativo da nossa nova política de educação inclusiva, a formação do profissional de AEE. Um dos principais debates que fazemos é quanto à formação dos professores, para atuar nesta área é fundamental profissionais comprometidos e qualificados. Assim, a complexidade do AEE que exige domínio sobre tecnologias assistivas, comunicação alternativa e intervenções pedagógicas específicas, demanda uma formação de alta densidade, que transcende cursos de curta duração (Correia, 2025).

Desse modo, é inadmissível que para um professor atuar no AEE, com tantos desafios, seja necessário, somente uma formação mínima de 80 horas. Sob tais circunstâncias, questiona-se em que medida um profissional com carga horária mínima estará habilitado para realizar práticas pedagógicas inclusivas. O cerne da discussão consiste, portanto, em compreender o modo como a educação inclusiva é projetada: se para o atendimento real dos estudantes ou para o cumprimento de metas quantitativas para atender aos alunos ou para cumprir metas quantitativas?

Assim, a formação de professores precisa estar coerente com a política educacional que prevê a inserção de alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular, como parte da política de inclusão (Baptista, Caiado e Jesus, 2015). Precisamos discutir a formação dos

profissionais de educação na perspectiva inclusiva de forma séria e comprometida, trata-se da formação humana e do desenvolvimento de estudantes que dependem de práticas pedagógicas qualificadas na busca por um caminho vitorioso.

Considerações finais

A análise das influências internacionais e do percurso legal brasileiro da Educação Especial evidencia que a construção de uma educação inclusiva é resultado de um longo processo histórico, político e social, marcado pela luta por direitos e pelo reconhecimento da diversidade humana. Documentos internacionais exerceram papel fundamental na formulação de políticas públicas e legislações brasileiras voltadas à garantia do acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial.

No contexto nacional, verificou-se que os recentes debates em torno das políticas educacionais demonstram avanços significativos na consolidação de um sistema educacional pautado nos princípios da inclusão e da equidade. Tais normativas contribuíram para superar concepções assistencialistas e segregadoras, fortalecendo o entendimento de que a deficiência não está na pessoa, mas nas barreiras físicas, pedagógicas, sociais e atitudinais impostas pela sociedade.

Entretanto, os avanços legais não garantem, por si só, a efetivação da inclusão escolar, mas deve ser compreendida não apenas como matrícula ou presença física na escola, mas como garantia de participação, desenvolvimento humano e exercício pleno da cidadania.

Conclui-se, construir uma escola verdadeiramente inclusiva exige a articulação entre legislação, investimento público, formação docente, participação das famílias e transformação das práticas escolares. Somente por meio desse esforço coletivo será possível consolidar uma educação que reconheça as diferenças como parte da condição humana e assegure a todos os estudantes oportunidades reais de aprendizagem, desenvolvimento e inclusão social.

Referências

BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

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

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. **Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2008.

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. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2001.

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

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. **Institui a Política Nacional de Educação Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva**. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

CORREIA, Jorge Luiz Pereira. Da Norma à Materialidade: desafios da política nacional educação especial inclusiva na garantia do atendimento educacional especializado. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação-REASE**, 2025. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/22702/14115>. Acesso em 16 de dez de 2025.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, 2011. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/25002>. Acesso em 16 de dez de 2025.

LIECHOCKI, Brígida Karina Liechocki. **Práticas Inclusivas no Ensino Religioso**. Curitiba: Appris, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar e atendimento educacional especializado**. São Paulo: Summus, 2015.

MOREIRA, Carlos José de Melo. Política Pública de Educação Inclusiva: entre o ideal e o legal e o real existencial no cotidiano escolar. **Revista ANPAE**, 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0093.pdf> Acesso em 17 de dez de 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU, 2006.

SANTOS, Geandra Claudia Silva; OLIVEIRA NETA, Adelaide de Sousa Oliviera; ANACHE, Alexandra Ayach. Políticas de Educação Especial no Brasil: ameaças, contradições e descontinuidades. **Revista Série-Estudos**, 2023. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/sest/v28n62/1414-5138-sest-28-62-0011.pdf>. Acesso em 21 de dez de 2025.

SOUSA, Ivan Vale de. **Educação inclusiva no Brasil: legislações e contextos**. São Paulo: Paco Editorial, 2021.

TORRES, Rosa María. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990. Paris: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 1994. Brasília: CORDE; UNESCO, 1994.



CAPÍTULO III

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA

Edione Bueno Gomes

Mestranda em Educação Inclusiva – UNESP

<http://lattes.cnpq.br/5039415096096054>

edione.bueno@unesp.br

DOI - 10.29327/5868287.1-3

Resumo

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um importante recurso para a efetivação da educação inclusiva nas escolas públicas brasileiras, promovendo acessibilidade, participação e aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial. Este capítulo apresenta reflexões sobre os desafios e possibilidades do AEE a partir do relato de experiência de uma professora atuante nas redes municipal e estadual do interior de São Paulo. O estudo evidencia que o professor do AEE exerce papel fundamental na mediação pedagógica, na adaptação curricular e na construção de estratégias inclusivas, contribuindo para a quebra de barreiras que dificultam a aprendizagem. Entretanto, os profissionais enfrentam desafios relacionados à falta de recursos pedagógicos, escassez de tecnologias assistivas, excesso de estudantes atendidos, ausência de formação continuada e dificuldades de articulação com os docentes da sala comum. O relato também destaca a importância da ludicidade e das tecnologias assistivas no desenvolvimento da autonomia, comunicação e socialização dos estudantes, especialmente daqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Além disso, aponta que, apesar dos avanços das políticas públicas inclusivas, ainda existem limitações estruturais e pedagógicas que dificultam a efetivação da inclusão escolar. Conclui-se que o AEE vai além do apoio pedagógico, constituindo-se como espaço de acolhimento, acessibilidade e promoção da autonomia dos estudantes. Dessa forma, torna-se essencial investir na valorização do professor especialista e em políticas públicas voltadas à inclusão escolar de qualidade.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; Escola Pública; Tecnologias Assistivas; Formação Docente.

Introdução

A educação inclusiva no Brasil vem passando por importantes transformações ao longo das últimas décadas, principalmente após a criação de políticas públicas voltadas à garantia dos direitos dos estudantes público da Educação Especial. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tornou-se um importante recurso para promover acessibilidade, permanência,

participação e aprendizagem dentro das escolas públicas brasileiras. Previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e garantido pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), o AEE busca complementar e suplementar a escolarização dos estudantes, eliminando barreiras que dificultam seu desenvolvimento educacional.

Apesar dos avanços legais e das discussões sobre inclusão escolar, a realidade das escolas públicas ainda apresenta inúmeros desafios relacionados à falta de recursos pedagógicos, ausência de tecnologias assistivas, dificuldades estruturais e carência de formação continuada para os profissionais da educação. Nesse cenário, o professor do Atendimento Educacional Especializado assume papel fundamental na mediação pedagógica, na adaptação curricular e na construção de práticas inclusivas capazes de atender às diferentes necessidades dos estudantes.

As pesquisadoras (Mantoan, 2015; Prieto, 2010; Figueiredo, 2010) defendem que a inclusão escolar deve ultrapassar o simples cumprimento das legislações, promovendo uma educação democrática, acessível e humanizada. Para essas autoras, o trabalho colaborativo entre professores do ensino regular e profissionais do AEE é essencial para garantir uma aprendizagem significativa e a participação efetiva dos estudantes no ambiente escolar.

Dessa forma, este capítulo tem como objetivo discutir o papel do Atendimento Educacional Especializado no contexto da escola pública, refletindo sobre os desafios enfrentados pelos professores especialistas e apresentando possibilidades de construção de práticas inclusivas a partir do relato de experiência de uma professora atuante nas redes municipal e estadual do interior do estado de São Paulo.

Metodologia

Este capítulo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e reflexivo, fundamentada em revisão bibliográfica e relato de experiência profissional no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escolas públicas. A pesquisa buscou compreender os desafios, as possibilidades e a importância do trabalho desenvolvido pelos professores do AEE na promoção da educação inclusiva.

A construção do texto teve como base documentos legais, políticas públicas e referenciais teóricos relacionados à Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, incluindo a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e estudos de autores que discutem inclusão escolar e Atendimento Educacional Especializado, como Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosângela Gavioli Prieto e Rita Vieira de Figueiredo.

Além da revisão teórica, o capítulo apresenta o relato de experiência de uma professora atuante no Atendimento Educacional Especializado das redes municipal e estadual do interior do estado de São Paulo. O relato foi utilizado como instrumento de reflexão sobre a realidade vivenciada nas escolas públicas, destacando aspectos relacionados à prática pedagógica, aos desafios enfrentados pelos profissionais, às estratégias inclusivas desenvolvidas e à utilização de recursos de tecnologia assistiva.

A análise das informações foi realizada de forma interpretativa, buscando relacionar as experiências apresentadas pela professora com os referenciais teóricos e as políticas públicas voltadas à educação inclusiva. Dessa forma, a pesquisa procura contribuir para a ampliação das discussões sobre o papel do Atendimento Educacional Especializado e a valorização do professor especialista no contexto da escola pública inclusiva.

Desenvolvimento

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) representa um dos principais instrumentos para a efetivação da educação inclusiva nas escolas públicas brasileiras. Sua função é promover acessibilidade, eliminar barreiras e contribuir para a aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial, garantindo condições de participação e permanência no ambiente escolar. Conforme previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o AEE deve complementar e suplementar o ensino regular, oferecendo recursos, estratégias pedagógicas e tecnologias assistivas que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes.

Nesse contexto, o professor do Atendimento Educacional Especializado assume papel fundamental dentro da escola pública. Sua atuação vai além do apoio pedagógico individualizado, envolvendo também a adaptação curricular, a orientação aos professores da sala comum, a mediação entre escola e família e a construção de estratégias inclusivas. Segundo Maria Teresa Eglér Mantoan, a inclusão escolar exige mudanças profundas nas práticas pedagógicas e na organização escolar, valorizando as diferenças humanas como parte natural do processo educativo.

A experiência relatada pela professora entrevistada evidencia os desafios presentes no cotidiano do AEE. Atuando há quatro anos nas redes municipal e estadual do interior de São Paulo, a profissional relata que sua motivação para trabalhar com a Educação Especial surgiu a partir dos desafios encontrados na prática escolar e da necessidade de auxiliar estudantes com dificuldades de aprendizagem. Inicialmente formada em Matemática, buscou posteriormente especializações em Educação Especial, Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Neuroaprendizagem, demonstrando a importância da formação continuada para atuação no AEE.

Entre os principais desafios apontados pela professora estão a falta de materiais pedagógicos adequados, a escassez de recursos de tecnologia assistiva, o elevado número de estudantes atendidos e as dificuldades de articulação com os professores da sala comum. Muitas vezes, os profissionais do AEE precisam confeccionar seus próprios materiais utilizando recursos acessíveis ou de baixo custo, devido à ausência de investimentos suficientes por parte das redes de ensino. Essa realidade evidencia a necessidade de maior valorização e suporte aos profissionais que atuam na Educação Especial.

Outro aspecto relevante refere-se à dificuldade de planejamento colaborativo entre os professores do ensino regular e os professores especialistas. Conforme destaca Rosângela Gavioli Prieto, *a inclusão escolar depende diretamente do trabalho coletivo entre os profissionais da educação. Entretanto, a sobrecarga de trabalho, os horários incompatíveis e as demandas burocráticas frequentemente dificultam essa articulação pedagógica.*

A professora entrevistada também destaca que muitos estudantes chegam ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio com grandes defasagens de aprendizagem, exigindo dos profissionais do AEE um trabalho intenso de adaptação curricular e retomada de conteúdos básicos. Em muitos casos, os estudantes frequentam as Salas de Recursos Multifuncionais desde os anos iniciais, mas ainda apresentam dificuldades significativas devido à ausência de acompanhamento adequado ao longo da trajetória escolar.

Além disso, a falta de participação de algumas famílias no processo educacional também aparece como um desafio importante. Embora muitas famílias acompanhem o desenvolvimento dos estudantes e busquem apoio terapêutico, outras demonstram pouca participação nas atividades escolares, dificultando o acompanhamento pedagógico e a continuidade das intervenções realizadas no ambiente escolar.

No trabalho desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado, a ludicidade possui papel fundamental, especialmente na Educação Infantil. Jogos, brincadeiras, músicas, leituras e atividades lúdicas favorecem o desenvolvimento da comunicação, da socialização e da autonomia das crianças. Segundo a professora entrevistada, o brincar torna a aprendizagem mais significativa e contribui para a quebra de barreiras no processo educativo.

As tecnologias assistivas também desempenham importante função no contexto da inclusão escolar. Recursos como Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), aplicativos de leitura, adaptadores de lápis, materiais visuais e recursos táteis auxiliam diretamente no desenvolvimento e participação dos estudantes. No caso dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista não verbais, a Comunicação Aumentativa e Alternativa representa um importante meio de interação social e comunicação.

De acordo com Rita Vieira de Figueiredo, *o AEE deve ser compreendido como um espaço de construção de acessibilidade e autonomia, promovendo condições para que os estudantes participem efetivamente do ambiente escolar. Dessa forma, o professor especialista atua como mediador do processo inclusivo, contribuindo para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes.*

Apesar dos avanços garantidos pelas políticas públicas inclusivas, a realidade das escolas públicas ainda demonstra limitações estruturais, pedagógicas e sociais que dificultam a efetivação da inclusão escolar. A falta de acessibilidade, os recursos insuficientes, a ausência de formação continuada e o preconceito ainda presente em alguns contextos escolares evidenciam que a educação inclusiva continua sendo um grande desafio para o sistema educacional brasileiro.

Nesse sentido, torna-se fundamental ampliar os investimentos em formação docente, tecnologias assistivas e políticas públicas voltadas à inclusão escolar. A valorização do professor do Atendimento Educacional Especializado e o fortalecimento das práticas colaborativas dentro das escolas são elementos essenciais para garantir uma educação pública inclusiva, democrática e de qualidade para todos os estudantes.

Resultados e discussão

Os resultados apresentados neste capítulo evidenciam que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) possui papel fundamental na promoção da inclusão escolar nas escolas públicas, principalmente no que se refere à acessibilidade pedagógica, à adaptação curricular e ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes público da Educação Especial. A análise dos relatos permitiu identificar os principais desafios enfrentados pelos profissionais que atuam no AEE, bem como as estratégias utilizadas para garantir a participação e a aprendizagem dos estudantes.

Entre os principais resultados observados destaca-se a importância da atuação do professor especialista como mediador do processo de inclusão. A entrevistada relata que o trabalho desenvolvido no AEE contribui significativamente para a quebra de barreiras que dificultam a aprendizagem, especialmente por meio da utilização de metodologias diferenciadas, atividades lúdicas e recursos de tecnologia assistiva. Recursos como Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), materiais adaptados, aplicativos de leitura e jogos pedagógicos demonstraram contribuir para o desenvolvimento da comunicação, da socialização e da autonomia dos estudantes.

Outro aspecto relevante refere-se à importância da ludicidade no processo educativo, principalmente na Educação Infantil. Segundo a professora entrevistada, estratégias lúdicas favorecem a participação ativa dos estudantes e tornam a aprendizagem mais significativa. Esses resultados dialogam com as discussões de Maria Teresa Eglér Mantoan, que defende a construção

de práticas pedagógicas inclusivas centradas nas potencialidades dos estudantes e no respeito às diferenças.

No entanto, os resultados também evidenciam importantes limitações enfrentadas pelos profissionais do Atendimento Educacional Especializado. Entre os principais desafios apontados estão a falta de materiais pedagógicos adequados, a escassez de recursos de tecnologia assistiva, o excesso de estudantes atendidos e as dificuldades de articulação entre os professores do AEE e os docentes da sala comum. Em muitos casos, os profissionais precisam confeccionar seus próprios materiais com recursos de baixo custo, demonstrando a ausência de investimentos suficientes por parte das redes de ensino.

Além disso, a pesquisa evidencia que muitos estudantes chegam aos anos finais da Educação Básica com grandes defasagens de aprendizagem, exigindo do professor especialista um trabalho intenso de retomada de conteúdos básicos e adaptação curricular. Essa realidade demonstra que, embora existam políticas públicas voltadas à inclusão escolar, ainda há fragilidades na efetivação dessas propostas no cotidiano das escolas públicas.

Outro ponto discutido refere-se à participação das famílias no processo educacional. Embora algumas famílias acompanhem de forma ativa o desenvolvimento dos estudantes, outras demonstram pouca participação nas atividades escolares, dificultando o acompanhamento pedagógico e a continuidade das intervenções realizadas no ambiente escolar.

As discussões apresentadas neste capítulo reforçam que o Atendimento Educacional Especializado não deve ser compreendido apenas como um espaço de reforço escolar, mas como um serviço essencial para garantir acessibilidade, participação e permanência dos estudantes na escola regular. Conforme destaca Rosângela Gavioli Prieto, a inclusão escolar depende diretamente do trabalho colaborativo entre os profissionais da educação e da reorganização das práticas pedagógicas.

Dessa forma, os resultados demonstram a necessidade de maior valorização dos professores do AEE, ampliação da formação continuada, fortalecimento das políticas públicas inclusivas e investimentos em tecnologias assistivas e acessibilidade escolar. Somente com suporte adequado aos profissionais e às instituições escolares será possível construir uma educação pública verdadeiramente inclusiva, democrática e de qualidade para todos os estudantes.

Considerações finais

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um importante instrumento para a efetivação da educação inclusiva nas escolas públicas brasileiras, promovendo acessibilidade,

participação e aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial. Ao longo deste capítulo, foi possível compreender que o trabalho desenvolvido pelos professores do AEE vai muito além do apoio pedagógico, envolvendo acolhimento, mediação, adaptação curricular, construção de estratégias inclusivas e promoção da autonomia dos estudantes.

A partir do relato de experiência apresentado, evidenciou-se que os profissionais do Atendimento Educacional Especializado enfrentam inúmeros desafios em sua prática cotidiana, como a falta de recursos pedagógicos adequados, escassez de tecnologias assistivas, excesso de estudantes atendidos, dificuldades de articulação com os professores da sala comum e ausência de investimentos suficientes em formação continuada. Mesmo diante dessas dificuldades, os professores buscam desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, muitas vezes confeccionando seus próprios materiais e criando estratégias acessíveis para atender às necessidades específicas dos estudantes.

O estudo também demonstrou a importância da ludicidade e das tecnologias assistivas no processo de ensino e aprendizagem, especialmente na Educação Infantil e no atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Recursos como jogos, materiais adaptados e Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) contribuem significativamente para o desenvolvimento da comunicação, da socialização e da autonomia dos estudantes.

Dessa forma, conclui-se que a inclusão escolar somente será efetivada quando houver maior valorização do professor do AEE, fortalecimento das políticas públicas inclusivas, investimentos em acessibilidade e ampliação das oportunidades de formação docente. Além disso, torna-se essencial promover o trabalho colaborativo entre os profissionais da educação, garantindo que a escola pública seja, de fato, um espaço democrático, acessível e humanizado para todos os estudantes.

Referências

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

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

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

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

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 2025. Nova Política Nacional de Educação Especial**

Inclusiva. Brasília: Presidência da República, 2025.

COSTA, Vera Lúcia. **Educação inclusiva e práticas pedagógicas.** São Paulo: Cortez, 2016.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Inclusão escolar e mediação pedagógica.** Fortaleza: UFC, 2010.

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial e inclusão escolar.** São Paulo: Wak Editora, 2021.

GOMES-SILVA, Amanda Santana. **Atendimento Educacional Especializado em escolas de tempo integral.** *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 41, e49296, 2025.

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

MOURA, Yara Clécia Pereira. **O serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE): limites e possibilidades da proposta de educação inclusiva em escolas municipais de João Pessoa-PB.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

PRIETO, Rosângela Gavioli Prieto. **Políticas públicas de inclusão escolar.** Campinas: Autores Associados, 2010.

ROSSETTO, Elisângela. **Atendimento Educacional Especializado e práticas inclusivas.** Curitiba: CRV, 2015.

VAZ, Kamille. **O professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa.** Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.



CAPÍTULO IV

SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: FUNÇÕES, LIMITES E POTENCIALIDADES.

Tatiana Silva de Sousa

Mestranda em Educação Inclusiva –PROFEI/ UNESP

<https://lattes.cnpq.br/4750097836366017>

tatiana.sousa@unesp.br

DOI - 10.29327/5868287.1-4

Resumo

A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) foi um marco importante no âmbito educacional com a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para escolarização dos estudantes público da Educação Especial. Este capítulo tem como objetivo trazer reflexões sobre a função, limitações e potencialidades da SRM. O estudo tem caráter qualitativo, fundamentado em um levantamento bibliográfico e documental, baseado nas legislações e nas obras relacionadas à SRM, ao AEE e às políticas públicas. A análise da literatura demonstra que a SRM é considerada um avanço significativo nas políticas públicas para escolarização dos alunos público do AEE. Nessa sala para além dos recursos diversos o professor do AEE identifica as dificuldades encontradas, proporciona acessibilidade, autonomia e o desenvolvimento na aprendizagem. Entretanto, desafios foram identificados nos estudos realizados por Malheiro e Mendes (2017) no levantamento do funcionamento da SRM em estados diferentes. As dificuldades encontradas citadas pelas pesquisadoras foram: espaço físico, formação continuada, articulação entre o professor da sala comum e o professor da Educação Especial, transporte para os estudantes, dificuldades do contraturno para os responsáveis que trabalham ou têm filhos menores, reconhecimento e valorização do serviço ofertado na SRM pelos demais profissionais de educação. Portanto, torna-se necessário o fortalecimento das políticas públicas, investimentos financeiros e valorização dos profissionais e um trabalho que seja pautado na colaboração entre os profissionais para potencializar o serviço do AEE na SRM, efetivando uma educação inclusiva e significativa.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos Multifuncionais, Políticas Públicas Educacionais.

Introdução

A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) ocupa atualmente um lugar muito importante no sistema educacional brasileiro para os estudantes da Educação Especial. A existência da SRM nas escolas se deu pela Portaria Normativa Nº 13 de 24 de abril de 2007. A criação da SRM

fundamenta-se nos direitos dos estudantes com necessidades específicas garantidas na Constituição Federal (1988), LDB (1996) e a Resolução do CNE/CBE N° 2/2001.

O precursor para que essas leis pudessem entrar em vigor foi a Declaração de Salamanca (1994), combatendo toda e qualquer forma de discriminação definida por cor, raça, sexo ou deficiência. Pautada no compromisso de uma Educação para Todos, os seguintes tópicos presentes na declaração promoveram mudanças relevantes para a organização educacional, garantindo o direito à educação, com isso trouxe que:

toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades... (UNESCO, 1994, p. 1)

Ainda no documento, quanto às orientações em níveis regionais e internacionais destaca como princípio fundamental da escola inclusiva que crianças aprendam juntas, independente das limitações e dificuldades que apresentem. As escolas para serem inclusivas precisam reconhecer e responder as necessidades específicas dos estudantes em sua diversidade, assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de currículos adequados com estratégias de ensino e um trabalho pautado na colaboração (UNESCO, 1994, p. 5).

Na LDB (1996) em seu artigo 58 traz como definição quem são os estudantes público da Educação Especial, são eles os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. No artigo 59 inciso III diz que os sistemas de ensino assegurarão: professores com habilitação em nível médio ou superior para estar trabalhando no Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como professores capacitados para lecionar na sala comum, fortalecendo um ensino equitativo, valorizando e respeitando as especificidades dos estudantes.

A Resolução do CNE/CBE N° 2/2001 de 11 de setembro de 2001 instituiu as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica para a escolarização de estudantes com necessidades educacionais. Esse documento estabelece normas a serem cumpridas para garantir a inclusão desses estudantes.

O Parágrafo único do artigo 1º da Resolução do CNE/CEB Nº 2/2001 diz que o atendimento escolar terá início na educação infantil; o artigo 2º, por sua vez, responsabiliza os sistemas de ensino a matricular todos os alunos, cabendo à escola organizar-se para atender a demanda dos estudantes, conforme sua especificidade (Brasil, 2001, p. 1).

E para fundamentar as estratégias pedagógicas propostas para o trabalho do AEE nas escolas, proporcionando subsídios às necessidades específicas dos estudantes público da Educação Especial e favorecendo o acesso ao currículo, a Portaria Normativa nº 13/2007 instituiu, em seu artigo 1º:

o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino.

Parágrafo Único. A sala de recursos de que trata o caput do artigo 1º, é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. (Brasil, 2007, p. 1)

Sobre o profissional do AEE as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na modalidade Educação Especial traz em seu artigo 2º:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

O artigo 5º diz que o atendimento ocorrerá prioritariamente na SRM da própria escola ou em outra escola de ensino regular, ocorrendo no turno inverso do horário de aula do estudante, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo também ser realizado em “Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou instituições comunitárias,

confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios” (Brasil, 2009, p.2).

E para esse funcionamento na SRM o professor do AEE organizará o tipo e número de atendimentos aos alunos. Esse profissional irá identificar, elaborar, organizar e produzir recursos pedagógicos, recursos de acessibilidade conforme as necessidades dos estudantes (Brasil, 2009, p. 3).

O aumento do número de matrículas de estudantes público da Educação Especial tem mobilizado os estados e municípios para implantação da SRM. Entretanto, a efetivação de uma educação inclusiva, não pode se resumir à matrícula do estudante com deficiência na escola ou turma regular ou à sua permanência na escola como somente para socialização (Glat et al., 2007 *apud* Malheiro e Mendes, 2017, p.21).

Nesse contexto, a SRM tem sido objeto de estudos por ser ainda um serviço recente no contexto educacional brasileiro. Sua oferta não se limita à disposição de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e recursos pedagógicos.

A qualidade desse atendimento está diretamente relacionada à formação inicial e continuada dos profissionais envolvidos, assim como às condições de infraestrutura e a articulação entre os profissionais da Educação Especial e professor da sala comum. Quando esses objetivos estão alinhados, a SRM apresenta um grande potencial para o acesso ao currículo de forma inclusiva, promover a participação dos estudantes e contribuir para o desenvolvimento da autonomia do aluno na vida escolar e diária.

Diante desse cenário, este capítulo busca discutir as funções, limites e potencialidades da Sala de Recursos Multifuncionais em prol de uma Educação Inclusiva, analisando as barreiras encontradas para o Atendimento Educacional Especializado e a potencialidade do uso dessa sala para complementação ou suplementação na escolarização dos estudantes público da Educação Especial.

Diante desse cenário, questiona-se: quais são as funções, os limites e as potencialidades da Sala de Recursos Multifuncionais para a efetivação da educação inclusiva nas escolas brasileiras?

Metodologia

Este capítulo tem natureza qualitativa, fundamentada na análise em legislações e obras que orientam a implantação e funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender o cenário atual das escolas regulares com número crescente de

matrículas de estudantes da Educação Especial e a implantação da SRM para favorecer uma educação inclusiva.

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representação numérica, mas com a compreensão do objeto estudado e seu contexto real. Esse tipo de pesquisa permite ao pesquisador compreender as contribuições dos sujeitos pesquisados em suas diversas percepções, visões e teorias (Batista e Junior, 2023, p.16-18)

Para construção desse capítulo foram analisados quatro documentos normativos nacionais e duas obras de referência sobre Sala de Recursos Multifuncionais e Atendimento Educacional Especializado, publicados entre 1994 e 2023. A pesquisa bibliográfica “é feita a partir de levantamento de referências teóricas analisadas, e publicadas por meio de escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, página da web sites”(Fonseca, 2002, p.32 *apud* Gerhard e Silveira, 2009, p. 39). O estudo baseou-se em consultas em livros relacionados à Sala de Recursos Multifuncionais. Já a pesquisa documental, conforme Junior e Batista (2023, p. 49) diz que:

[...] podemos desenvolver o estudo/análise/ investigação/comparação de um ou vários documentos com a finalidade de extrair deles informações correlacionadas aos desígnios de um trabalho científico (objetivos da pesquisa). Esse tipo de pesquisa, assim como outros formatos, tem como proposta a produção de conhecimentos, sendo assim, ela se apresenta como uma opção para o entendimento de fenômenos pesquisados (sejam eles sociais e/ou naturais).

Sendo assim, as informações contidas nos documentos analisados permitiram uma análise reflexiva para compreender como está sendo o trabalho desenvolvido na SRM, as limitações encontradas e as potencialidades dessa sala para escolarização dos estudantes público do AEE.

Desenvolvimento

A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) ganhou um lugar significativo como serviço de apoio à inclusão escolar dos estudantes público da Educação Especial. Com a implantação das SRMs pela Portaria Normativa Nº 13 de 24 de abril de 2007 com a finalidade da oferta ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para escolarização desses estudantes de forma complementar ou suplementar ao ensino regular.

A SRM dispõe de recursos diversos, estratégias e serviços fornecidos pelo profissional do AEE potencializando a participação e aprendizagem do estudante da Educação Especial no ensino comum. Dessa forma, esse serviço não se limita ao espaço físico ou materiais disponibilizados, mas

envolve práticas pedagógicas inclusivas com objetivo de eliminar as barreiras existentes na educação e no social.

A Educação Inclusiva tem mobilizado estudos constantes em busca de uma educação que seja equitativa. Quando o assunto é SRM nota-se que ainda há muitas lacunas a serem preenchidas, desde o financiamento, profissional e a realidade desses estudantes.

Dentre as pesquisas de Malheiro e Mendes (2017, p.24) sobre o funcionamento da SRM com base nos três eixos: avaliação, organização e formação, a leitura discorre sobre as realidades observadas em diferentes localidades como está acontecendo o atendimento do AEE, funcionalidade da sala, atuação dos professores e realidade dos estudantes.

Conforme Melo (2008, apud Malheiro e Mendes, 2017, p.24) no município do Maranhão o AEE em SRM não era compreendido no âmbito escolar. Os estudantes eram atendidos em um espaço muito pequeno e sem ventilação. Para além disso ocorreria um distanciamento entre as atividades desenvolvidas na SRM e a proposta pedagógica da escola. Outro ponto importante que a pesquisadora traz é sobre a formação continuada de forma que seja significativa para o acesso ao currículo. Quanto ao planejamento observou que não havia, os atendimentos foram ministrados de forma aleatória.

Silva (2010, apud Malheiro e Mendes, 2017, p.27) destacou em sua pesquisa alguns desafios para efetividade do serviço do AEE em SRM devido à dificuldade do atendimento no contraturno, a falta de transporte pelo município no horário inverso da aula, aliada às dificuldades dos responsáveis em levar os alunos, já que muitos trabalham em período integral ou possuem outros filhos pequenos. Quanto à articulação entre o professor da sala comum com o professor de Educação Especial ocorria somente no início do ano, mesmo previsto visita às salas comuns pelos professores itinerantes da Educação Especial, esta não acontecia.

Pesquisas como essas citadas mostram como a Educação Especial na perspectiva inclusiva ainda está acontecendo de forma lenta. Esse contexto ainda é realidade de muitos municípios e estados. Professores vêm se sentindo sobrecarregados devido demandas que crescem. O profissional da Educação Especial ainda é visto como polivalente com domínio de todas as deficiências de forma errônea.

As autoras Malheiro e Mendes (2017, p.15) deixam claro que o termo multifuncionais se relaciona aos recursos da sala, por isso o correto é utilizar Sala de Recursos Multifuncionais e não Multifuncional relacionando ao profissional.

A SRM é um espaço físico rico com sua diversidade de materiais de apoio pedagógico. O profissional do AEE é o principal responsável pela efetivação desse serviço para escolarização

desses estudantes. Diante disso, torna-se fundamental a articulação do professor da sala comum com o professor do AEE. A colaboração entre esses professores contribui para um planejamento significativo para o aluno, assim potencializando a participação nas aulas e seu desenvolvimento na aprendizagem.

Resultados e discussão

A criação das SRM por meio da Portaria Normativa Nº 13/2007 representa um avanço nas políticas públicas quanto à escolarização dos alunos da Educação Especial, ao ofertar o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Então, para além dos diversos recursos pertencentes a essa sala, o profissional do AEE enriquece essa oferta com a identificação das necessidades dos estudantes, elaboração de recursos e a articulação com os profissionais da escola.

A análise da leitura feita relacionando ao contexto atual das escolas demonstra que ainda existem barreiras que precisam ser estudadas em busca de eliminar e proporcionar um ensino de qualidade e equitativo. Entre as barreiras encontradas na leitura estão: formação continuada, espaço físico, articulação entre o professor da sala comum e da Educação Especial, compreensão e valorização do serviço ofertado na SRM.

Apesar da legislação trazer normativas e ressaltar a importância da formação continuada, os estudos apontam que o trabalho do AEE ainda acontece sem articulação com o professor da sala comum, sem organização quanto ao planejamento alinhado a proposta pedagógica. A formação continuada apesar de acontecer, professores sentem dificuldades de colocar em prática a teoria, atribuindo ao professor do AEE a responsabilidade pelo sucesso da escolarização dos estudantes da Educação Especial.

Mesmo diante dessa realidade isso pode ser compreendido, num aspecto reflexivo e fundamentado na teoria histórico-cultural de Vygotsky (2007) uma vez que, no contexto de uma escola inclusiva, a responsabilidade da aprendizagem é resultado de um trabalho colaborativo, pois todos são responsáveis pelo sucesso e também pelo fracasso na aprendizagem dos estudantes. Ainda sobre o aspecto dos desafios da articulação entre o AEE e a sala comum, a falta de diálogo e proximidade entre os pares pode muito fragilizar as possibilidades de uma mediação pedagógica eficiente e que facilite a construção de estratégias capazes de favorecer o desenvolvimento tanto dos estudantes público da Educação Especial quanto dos demais estudantes.

Diante desse cenário, destaca-se a relevância da necessidade de um trabalho cada vez mais colaborativo, por meio dos planejamentos, pelas trocas de experiências e saberes a serem compartilhados, pois essas ações constituem elementos fundamentais quando bem organizados

contribuem para que o estudante amplie a Zona de Desenvolvimento Proximal promovendo aprendizagens significativas e garantindo sua participação efetiva no ambiente escolar.

Dessa forma, espera-se que a reflexão desse capítulo com base nas normativas e leitura de obras sobre a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) que constitui um serviço fundamental de caráter complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes público da Educação Especial possa motivar mais pesquisas para responder lacunas existentes.

Considerações finais

A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é uma oferta de serviço importante para escolarização dos estudantes da Educação Especial. A análise das legislações e da obra evidenciou o potencial que a SRM apresenta para inclusão desses estudantes em parceria com o professor da sala comum.

Quanto às suas funções, a SRM constitui um espaço físico com materiais diversos contendo material lúdico, concreto e tecnológico. Entretanto, o sucesso dessa escolarização ainda é atribuído ao profissional do AEE visto como polivalente e dominante de todas as deficiências. Conforme Malheiro e Mendes (2017, p.15) sendo atribuída de forma errônea o termo Multifuncional ao profissional sendo o termo correto referente a sala Multifuncionais.

A obra analisada evidenciou que ainda existem desafios para o funcionamento do serviço ofertado na SRM pelo AEE. Limitações como formação continuada, espaço físico inadequado, articulação entre o professor da sala comum com o professor da Educação Especial, falta de transporte para os estudantes que precisam ir no contraturno para o atendimento na SRM, conhecimento e a valorização dessa sala no contexto escolar.

A inclusão vai além da garantia da matrícula do aluno, requer equidade e eliminação de barreiras para escolarização significativa. A SRM tem como potencial o desenvolvimento da autonomia do estudante, acessibilidade, incentivo à participação e o desenvolvimento na aprendizagem.

Conclui-se que é necessário analisar as políticas públicas, conhecer a realidade dos profissionais e dos estudantes, fortalecer a articulação do professor da sala comum e do professor da Educação Especial. Sendo assim, espera-se que as reflexões apresentadas contribuam para o avanço de novos estudos e incentivo para novas políticas públicas que favoreçam os estudantes da Educação Especial em uma perspectiva na Educação Inclusiva, reconhecendo o potencial do serviço ofertado pela SRM.

Referências

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União: seção 1E, Brasília, DF, 14 set. 2001. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 30/05/2026;
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 30/05/2026;
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 30/05/2026
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 80, p. 4, 26 abr. 2007. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/multifuncional.pdf>. Acesso em: 30/05/2026;
- GERHARD, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2009;
- JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira Magalhães; BATISTA, Michel Corci. **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. 2. ed. Ponta Grossa, PR: Atena, 2023.
- MALHEIRO, Cícera A. Lima; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Sala de Recursos Multifuncionais: Formação, Organização e Avaliação**. 1.ed. Jundiaí, SP: Paco, 2017.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 7-10 jun. 1994. Brasília, DF: CORDE, 1994. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> . Acesso em: 30/05/2026;
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



CAPÍTULO V

A CULTURA ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA.

Gisele Ines dos Santos

Mestranda em Educação Inclusiva – UNESP

<http://lattes.cnpq.br/9514571987211624>

gi.santos@unesp.br

DOI - 10.29327/5868287.1-5

Resumo

A construção de uma escola inclusiva exige transformações que ultrapassam adaptações estruturais, envolvendo mudanças nas práticas pedagógicas, nas relações interpessoais e na cultura escolar. O presente capítulo discute a relação entre cultura escolar e inclusão, destacando como valores, crenças e práticas historicamente construídas podem favorecer processos de exclusão ou promover o respeito à singularidade. O capítulo fundamenta-se em revisão bibliográfica, utilizando autores que discutem educação inclusiva, cultura escolar e desenvolvimento humano. Os resultados apontam que a efetivação da inclusão depende do comprometimento coletivo da comunidade escolar, da formação docente, da gestão democrática e da construção de práticas pedagógicas que reconheçam as singularidades dos estudantes. Conclui-se que a escola inclusiva deve constituir-se como espaço de convivência, participação e aprendizagem para todos, valorizando as diferenças como elemento enriquecedor do processo educativo.

Palavras-chave: Cultura escolar. Educação inclusiva. Escola inclusiva. Diversidade. Formação docente.

Introdução

A educação inclusiva tem se consolidado como um importante paradigma educacional fundamentado no direito à educação para todos. Nesse contexto, a escola deixa de ser compreendida como espaço destinado apenas aos estudantes considerados “aptos” aos modelos tradicionais de ensino e passa a assumir o compromisso com a diversidade humana e com a garantia da aprendizagem de todos os alunos.

Entretanto, embora os avanços legais tenham ampliado o acesso à escola, muitos desafios ainda permanecem relacionados à permanência, participação e aprendizagem dos estudantes público da educação inclusiva. Tais desafios estão diretamente ligados à cultura escolar, compreendida como o conjunto de práticas, valores, crenças, normas e comportamentos que

orientam o cotidiano das instituições educativas.

Essa transição para um modelo educacional acolhedor encontra respaldo ético e legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996). No seu Capítulo V, dedicado especificamente à Educação Especial, a LDB preconiza que o atendimento aos educandos com necessidades especiais deve ser garantido preferencialmente na rede regular de ensino. Mais do que assegurar a matrícula, a legislação prevê a necessidade de serviços de apoio especializado e de currículos, métodos, técnicas e recursos específicos para atender às necessidades de cada estudante. Assim, a LDB já sinalizava a urgência de flexibilizações que o modelo homogeneizador tradicional historicamente negligenciou. Entretanto, embora os avanços legais tenham ampliado o acesso à escola, persistem desafios relacionados à permanência, participação e aprendizagem dos estudantes público da educação especial.

Historicamente, a escola estruturou-se a partir de modelos homogeneizadores, que valorizavam padrões únicos de aprendizagem e comportamento. Nesse sentido, estudantes que apresentavam diferenças físicas, intelectuais, sociais ou culturais frequentemente eram excluídos, segregados ou considerados incapazes de aprender. Assim, pensar na construção de uma escola inclusiva implica, necessariamente, refletir sobre a transformação dessa cultura escolar excludente.

Conforme estabelecido pela Portaria MEC nº 421/2026, a educação especial inclusiva é reafirmada como uma *"modalidade oferecida na rede regular de ensino, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades"*, destinada a assegurar recursos e serviços educacionais para estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação. Essa transversalidade reforça que a inclusão não se restringe a um espaço isolado, mas deve permear toda a estrutura escolar.

Diante disso, o presente capítulo tem como objetivo discutir a relação entre cultura escolar e construção da escola inclusiva, analisando os desafios e possibilidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentadas no respeito às diferenças, na equidade e na participação coletiva.

Metodologia

O capítulo caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa e do tipo teórico-bibliográfica, apresentando objetivos exploratório-descritivos ao analisar a estreita relação entre a cultura escolar e os processos de inclusão de estudantes público da educação especial.

O delineamento metodológico fundamentou-se no levantamento e revisão crítica de literaturas especializadas, englobando artigos de periódicos científicos, livros de referência pedagógica e o arcabouço normativo nacional, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e para as diretrizes recentes da Portaria MEC nº 421/2026 da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI).

A fundamentação teórica estruturou-se a partir de eixos temáticos que conectam o conceito histórico de cultura escolar, os pressupostos dos direitos humanos na educação e os desafios da gestão pedagógica e da formação docente, sustentando-se em contribuições de autores como Capellini e Fonseca (2017), Pimentel e Nascimento (2016), Leite e Mól (2022).

Desenvolvimento

A cultura escolar pode ser compreendida como um conjunto de práticas, discursos, normas e valores construídos historicamente no interior da escola. Segundo Pimentel e Nascimento (2016), a cultura escolar manifesta-se nas práticas cotidianas, nos modos de organização da instituição e nas relações estabelecidas entre seus sujeitos.

Nesse contexto, percebe-se que muitas práticas escolares ainda reproduzem modelos excludentes, pautados na homogeneização dos estudantes e na valorização de padrões considerados ideais de aprendizagem e comportamento. Tal realidade dificulta a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Capellini e Fonseca (2017) afirmam que a educação inclusiva constitui um paradigma fundamentado nos direitos humanos, que combina igualdade e diferença como valores indissociáveis. Dessa forma, a inclusão não significa apenas permitir o acesso do aluno à escola, mas garantir condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento.

A escola inclusiva requer mudanças profundas em sua organização pedagógica e cultural. Isso envolve flexibilização curricular, adaptação de metodologias, revisão das formas de avaliação e valorização das singularidades dos estudantes. Conforme destacam Capellini e Fonseca (2017), a efetivação da inclusão depende da reformulação do ambiente escolar como um todo, incluindo currículo, práticas pedagógicas e relações interpessoais.

Além disso, a convivência com a diversidade possibilita aprendizagens significativas para todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. A interação entre diferentes experiências, culturas e modos de aprender contribui para a formação de cidadãos mais críticos, empáticos e conscientes de seu papel social.

Resultados e discussão

Apesar dos avanços nas políticas públicas voltadas à inclusão, a construção de uma escola inclusiva ainda enfrenta inúmeros desafios. Entre eles, destacam-se a ausência de formação

adequada dos professores, a precariedade de recursos pedagógicos adaptados e a permanência de concepções excludentes no cotidiano escolar.

Pimentel e Nascimento (2016) ressaltam que muitos profissionais da educação ainda percebem a inclusão como responsabilidade exclusiva do professor, sem o envolvimento efetivo da gestão escolar e da comunidade educativa. Essa realidade contribui para a sobrecarga docente e para a dificuldade de implementação de práticas inclusivas.

Outro aspecto importante refere-se à avaliação da aprendizagem. Muitas vezes, os processos avaliativos permanecem centrados em modelos classificatórios e padronizados, que desconsideram as especificidades dos estudantes. Leite e Mól (2022) destacam que a avaliação inclusiva deve considerar o estudante como um sujeito singular, respeitando suas necessidades e seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação formativa apresenta-se como alternativa importante para a construção da escola inclusiva, pois permite acompanhar o desenvolvimento do aluno ao longo do processo educativo, valorizando avanços, potencialidades e diferentes formas de aprendizagem.

Outro desafio significativo diz respeito à ruptura com a cultura escolar tradicional, baseada na padronização e no controle. Segundo Pimentel e Nascimento, a escola historicamente disseminou práticas excludentes ao exigir que todos os estudantes se adequassem a um mesmo ritmo e modelo de aprendizagem. Assim, a construção da inclusão demanda mudanças atitudinais e pedagógicas que reconheçam as diferenças como constitutivas do ambiente escolar.

Um avanço crucial trazido pela Portaria MEC nº 421/2026 no combate às barreiras diagnósticas é a determinação de que as escolas não podem exigir laudo médico ou relatórios de saúde para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A regulamentação define que o suporte deve fundamentar-se estritamente no estudo de caso pedagógico, materializado em documentos obrigatórios como o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano de Desenvolvimento Individual / Plano Educacional Individualizado (PEI). Dessa forma, institucionaliza-se uma perspectiva avaliativa estritamente pedagógica e centrada nas potencialidades e necessidades do estudante.

A construção de uma cultura inclusiva depende do envolvimento coletivo de toda a comunidade escolar. Nesse processo, a gestão escolar exerce papel fundamental como articuladora de ações pedagógicas e organizacionais voltadas à inclusão.

Pimentel e Nascimento (2016) apontam que a equipe gestora possui importante função no desenvolvimento de redes de apoio, no fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas e na promoção de ações educativas que envolvam toda a comunidade escolar.

A articulação coletiva defendida para a transformação da cultura institucional ganha novos contornos com a criação da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Reneei) por meio da Portaria MEC nº 421/2026. A norma institui os Centros de Referência em Formação Continuada e em Serviço em Educação Especial Inclusiva em cada estado e no Distrito Federal. O papel da equipe gestora passa a ser também o de conectar a escola regular a essas novas instâncias executivas, promovendo a formação docente em serviço articulada com os programas estruturantes da educação básica.

Além da gestão, a formação docente constitui elemento essencial para a efetivação da inclusão. Os professores precisam compreender as especificidades dos estudantes, desenvolver práticas pedagógicas flexíveis e utilizar estratégias diversificadas de ensino que favoreçam a participação de todos.

Capellini e Fonseca (2017) destacam que o professor possui papel mediador no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, sendo responsável por criar oportunidades de interação, participação e construção do conhecimento.

Dessa forma, torna-se necessário investir em formação inicial e continuada que promova reflexões sobre diversidade, inclusão, práticas pedagógicas e direitos humanos, contribuindo para a transformação das práticas escolares e da cultura institucional.

Considerações finais

A construção de uma escola inclusiva exige muito mais do que adaptações físicas ou cumprimento de legislações. Trata-se de um processo contínuo de transformação da cultura escolar, envolvendo mudanças nas práticas pedagógicas, nas relações humanas e nas concepções sobre aprendizagem e diversidade.

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a cultura escolar pode tanto reforçar processos de exclusão quanto favorecer práticas inclusivas. Assim, a efetivação da inclusão depende do comprometimento coletivo da comunidade escolar, da atuação da gestão, da formação docente e da valorização das diferenças como elemento constitutivo da educação.

A escola inclusiva deve ser compreendida como espaço democrático, capaz de acolher todos os estudantes, respeitando suas singularidades e garantindo condições reais de participação e aprendizagem. Nesse sentido, construir uma cultura inclusiva significa promover uma educação pautada na equidade, no respeito às diferenças e na valorização da diversidade humana.

Superar a cultura escolar tradicional exige o enfrentamento direto de preconceitos estruturais. Nesse sentido, a Portaria MEC nº 421/2026 inova ao propor a implementação das

Iniciativas de Autodefensoria contra o Capacitismo. Formadas e protagonizadas pelos próprios estudantes e pessoas com deficiência, autistas e com Síndrome de Down, essas ações visam conscientizar e combater o capacitismo diretamente nos espaços escolares, transformando a convivência e as relações interpessoais a partir do próprio protagonismo discente.

Referências

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva - PNEEI e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva - Reneei. Diário Oficial da União: seção 1, n. 91, Brasília, DF, p. 45, 18 mai. 2026.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; FONSECA, Kátia de Abreu. **A escola inclusiva: seus pressupostos e movimentos**. *DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, Araraquara, v. 19, n. 1, p. 107-127, jan./jun. 2017. DOI: 10.30715/rbpe.v19.n1.2017.10824. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/10824>. Acesso em: 24 maio 2026.

LEITE, L. B. M., & Mól, G. de S. (2022). **Avaliações da Aprendizagem na Construção da Escola Inclusiva: Uma Revisão Bibliográfica sobre a Temática no Ensino de Ciências**. *Revista Debates Em Ensino De Química*, 8(3), 54–66. <https://doi.org/10.53003/redequim.v8i3.5432>

PIMENTEL, Susana Couto; NASCIMENTO, Lucinéia Jesus. **A construção da cultura inclusiva na escola regular: uma ação articulada pela equipe gestora**. *EccoS – Revista Científica*, [S. l.], n. 39, p. 101–114, 2015. DOI: 10.5585/eccos.n39.3841. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3841>. Acesso em: 24 maio. 2026.



CAPÍTULO VI

CONSULTORIA COLABORATIVA, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E MULTIDISCIPLINARES INCLUSIVAS.

Mirtes Rose Andrade de Moura Mariani

Mestre em Educação - UNESP

Mestranda em Educação Inclusiva – UNESP

<https://lattes.cnpq.br/4826273954525563>

mirtes.andrade@unesp.br

Juliana Vechetti Mantovani Cavalante

Mestre em Educação PUC - Campinas

Doutorado em Educação Especial UFSCAR

<http://lattes.cnpq.br/0530763179860702>

tojulianamantovani@gmail.com

DOI - 10.29327/5868287.1-6

Resumo

O presente capítulo discute a consultoria colaborativa como estratégia de fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas, a partir da experiência desenvolvida no Centro de Atendimento ao Autismo e Desenvolvimento Infantil (CAADI), implantado em um município de pequeno porte do interior paulista e inaugurado oficialmente em 2 de abril de 2025. O estudo insere-se no campo das políticas públicas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, tendo como objetivo compreender de que modo a atuação articulada entre pedagogia, psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, fisioterapia, serviço social e Atendimento Educacional Especializado (AEE) contribui para o desenvolvimento global dos estudantes e para o suporte contínuo às escolas da rede municipal. Fundamentado nas contribuições teóricas de Enicéia Gonçalves Mendes acerca do ensino colaborativo, da cultura inclusiva e do Sistema de Suporte Multicamadas, o trabalho evidencia a importância da construção coletiva de estratégias pedagógicas e do compartilhamento de responsabilidades entre profissionais especializados e professores do ensino regular. A dinâmica institucional do CAADI organiza-se a partir da triagem social, avaliação interdisciplinar, estudo de caso e elaboração do Plano de Atendimento Individual (PAI), possibilitando intervenções pedagógicas e terapêuticas articuladas às necessidades dos estudantes. Destaca-se ainda, a realização da consultoria colaborativa junto às escolas e às famílias, promovendo acompanhamento contínuo, orientações pedagógicas e fortalecimento das redes de apoio. Os resultados apontam que a atuação multidisciplinar integrada, favorece práticas pedagógicas acessíveis, ampliação da participação escolar e consolidação de uma cultura educacional mais democrática, humanizada e inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Consultoria Colaborativa; Atendimento Educacional Especializado

Introdução

A consolidação da educação inclusiva no contexto brasileiro exige a reorganização das práticas pedagógicas e das políticas públicas educacionais, superando modelos historicamente centrados na homogeneização do ensino e na exclusão das diferenças. Nesse cenário, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) assume papel fundamental na garantia do direito à aprendizagem e à participação social dos estudantes público da Educação Especial, articulando-se às práticas desenvolvidas no ensino regular e aos serviços especializados de apoio.

Entre as estratégias contemporâneas voltadas ao fortalecimento da inclusão escolar, destaca-se a consultoria colaborativa, compreendida como prática de trabalho compartilhado entre profissionais especializados e professores do ensino comum, fundamentada no diálogo, na corresponsabilidade e na construção coletiva de estratégias pedagógicas inclusivas.

Para Mendes (2025), o ensino colaborativo e a atuação conjunta entre Educação Especial e ensino regular constituem importantes mecanismos para a efetivação da escolarização inclusiva, rompendo com práticas centradas apenas em encaminhamentos clínicos ou em ações isoladas dos serviços especializados. Ainda evidencia que a necessidade da construção de culturas escolares colaborativas, nas quais diferentes profissionais compartilhem saberes e responsabilidades, fortalecendo o planejamento pedagógico inclusivo e ampliando as possibilidades de participação dos estudantes nas atividades escolares.

Nessa perspectiva, o Sistema de Suporte Multicamadas apresenta-se como importante referencial organizacional para a educação inclusiva, ao propor níveis diferenciados de apoio pedagógico e especializado, organizados conforme as necessidades dos estudantes.

É nesse contexto que se insere a experiência do Centro de Atendimento ao Autismo e Desenvolvimento Infantil (CAADI), implantado em um município de pequeno porte do interior paulista e oficialmente inaugurado em 2 de abril de 2025. O centro foi estruturado como estratégia de fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado no município, articulando ações pedagógicas, terapêuticas e sociais voltadas aos estudantes com dificuldades relacionadas à aprendizagem, comunicação, interação social, comportamento e desenvolvimento neuropsicomotor.

O presente estudo tem como objetivo compreender de que modo a organização institucional do CAADI e a atuação articulada entre pedagogia, psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, fisioterapia e serviço social potencializam a efetivação do AEE no contexto municipal. Busca-se analisar como a consultoria colaborativa, desenvolvida junto às escolas e às famílias, contribui para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, acessíveis e interdisciplinares.

A educação inclusiva constitui-se como princípio político, pedagógico e social fundamentado na garantia do direito de todos os estudantes à escolarização em ambientes comuns de ensino, respeitando suas singularidades e promovendo acessibilidade, participação e aprendizagem. Nesse sentido, a inclusão escolar demanda reorganização curricular, flexibilização das práticas pedagógicas e construção de redes colaborativas de apoio.

Segundo Mendes (2025), a inclusão escolar não pode ser sustentada apenas pela matrícula dos estudantes público da Educação Especial nas classes comuns, sendo necessária a implementação de estratégias pedagógicas colaborativas e serviços de apoio articulados ao ensino regular.

A consultoria colaborativa emerge, nesse contexto, como proposta de atuação horizontal entre profissionais especializados e professores da sala comum, promovendo planejamento compartilhado, reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas e corresponsabilidade pelas estratégias de ensino. Tal perspectiva rompe com modelos medicalizantes e fortalece a escola como espaço legítimo de aprendizagem para todos os estudantes.

As pesquisas desenvolvidas por Mendes e colaboradores ressaltam ainda a importância das abordagens universalistas, especialmente o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), o ensino diferenciado e o Sistema de Suporte Multicamadas, compreendidos como estratégias promissoras para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas.

O Sistema de Suporte Multicamadas organiza os apoios educacionais em diferentes níveis de intervenção, iniciando com estratégias universais destinadas a todos os estudantes, avançando para intervenções direcionadas a grupos específicos e chegando, quando necessário, aos apoios intensivos e individualizados. Essa organização favorece a identificação precoce das dificuldades de aprendizagem e amplia as possibilidades de intervenção no contexto escolar.

Além disso, a atuação multidisciplinar é apontada como elemento essencial para o fortalecimento da inclusão escolar, especialmente quando integrada às demandas pedagógicas da escola comum. Estudos sobre equipes multiprofissionais no apoio à inclusão evidenciam que a articulação entre diferentes áreas do conhecimento contribui significativamente para o desenvolvimento global dos estudantes e para o suporte às práticas docentes.

Metodologia: caminhos do estudo

A investigação parte da experiência concreta de organização do centro especializado e da observação das práticas pedagógicas e multidisciplinares desenvolvidas junto aos estudantes atendidos e às escolas da rede municipal. O estudo focaliza especialmente os processos de

acolhimento, avaliação interdisciplinar, planejamento colaborativo e consultoria colaborativa realizados pela equipe do CAADI.

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa de abordagem qualitativa, com natureza descritiva e exploratória, fundamentada na análise da experiência de implantação e funcionamento do Centro de Atendimento ao Autismo e Desenvolvimento Infantil (CAADI).

Os dados foram produzidos entre abril de 2025 e março de 2026 por meio da análise documental dos registros institucionais do CAADI, observação das reuniões de estudo de caso e acompanhamento das ações de consultoria colaborativa desenvolvidas junto às escolas da rede municipal

Centro de Atendimento ao Autismo e Desenvolvimento Infantil – CAADI: construindo possibilidades

O CAADI foi inaugurado em 2 de abril de 2025, vinculado à Coordenadoria de Educação do município, em resposta à demanda identificada de aproximadamente 240 crianças com necessidades de acompanhamento especializado.

A criação do CAADI é uma resposta urgente à crescente demanda por serviços especializados e busca proporcionar um atendimento humanizado e integrado, promovendo o desenvolvimento das habilidades cognitivas, motoras, sociais e comunicativas das crianças. (Piratininga, 2026).

A iniciativa, movida por ações da Coordenadoria da Educação do município, estrutura o serviço a partir dos princípios da consultoria colaborativa. O funcionamento do CAADI inicia-se a partir dos encaminhamentos realizados pelas escolas municipais, geralmente motivados por dificuldades relacionadas à aprendizagem, comportamento, comunicação, interação social ou desenvolvimento neuropsicomotor dos estudantes.

Após o encaminhamento, as famílias passam inicialmente pelo acolhimento realizado pelo Serviço Social, considerado a porta de entrada do atendimento multidisciplinar. Nesse momento, são realizados a triagem e o estudo social, possibilitando à equipe compreender a realidade familiar, econômica, social e educacional da criança para além dos relatórios escolares.

Embora algumas famílias apresentem laudos clínicos e relatórios médicos, observa-se que muitos estudantes chegam ao serviço sem diagnóstico formalizado, ainda que apresentem demandas significativas relacionadas ao processo de escolarização. Tal realidade reforça, a necessidade de práticas inclusivas fundamentadas no acolhimento, na escuta qualificada e no

acompanhamento interdisciplinar, compreendendo que a ausência de diagnóstico não elimina a necessidade de suporte pedagógico e terapêutico especializado.

Após a triagem social e a anamnese realizada pela psicóloga ou pedagoga junto às famílias, os estudantes passam por avaliação interdisciplinar envolvendo pedagogia, psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e fisioterapia. Finalizada essa etapa, ocorre o estudo de caso com toda a equipe pedagógica e multidisciplinar, momento em que são discutidas as necessidades da criança, suas potencialidades e as estratégias de intervenção.

Nesse processo, define-se também o profissional de referência responsável pelo acompanhamento do estudante, podendo ser uma pedagoga ou um dos técnicos da equipe multidisciplinar. Esse profissional elabora o Plano de Atendimento Individual (PAI), documento que orienta os atendimentos e os objetivos pedagógicos e terapêuticos.

Os acompanhamentos são desenvolvidos por meio de projetos pedagógicos elaborados especialmente pelas pedagogas e executados de forma articulada por todos os profissionais envolvidos no atendimento da criança. As ações buscam desenvolver habilidades cognitivas, comunicacionais, motoras, sociais e relacionadas às atividades de vida diária e vida prática.

Um dos principais eixos de atuação do CAADI consiste na realização da consultoria colaborativa junto às famílias e às escolas da rede municipal. A cada dois meses, são promovidos encontros alternados de orientação familiar e orientação escolar, fortalecendo a articulação entre os diferentes contextos de desenvolvimento da criança.

Os encontros com as famílias configuram-se como momentos de acolhimento, escuta e construção de parceria. Nessas reuniões, a equipe apresenta os avanços observados no desenvolvimento da criança, discute dificuldades identificadas ao longo do acompanhamento e orienta os responsáveis quanto às possibilidades de estímulo e participação no cotidiano familiar.

Já a consultoria colaborativa junto às escolas ocorre por meio de reuniões com a coordenação pedagógica e a psicóloga escolar, nas quais são compartilhadas informações sobre o desenvolvimento dos estudantes e discutidas estratégias pedagógicas capazes de ampliar as aprendizagens e favorecer a participação escolar.

Embora o modelo ideal de ensino colaborativo proposto pela literatura inclua a participação efetiva do professor da sala comum, observa-se como desafio institucional a impossibilidade de sua participação direta nas reuniões, considerando que o AEE ocorre normalmente no contraturno e em espaço distinto da escola regular. Ainda assim, a articulação entre CAADI, coordenação pedagógica e equipe escolar tem possibilitado a construção conjunta de estratégias inclusivas e o fortalecimento do suporte às unidades escolares.

As experiências desenvolvidas demonstram que a consultoria colaborativa favorece a transformação das práticas escolares, amplia o repertório pedagógico dos profissionais e fortalece a construção de uma cultura educacional mais democrática, acessível e humanizada.

Além das ações de acompanhamento pedagógico e multidisciplinar realizadas junto às crianças, famílias e escolas, o CAADI também estruturou um processo contínuo de formação da própria equipe profissional. Considerando tratar-se de um serviço recente, ainda em fase de consolidação e implementação das práticas institucionais, optou-se pela construção de uma proposta de autoformação fundamentada nas discussões contemporâneas sobre consultoria colaborativa escolar e educação inclusiva.

As formações acontecem mensalmente, aos sábados, por meio do Atividade de Trabalho Pedagógico e Multidisciplinar Coletivo - ATPMC, configurando-se como espaço permanente de estudo, reflexão crítica e compartilhamento de experiências entre os profissionais do centro. O processo formativo tem como principal referencial teórico a obra *Consultoria Colaborativa Escolar: o apoio dos profissionais da equipe multidisciplinar à educação inclusiva*, organizada por Enicéia Gonçalves Mendes e colaboradores, publicada em 2025, que discute a atuação interdisciplinar como estratégia de fortalecimento da inclusão escolar e do suporte às escolas regulares. De acordo com a Tabela 1, a seguir, o CAADI apresenta crianças entre 2 a 11 anos, matriculadas na rede municipal de ensino.

Tabela 1: Números e condições das crianças em acompanhamento no CAADI

Transtorno do Espectro Autista	Deficiência Física	Deficiência visual	Deficiência Intelectual	Deficiências Auditiva	Altas habilidades e superdotação
72	4	1	14	1	2

Fonte: elaboração própria a partir da consulta dos documentos internos

Durante os encontros formativos, os profissionais organizam-se por áreas de atuação, realizando apresentações sobre os atendimentos desenvolvidos, os projetos pedagógicos e terapêuticos implementados e as estratégias de consultoria colaborativa construídas em parceria com as escolas da rede municipal. Esses momentos favorecem o diálogo interdisciplinar e possibilitam que cada área compartilhe suas experiências, dificuldades, avanços e possibilidades de intervenção pedagógica e terapêutica.

O ATPMC constitui-se, portanto, como importante espaço de construção coletiva do conhecimento, permitindo à equipe pensar, repensar, avaliar e ressignificar continuamente suas práticas profissionais. A reflexão conjunta sobre os desafios enfrentados no cotidiano do

atendimento tem favorecido a elaboração de novas estratégias de intervenção, especialmente diante das práticas que ainda não apresentam os resultados esperados no processo de inclusão escolar. O Quadro 1, a seguir apresenta os profissionais que integram a equipe.

Quadro 1: Profissionais que integram a equipe

Fonoaudiologia	Psicologia	Terapia Ocupacional	Fisioterapia	Pedagogia	Agentes	Coordenação
01	01	01	02	05	06	01

Fonte: arquivos próprios do CAADI

A equipe de profissionais deve trabalhar na perspectiva colaborativa, para tanto, a dinâmica formativa aproxima-se das concepções defendidas por Mendes acerca da construção de culturas colaborativas nas instituições educacionais, nas quais a formação continuada ocorre de maneira horizontal, reflexiva e compartilhada, fortalecendo tanto os profissionais quanto os processos inclusivos desenvolvidos nas escolas.

Além disso, a autoformação da equipe evidencia a compreensão de que a efetivação da educação inclusiva não depende apenas de conhecimentos técnicos isolados, mas da capacidade coletiva de análise, diálogo interdisciplinar e construção conjunta de práticas pedagógicas acessíveis e humanizadas. Nesse sentido, os encontros do ATPMC têm se consolidado como espaços fundamentais para o fortalecimento institucional do CAADI e para a consolidação de uma atuação multidisciplinar articulada aos princípios da consultoria colaborativa e do Sistema de Suporte Multicamadas.

A experiência do Centro de Atendimento ao Autismo e Desenvolvimento Infantil (CAADI) evidencia a importância da atuação multidisciplinar e da consultoria colaborativa como estratégias fundamentais para o fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado e da educação inclusiva no contexto municipal.

A organização institucional do centro, articulada ao Sistema de Suporte Multicamadas e às práticas colaborativas defendidas por Enicéia Gonçalves Mendes, demonstra que a inclusão escolar exige ações integradas, planejamento coletivo e construção permanente de redes de apoio entre escola, família e profissionais especializados.

Discussão e Resultados

Os resultados apontam que a atuação interdisciplinar desenvolvida no CAADI contribui significativamente para o desenvolvimento global dos estudantes, para o fortalecimento das práticas

pedagógicas inclusivas e para o suporte contínuo às escolas da rede regular. Além disso, evidencia-se que a consultoria colaborativa favorece a construção de ambientes escolares mais acessíveis, participativos e comprometidos com a aprendizagem de todos os estudantes.

A experiência do ATPMC demonstra ainda que os processos de autoformação coletiva constituem importante estratégia para o fortalecimento institucional das equipes multidisciplinares, favorecendo práticas fundamentadas na reflexão crítica, na colaboração e na construção compartilhada do conhecimento pedagógico e terapêutico.

Considerações

Por fim, destaca-se a necessidade de ampliação das políticas públicas voltadas à formação continuada de professores, à valorização do trabalho colaborativo e à consolidação de modelos organizacionais que integrem os serviços especializados ao cotidiano escolar, garantindo efetivamente o direito à educação inclusiva. A iniciativa aponta caminhos para concretização de serviços comprometidos com o aprendizado escolar de todos os estudantes, assim como, com a formação continuada da comunidade escolar e assiduidade nas interfaces com seu cotidiano, por meio da consultoria colaborativa.

Referências

- BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. **O desenho universal para aprendizagem como um princípio do cuidado**. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 361-380, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- MENDES, Enicéia Gonçalves et al. **Consultoria Colaborativa Escolar: o apoio dos profissionais da equipe multidisciplinar à educação inclusiva**. 1. ed. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2025. DOI: 10.52695/978-65-5456-138-9. Disponível em: [Encontrografia](http://encontrografia.com). Acesso em: 25 maio 2026. (encontrografia.com)
- MENDES, Enicéia Gonçalves et al. **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023. Disponível em: [Encontrografia](http://encontrografia.com). Acesso em: 25 maio 2026.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. **As relações entre educação especial e educação inclusiva**. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p. 1-16, 2008. Disponível em: Revista Teias UERJ. Acesso em: 25 maio 2026.
- MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

PIRATININGA, Coordenadoria da Educação. Disponível em :
<https://www.piratininga.sp.gov.br/noticia/2949/piratininga-inaugura-caadi-no-dia-mundial-de-conscientizacao-sobre-o-autismo/>. Acesso em: 25 de maio de 2026

SANTOS, Keisyani Silva; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Ensinar a todos e a cada um em escolas inclusivas: a abordagem do ensino diferenciado.** *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 40-50, 2021.

SILVA, Márcia Altina Bonfá da; MENDES, Enicéia Gonçalves. **A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à inclusão escolar.** *Revincluso – Revista Inclusão & Sociedade*, v. 1, n. 1, p. 33-56, 2021. Disponível em: [Revincluso UFABC](http://periodicos.ufabc.edu.br). Acesso em: 25 maio 2026. (periodicos.ufabc.edu.br)

TOMLINSON, Carol Ann. **The differentiated classroom: responding to the needs of all learners.** Alexandria: ASCD, 1999.



CAPÍTULO VII

DIALOGISMO E INTERAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO INCLUSIVO.

Kellermann dos Santos

Mestrando em Educação Inclusiva – UNESP
<http://lattes.cnpq.br/5347261126641284>
kellermann.santos@unesp.br

Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Doutora em Ciências do Desporto – Universidade do Porto
<http://lattes.cnpq.br/8834824295660511>
neiza.fumes@iefe.ufal.br

Katia de Abreu Fonseca

Doutora em Educação – UNESP
<http://lattes.cnpq.br/1500397314837210>
katia.fonseca@unesp.br

DOI - 10.29327/5868287.1-7

Resumo

O presente material de estudo acadêmico discute que o dialogismo e a interação na construção do conhecimento inclusivo no contexto da educação inclusiva são relevantes. O estudo possui contribuições teóricas de Mikhail Bakhtin, Lev Vygotsky, Paulo Freire, Amorim e Rossetti-Ferreira e tem por objetivo compreender como as relações dialógicas contribuem para práticas pedagógicas mais inclusivas no ambiente escolar. A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa, por meio de bibliografias sobre as temáticas e baseada na análise interpretativa das obras que relacionam o dialogismo, o desenvolvimento humano, na interação e na perspectiva da educação inclusiva. O estudo evidenciou que o dialogismo compreende a linguagem como processo social e histórico, construído pela interação entre sujeitos e que práticas pedagógicas fundamentadas no diálogo favorecem a participação mais ativa dos estudantes ampliando assim os vínculos e as múltiplas formas no aprender. Observou-se também que a interação dialógica contribui para combater práticas excludentes e capacitistas, promovendo relações mais colaborativas, afetivas e humanizadas, assim como as contribuições da teoria histórico-cultural de Vygotsky reforçam que o desenvolvimento cognitivo está mediada pelas relações sociais e culturais e na pluralidade de vozes. Conclui-se que a educação inclusiva depende diretamente do diálogo, da valorização da diversidade e da forte atuação docente como mediador das interações para se construir uma escola democrática, participativa, humanizada e mais justa socialmente.

Palavras-chave: Dialogismo; Interação; Educação Inclusiva; Vygotsky; Bakhtin.

Introdução

O dialógico, o dialogismo ou dialogicidade aparece nos textos de Bakhtin, por meio de diversas formas, sendo o primeiro denominado aquele que constitui a linguagem por meio da interação humana e que só faz sentido se houver intencionalidade na fala ou texto a outros discursos.

Para Bakhtin (1999) a linguagem é fundamentalmente construída pelo diálogo, pois cada fala retoma vozes passadas e antecipa respostas futuras encontrando no discurso o objeto sobrecarregado com valores que revelam a multiplicidade de nomes, definições, julgamentos. No discurso oral quem fala confronta múltiplos caminhos e o objeto está amarrado por meio dos pensamentos cristalizados e que compartilham pontos de vista, assim reflete Amorim (2008).

No segundo termo “o dialogismo”, segundo Bakhtin (1999) parte do princípio de que toda linguagem é interativa e sempre será construída se houver o “outro”, fortalecendo a defesa de que nenhum discurso é isolado ou solo, ou seja, não há linguagem sem interação, pois todo enunciado, seja fala ou texto, entre eles possui um elo.

É relevante compreender que pelos princípios Bakhtinianos mesmo que quando estamos falando sozinhos, estamos retomando vozes anteriores que nos foram perpassados pelas múltiplas vozes da interação, consolidando as vozes a polifonia.

Não existe discurso sem emissor e sem ouvinte, logo todo enunciado possui o contexto e o seu endereçamento moldado com uma finalidade para o destino a que se quer atingir e dentro dessas relações dialógicas que se incluem quem concorda, quem discorda, quem fundamenta seu questionamento e a ressignificação do discurso, assim Bakhtin (2016) em suas teorias.

Pois, assim até o presente já compreendemos que Diálogo e Dialogismo possuem suas diferenças, onde o diálogo é a conversação direta, enquanto o dialogismo é uma característica de *toda* produção de sentido.

Entretanto estudar o dialogismo não significa a sistematização comunicativa que envolvam “duas” pessoas, mas também a natureza social, cultural e histórica, pois num olhar minucioso sobre os múltiplos diálogos sempre há um encontro com outras vozes que se entrelaçam, ou seja, significa que as vozes individuais tem simultaneamente vozes coletivas e com ações dos grupos a qual aquele emissor pertence na qual nasceu, cresceu e se desenvolveu.

É fundamental compreender que o dialogismo constitui uma base teórica importante para a compreensão da construção do próprio conhecimento inclusivo, visto que considera, sendo por meio das relações sociais, culturais e históricas que o ser humano se desenvolve, percebe-se por meio da teoria de Bakhtin (2016) que realmente toda linguagem é dialógica, pois só há interações

entre sujeitos porque há o compartilhamento de saberes, experiências, valores e significados entre ambos. O conhecimento não nasce e nem se amplia sozinho, mas é por meio das relações entre o eu e o outro que se produz e reproduz.

No contexto da educação inclusiva a perspectiva dialógica deve sim romper com as metodologias tradicionalistas, visto que reconhecer cada sujeito como protagonista de sua história, de suas vivências e de suas interações discursivas é reconhecer que o outro possui a capacidade de interpretar, expressar e produzir suas formas de ver o mundo com os seus sentidos, sendo assim é o próprio resultado da aprendizagem pela interação.

Metodologia

Trata-se de um estudo teórico de natureza qualitativa, fundamentado em revisão bibliográfica narrativa. Foram analisadas obras clássicas e contemporâneas de Bakhtin, Vygotsky, Freire e autores da educação inclusiva, buscando compreender as contribuições do dialogismo para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Desenvolvimento

“Ninguém aprende sozinho”, assim Amorim e Rossetti-Ferreira (2008) definem como se desenvolvem as relações humanas que estão profundamente ligadas ao conceito de à alteridade e à intersubjetividade. Nesta perspectiva se aprende convivendo com o outro e em diferentes contextos, sejam culturais ou sociais e a produção dos significados sempre serão negociados numa relação discursiva.

Sob o olhar dialógico o que supera práticas excludentes ainda presentes na sala de aula é o olhar do docente em reconhecer a pluralidade de vozes, assim compreendendo que é por meio das diferenças que se enriquece o processo educativo e que se constrói a educação inclusiva. É por meio da educação inclusiva que cada estudante traz consigo no ambiente escolar as suas experiências culturais, sociais e afetivas que ampliará também o seu repertório coletivo de saberes e de aprendizagem.

Na prática pedagógica inclusiva o que se consolida é a escuta e a abertura do diálogo, por meio da valorização das diferentes formas de expressão que esse estudante carrega consigo. Assim numa concepção bakhtiniana o conhecimento escolar não pode ser entendido como algo neutro ou simplesmente acabado, mas sim de forma múltipla nos sentidos, nas interpretações e nos posicionamentos ideológicos, uma vez que toda palavra carrega também outras vozes sociais.

Nesse contexto, explicitado nos parágrafos anteriores, pode-se afirmar que a interação assume o papel primordial no fortalecimento a aprendizagem.

As interações fortalecem a aprendizagem uma vez que por meio das trocas estabelecidas entre professor, estudante e toda uma comunidade escolar que se possibilita a construção de sentidos permitindo assim que os sujeitos sejam também estimulados a compartilhar novos saberes, desenvolvam mais autonomia, fortaleçam o pensamento crítico sobre a realidade e sejam mais ativos socialmente, portanto a perspectiva inclusiva não está apenas no acesso físico e na permanência do estudante dentro da escola, mas garantir que ocorra envolvimento efetivo nas práticas de aprendizagem.

É relevante trazer a esse estudo as contribuições de Lev Vygotsky (2010), pois suas discussões afirmam que todo o desenvolvimento humano é puramente mediado pelas relações sociais e mediado pela cultura do sujeito. Vygotsky (2010) aproxima-se principalmente pelo dialogismo ao compreender que é, por meio, da interação que ocorre também o desenvolvimento cognitivo, uma vez que o conhecimento se constrói primeiro no plano social e depois no plano individual.

As implicações para a educação inclusiva reforça a necessidade de reconhecer que todo sujeito é ativo, tendo toda capacidade em ensinar, aprender e transformar seu ambiente pedagógico, logo quando o docente tem o comprometimento pedagógico para promover práticas com atividades inclusivas e colaborativas com escuta, debates, momentos de conversas e principalmente ações pedagógicas interdisciplinares o que se cria neste ambiente são compartilhamento de saberes e oportunidades para que todos aprendam uns com os outros, assim fortalecendo a teoria histórico-cultural de Vygotsky fortalece a defesa de práticas pedagógicas colaborativas e inclusivas.

Segundo Amorim e Rossetti-Ferreira (2008) o dialogismo é a valorização da alteridade, ou seja, o outro não é alguém externo ao sujeito, mas alguém que participa da constituição do próprio eu, logo tal compreensão reforça para a educação inclusiva que todo sujeito é protagonista. Tal pensamento das autoras permite compreender que é por meio do dialogismo que enxergamos potencialidade, habilidades, competências nas diferentes formas de interação, pois cada estudante também contribui de forma singular para a construção coletiva garantindo assim também práticas pedagógicas anticapacitistas.

Paulo Freire (2021) defende que a educação deve ser fundamentada pelo diálogo e na problematização da realidade, por isso que para o autor ensinar exige respeito aos saberes dos estudantes e no reconhecimento de seus saberes e experiências de vida, sendo o diálogo o instrumento de emancipação e transformação social. Assim, a interação dialógica favorece a

democratização de aprendizagem na sala de aula, pois o docente assume o papel de ser mediador das aprendizagens desses sujeitos.

O pensamento de Paulo Freire, a partir de seus estudos, ganha mais relevância na educação inclusiva quando a escola se torna um espaço de pertencimento, respeito e valorização quando possibilita a estudantes que historicamente foram marginalizados pelas diversas formas que tenham vozes e protagonismo no ambiente escolar, sendo o diálogo o elo.

Segundo Amorim e Rossetti-Ferreira (2008) as relações sociais são continuamente transformadas demonstrando que o conhecimento não é e nem está parado, mas é dinâmico e está em contínua transformação, esse ponto de vista nos ambientes inclusivos permite que os estudantes sejam mais participativos na construção dos saberes, independente de deficiências ou necessidades específicas.

Por essa perspectiva que o dialogismo amplia a compreensão sobre a linguagem e Bakhtin (1999) permite nos fazer compreender que realmente a comunicação não está limitada à linguagem verbal, mas nas diferentes formas de interação também expressam seus significados e sentidos, como por exemplo, os gestos, as expressões corporais e até mesmo o silêncio do sujeito. Assim essa ideia faz com que compreendamos que essas múltiplas formas sejam essenciais para a inclusão de estudantes com deficiências que fazem uso de comunicações alternativas.

Quando se relata sobre as comunicações alternativas, fala-se na valorização das múltiplas formas de se aprender, pois existem múltiplas linguagens e assim fortalecer práticas pedagógicas acessíveis e inclusivas, por meio dos recursos visuais, tecnológicos, corporais e sensoriais tornam-se múltiplos instrumentos no enriquecimento à aprendizagem. A escola quando reconhece os diferentes modos para garantir a participação de todos oportuniza múltiplas possibilidades de interações entre os estudantes em suas diversas formas no aprender.

É necessário trazer outro aspecto relevante, o reconhecimento da diversidade cultural presente na escola, pois a cultura é uma prática discursiva, histórica e construída diariamente pelas relações sociais. Assim a educação inclusiva quando considera os contextos culturais dos estudantes enriquece o currículo escolar, pois valoriza as identidades, as experiências e os múltiplos saberes.

O ensino quando é mais representativo, mais democrático e mais dialógico favorece a participação dos estudantes e torna-se combativo a toda e qualquer prática excludente.

É por meio do dialogismo que os estudantes aprendem a ouvir diferentes vozes e ampliam suas perspectivas sobre o mundo, pois também ampliam suas capacidades de convivência com o outro, desenvolvendo a empatia e o respeito às diferenças. Assim a construção do conhecimento inclusiva exige diálogo aberto e a escuta sensível para ser uma verdadeira prática pedagógica.

Parafraseando Paulo Freire (2021) defende que emancipar o conhecimento é fazer com que o professor seja sensível a realidade escolar e reconheça que o processo educativo é essencialmente coletivo e marcado pela diversidade de experiências e saberes.

Na educação inclusiva esses saberes estão intrinsicamente atravessados a revisão das práticas pedagógicas, na qualidade das interações, nas diferentes formas de abordar o currículo e nas relações dialógicas, respeitadas e colaborativas, pois quando há uma reflexão nos atos pedagógicos o diálogo possibilita construir espaços mais flexíveis, contextualizados e conectados com a realidade do sujeito favorecendo com que todos sintam-se pertencentes e mais motivados a aprender.

Para tanto, não há educação inclusiva sem haver interações dialógicas que envolvam respeito, afetividade, acolhimento reconhecimento nas múltiplas formas de expressões do outro. A instituição inclusiva é aquela que promove as relações humanas sempre positiva capaz de fortalecer a autoestima do estudante e ser respeitoso com a participação dos sujeitos em toda e qualquer prática educativa.

Resultados e discussão

Os resultados do estudo acadêmico evidenciam que o dialogismo possui significativa relevância enquanto fundamentação teórica, visto que consolida as práticas pedagógicas inclusivas no ambiente escolar e principalmente porque reconhece que toda aprendizagem é interativa, pois faz parte do processo social e histórico.

Durante a leitura materiais acadêmicos ficou evidente que as contribuições de Mikhail Bakhtin, Lev Seminoch Vygotsky e de Paulo Freire permitiram compreender que as relações dialógicas estabelecidas no ambiente educacional que ocorre a construção do conhecimento inclusivo e consolida as múltiplas vozes.

Observou-se que é por meio do diálogo que há maior favorecimento à participação dos estudantes nas atividades escolares, pois fortalece o vínculo e o pertencimento do sujeito naquele ambiente. Assim quando o docente possui práticas pedagógicas inclusivas, ele, cria espaços de escuta ativa, de acolhimento e interação favorecendo que ocorra mais envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem e na valorização de suas identidades culturais e sociais.

As contribuições de Bakhtin (2016) permitiram compreender que é por meio da interação dialógica que os docentes devem partir e quando fazem uso de práticas pedagógicas que favorecem as diferentes linguagens torna o ensino mais acessível e inclusivo, valorizando as múltiplas linguagens presentes no contexto inclusivo. Ainda sobre as contribuições, revelam que trabalhos

colaborativos e momentos de atividades coletivas constroem novos conhecimentos, estimulando mais autonomia, criticidade e desenvolvimento das múltiplas formas expressivas do sujeito.

Nesse sentido, ambientes inclusivos quando estão fundamentados na dialogia contribui para o combate ao capacitismo e outras formas de discriminação presente no ambiente escolar, visto que reconhece a pluralidade de vozes e de diversidade.

A teoria histórico-cultural de Vygotsky (2010) considera que o ser humano se desenvolve primeiramente pelo plano social para depois para o individual, logo o que se percebe é a cristalização do conhecimento é sempre mediado por essas relações entre os sujeitos e no contexto em que esse ser está inserido, por isso que Vygotsky (2010) contribui valorosamente numa aprendizagem inclusiva.

Outro aspecto relevante, refere-se ao papel ativo do docente como mediador nas interações dialógicas, pois professor comprometido com práticas dialógicas, pedagógicas, colaborativas, participativas oportuniza maiores oportunidades de aprendizagens aos estudantes, exemplo, o uso de estratégias de atividades em pares, em grupo, debates, escutas ativas e metodologias ativas para fortalecer o compartilhamento de saberes e conhecimentos ampliam a participação não somente do discente, mas do próprio docente também, pois como argumenta Paulo Freire, professor também aprende com o seu educando.

As discussões aqui permeadas apontam que a escola inclusiva também deve propor avaliações mais humanizadas, processual e inclusiva para reconhecer a integralidade do estudante, pois as adaptações curriculares para atender as necessidades do educando é uma forma de dialogia, sendo uma forma de alteridade e reconhecimento do outro enquanto sujeito ativo, participante da constituição e construção do próprio “eu”. Assim o dialogismo enxerga as potencialidades e as capacidades do outro em aprender, transformar seu ambiente educativo e de ensinar ao outro.

O diálogo deve ser compreendido como um princípio ético, político e pedagógico essencial para formar gente e para construir uma sociedade mais justa e igualitária, assim nos ensina Paulo Freire (2021).

Por fim, compreender a educação inclusiva sobre o olhar dialógico e interativo é reconhecer que é por meio das relações baseadas no respeito, acolhimento, na escuta sensível ao outro, num trabalho colaborativo e humanizado, no fortalecimento dos vínculos entre os sujeitos (professor x aluno) e (aluno x aluno) que se constrói uma educação engajada em ser para Todos.

Considerações finais

Considera-se então que construir o conhecimento inclusivo na escola depende, do comprometimento de toda uma comunidade escolar com a diversidade e com a justiça social, visto que, o diálogo é um princípio ético e político que sustenta as práticas pedagógicas e educativas, não sendo apenas uma estratégia pedagógica.

Partindo desse princípio o papel do docente na dialogia é de mediador das interações tendo como forte atuação estimular a participação contínua, a cooperação entre os pares e os principalmente o respeito as diversas formas do aprender, pois somente assim que se oportuniza reais condições para o aprender de todos.

É relevante compreender que desenvolver práticas pedagógicas que coloque em evidência a valorização das interações e a diversidade humana é ter conhecimento sobre os fundamentos teóricos sobre os dialogismos é essencial para os docentes entenderem a educação inclusiva, visto que a inclusão escolar exige esses conhecimentos e a formação docente contínua.

Dessa forma, não há como desvincular dialogismo e interação com a educação inclusiva, pois ambas são elementos centrais na garantia do conhecimento inclusivo. Logo, para que a educação inclusiva se torne um verdadeiro espaço de participação, transformação e de emancipação humana é necessário reconhecer a suas importâncias nas relações sociais, de alteridade e na multiplicidade de vozes, assim pensam Amorim e Rossetti-Ferreira (2008).

Em suma, a aprendizagem é um processo dialógico, pois o conhecimento é cristalizado entre sujeitos, por meio das experiências diversas, seja culturalmente, socialmente e historicamente. Assim a educação inclusiva promove não apenas o acesso ao ensino, mas na construção de uma sociedade mais democrática, mais humana e mais justa socialmente, pois ela é construída pelo diálogo e pela interação.

Referências

- AMORIM, Katia de Souza; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. **Dialogismo e a investigação de processos desenvolvimentais humanos**. Universidade de São Paulo Paidéia, Ribeirão Preto, v. 18, n. 40, p. 235-250, 2008. Disponível em: SciELO. Acesso em: 14 maio 2026.
- BAKHTIN, M. (1999). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.



CAPÍTULO VIII

ENSINO COLABORATIVO ENTRE AEE E DOCENTE REGENTE: Reflexões sobre as trajetórias formativas para estudantes TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Leila Fermino de Brito

Mestranda em Educação Inclusiva – UNESP/PROFEI

<https://lattes.cnpq.br/9708590551980589>

leila.brito@unesp.br

DOI - 10.29327/5868287.1-8

Resumo

A consolidação da educação inclusiva como pilar das políticas educacionais brasileiras ganhou novo fôlego com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). O texto legal não apenas reafirma o direito de estudantes com deficiência ao acesso, mas enfatiza a necessidade de garantir sua permanência e aprendizagem efetiva em todas as etapas do ensino. Contudo, a realidade do cotidiano escolar ainda revela um distanciamento entre a norma e a prática, especialmente no que tange à formação docente e à organização pedagógica voltada aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesse cenário, o presente estudo, recorte da pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), investiga como o ensino colaborativo pode potencializar a atuação conjunta entre professores da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Focada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando questionários para colher as percepções de dez docentes da rede pública. A análise dos dados, estruturada em eixos temáticos, percorreu desde a trajetória formativa desses profissionais até as estratégias pedagógicas e os desafios práticos da inclusão. Os achados indicam que, embora os professores reconheçam a singularidade do aluno com TEA e a urgência de flexibilizações curriculares, o trabalho pedagógico ainda é freado por disparidades no acesso à formação continuada e por barreiras institucionais. Por fim, as evidências apontam que o ensino colaborativo se apresenta como um caminho viável e necessário para superar o isolamento docente, promovendo o planejamento compartilhado e a corresponsabilidade pelo sucesso educativo de todos os alunos.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Ensino colaborativo; Formação docente; Transtorno do Espectro do Autismo.

Introdução

Nas últimas décadas, a educação inclusiva consolidou-se como um pilar central das políticas educacionais brasileiras, impulsionada pelo fortalecimento dos debates sobre direitos humanos e equidade. Mais do que uma simples inserção física no ambiente escolar, a inclusão de estudantes público da Educação Especial passou a ser compreendida como a garantia do direito à participação efetiva, à permanência e à aprendizagem em condições de igualdade.

Este movimento institucional encontrou sustentação em marcos legais decisivos, com destaque para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015, (Brasil, 2015). Tais dispositivos estabelecem o dever do Estado em viabilizar o pleno desenvolvimento de sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades em todos os níveis de ensino.

Contudo, a prática cotidiana ainda revela distâncias consideráveis em relação aos avanços legislativos. No caso de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), as barreiras tornam-se mais nítidas devido às especificidades que caracterizam o transtorno, especialmente nas esferas da comunicação, interação social e flexibilidade comportamental. Em muitos cenários, a inclusão acaba restrita ao cumprimento burocrático da matrícula, carecendo de mudanças estruturais na organização do trabalho pedagógico e no currículo.

Nesse processo, a formação docente assume papel determinante. A atuação junto ao aluno autista demanda do professor não apenas fundamentação teórica, mas uma sensibilidade pedagógica capaz de promover adaptações curriculares flexíveis. Além disso, exige-se a superação do isolamento docente: a inclusão não pode ser fragmentada como responsabilidade individual do professor regente ou do Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas sim como um compromisso coletivo da comunidade escolar

Nessa perspectiva, o processo educativo pode ser compreendido como essencialmente dialógico, uma vez que o sujeito se constitui na relação com o outro e na interação entre múltiplas vozes sociais. Para Bakhtin (1997), todo enunciado é produzido em resposta a discursos anteriores e orientado para interlocutores, de modo que a construção do conhecimento ocorre de forma coletiva e relacional. Assim, pensar a educação inclusiva implica reconhecer que os sentidos sobre ensino, aprendizagem e diferença são construídos socialmente no cotidiano escolar.

É nesta conjuntura que o ensino colaborativo emerge como uma alternativa potente. Fundamentado na parceria direta entre professores da sala comum e da Educação Especial, o modelo propõe a construção conjunta de estratégias e o compartilhamento de saberes. Mais do que uma metodologia, trata-se de uma perspectiva política e pedagógica que rompe com o trabalho isolado, favorecendo ambientes educacionais mais acessíveis.

Pesquisas contemporâneas reforçam que a formação continuada, quando articulada a práticas colaborativas, é o que permite o desenvolvimento de ações reflexivas. Entretanto, o "estado da arte" da área também aponta uma insegurança persistente entre os docentes, fruto de fragilidades na formação inicial e da escassez de tempos e espaços institucionais destinados ao planejamento conjunto.

Diante desse cenário, esta investigação justifica-se pela urgência em compreender como a trajetória formativa de professores da sala comum e do AEE influencia as práticas direcionadas aos estudantes com TEA. O estudo, um recorte de dissertação de mestrado vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), intitulada *Contribuições do ensino colaborativo à formação para a prática docente com o autismo nas séries iniciais do Ensino Fundamental*, busca responder: de que maneira o ensino colaborativo pode fomentar práticas mais reflexivas nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

O objetivo central consiste em analisar o impacto das trajetórias formativas no trabalho pedagógico, identificando percursos, concepções sobre o autismo e os desafios enfrentados no cotidiano. Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa, utilizando questionários para a produção de dados junto a docentes que atuam diretamente com este público. As informações foram organizadas em eixos temáticos que abrangem desde a formação e experiência profissional até as estratégias de planejamento e os impasses da inclusão.

Os relatos colhidos evidenciam que, embora os participantes reconheçam a singularidade dos alunos autistas e a importância de recursos visuais e rotinas estruturadas, ainda persistem entraves severos na comunicação com estudantes não falantes e na articulação entre os profissionais. Por outro lado, a experiência prática e o intercâmbio de conhecimentos entre a sala comum e o AEE foram apontados como os principais vetores de aprendizagem profissional.

Em última análise, este trabalho busca ampliar o debate sobre a escolarização de estudantes com TEA, reforçando que a inclusão é um processo ético e político que demanda investimentos contínuos na formação docente e, sobretudo, uma transformação profunda nas estruturas de trabalho dentro da escola.

Metodologia

O presente texto, sendo um recorte de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/UNESP), debruça-se sobre os dados colhidos via questionários com professores regentes e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O objetivo central é investigar como as trajetórias formativas e

as vivências profissionais desses docentes moldam o fazer pedagógico junto a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Pela necessidade de articular a investigação científica à reflexão sobre a prática, a pesquisa assume uma abordagem qualitativa de natureza aplicada. Tal escolha justifica-se pela premissa de que os processos inclusivos não podem ser lidos apenas sob uma ótica quantitativa ou isolada; eles emergem de relações, sentidos e concepções construídos no cotidiano da escola. Como apontam Lüdke; André (1986), o rigor da pesquisa qualitativa reside justamente na capacidade de compreender os fenômenos educacionais em seus contextos reais, priorizando os significados atribuídos pelos próprios atores envolvidos.

Tal compreensão aproxima-se da perspectiva dialógica de Bakhtin, segundo a qual os sentidos emergem das relações sociais e dos processos de interação entre os sujeitos (Bakhtin, 1997). Nessa direção, Amorim e Rossetti-Ferreira (2008) afirmam que o dialogismo não se restringe à comunicação verbal, mas constitui um processo de produção de sentidos marcado pela alteridade e pelas experiências históricas e sociais dos participantes.

O campo de investigação foi uma escola municipal de Ensino Fundamental no interior paulista. A escolha da instituição deu-se por conveniência e inserção profissional, uma vez que a atuação da pesquisadora na unidade facilitou o acesso à realidade investigada e o acompanhamento das dinâmicas escolares. Além da proximidade, o local mostrou-se um terreno fértil para a pesquisa por possuir estudantes com TEA matriculados nos anos iniciais e por fomentar ações conjuntas entre a sala comum e o AEE.

Participaram desta etapa dez docentes (identificados de P.1 a P.10 para assegurar o anonimato). A seleção foi intencional, priorizando profissionais com experiência direta com alunos autistas e envolvimento em práticas inclusivas. Todos os colaboradores participaram de forma voluntária, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme os preceitos éticos vigentes.

O instrumento de coleta foi um questionário misto, com perguntas abertas e fechadas. A estrutura do roteiro buscou mapear desde a formação inicial e continuada até as estratégias pedagógicas e as percepções sobre o ensino colaborativo. Para Gil (2008), o questionário é uma ferramenta eficaz para acessar crenças e valores dos participantes, permitindo, neste estudo, um diagnóstico das dificuldades e potencialidades enfrentadas na busca por uma inclusão efetiva.

O tratamento dos dados seguiu os preceitos da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Após a leitura flutuante e a organização do *corpus*, as respostas foram codificadas e categorizadas em eixos temáticos definidos pelas recorrências nas falas e pelo diálogo com a fundamentação

teórica. Os eixos priorizados para esta análise foram: Formação docente; Experiências com o TEA; Estratégias e planejamento pedagógico; Desafios da inclusão e concepções de colaboração.

A análise transcendeu a mera descrição dos dados, buscando interpretar os sentidos que os professores conferem às suas trajetórias. Assim, os resultados aqui discutidos resultam do cruzamento entre os dados empíricos e o referencial teórico da educação inclusiva, lançando luz sobre os avanços e os gargalos do ensino colaborativo no trabalho com o autismo.

Desenvolvimento

A análise dos questionários permitiu identificar aspectos relacionados à formação docente, experiências com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), estratégias pedagógicas, planejamento e concepções sobre trabalho colaborativo. As respostas foram organizadas em eixos temáticos, buscando evidenciar aproximações e singularidades presentes nas falas dos participantes.

Inicialmente, observou-se que os participantes apresentam trajetórias formativas diversificadas, predominando formações em Pedagogia e áreas afins, além de especializações em Educação Especial, Psicopedagogia e Educação Inclusiva. A maioria dos docentes relatou participação em formações continuadas voltadas à inclusão escolar e ao TEA, oferecidas por redes municipais ou instituições de ensino superior.

Entretanto, os dados revelam que o acesso à formação não ocorre de maneira homogênea. Enquanto alguns participantes destacam a participação em cursos oferecidos pela rede de ensino, outros apontam a necessidade de buscar qualificação por iniciativa própria. P.9 afirma que “busquei formação fora da rede”, evidenciando lacunas nas políticas institucionais de formação continuada. Em contrapartida, P.3 menciona participação em “formações pela rede municipal de ensino”. Além disso, alguns docentes relatam ausência de formação específica sobre TEA, como P.5, que afirmou não ter participado de cursos direcionados à temática.

Em relação às experiências com estudantes com TEA, os participantes demonstram compreender que o transtorno se manifesta de formas distintas, exigindo práticas pedagógicas flexíveis e individualizadas. P.1 destaca que “cada aluno é uma experiência particular e única”, enquanto P.2 afirma que “cada dia é um desafio diferente”.

Essa compreensão também dialoga com Bakhtin (1997), ao reconhecer que os sujeitos são constituídos por diferentes experiências sociais e múltiplas vozes que atravessam suas formas de expressão e aprendizagem. Sob essa ótica, a singularidade do estudante público da Educação Especial exige práticas pedagógicas abertas à escuta, à interação e à construção compartilhada de sentidos.

Os relatos também evidenciam que a experiência prática ocupa papel importante na construção dos saberes docentes. P.6 ressalta a necessidade de compreender as particularidades dos estudantes ao afirmar: “[...] pude acompanhar suas particularidades relacionadas ao comportamento, interação social e comunicação, buscando desenvolver um trabalho baseado no respeito e na construção de vínculo afetivo” (P.6). Da mesma forma, P.10 aponta que: “cada aluno é único, tanto na forma de aprender quanto no comportamento”.

No eixo relacionado às estratégias pedagógicas, verificou-se predominância do uso de recursos visuais, organização de rotinas, adaptação de atividades e utilização de materiais concretos. Entre as estratégias mencionadas, P.3 cita “quadro de rotinas, jogos, materiais concretos”, enquanto P.4 destaca “rotina diária, ilustração colorida”.

Alguns participantes apresentaram descrições mais detalhadas sobre a organização das práticas pedagógicas. P.9 relata:

Costumo utilizar estratégias que favoreçam a organização, a previsibilidade e o engajamento do aluno com TEA. Trabalho com rotinas bem estruturadas, uso de recursos visuais, instruções claras e objetivas, além de atividades adaptadas às necessidades individuais (P.9).

P.10 também destaca a importância de considerar as especificidades dos estudantes, afirmando que procura trabalhar: “de acordo com o interesse do aluno e com a forma como ele aprende, seja visual, auditiva ou com movimento”.

Quanto ao planejamento pedagógico, os dados mostram que os participantes reconhecem a importância da articulação entre professores da sala comum e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE). P.2 afirma que “o planejamento é realizado juntamente com a professora de AEE”, enquanto P.3 destaca que “planejo com o professor da sala comum”.

Entretanto, algumas respostas indicam que o planejamento ainda ocorre de forma centralizada no professor regente. P.6 relata que: “o planejamento é realizado pela professora regente da turma”. Por outro lado, P.9 apresenta uma perspectiva mais colaborativa ao afirmar: “O planejamento parte da observação [...] e é feito de forma colaborativa com o professor do AEE e a equipe pedagógica [...] garantindo a participação e o desenvolvimento do estudante” (P.9).

No eixo relacionado aos desafios da inclusão, destacam-se questões ligadas à comunicação, comportamento, interação social e adaptação à rotina dos estudantes com TEA. P.2 menciona situações em que o aluno “grita, corre pela sala”, enquanto outros participantes relatam dificuldades relacionadas à regulação emocional e às mudanças de rotina.

A comunicação aparece como um dos principais desafios apontados pelos docentes. P.9 afirma que: “As principais dificuldades estão relacionadas à comunicação e à interação social [...] além da adaptação às mudanças de rotina [...] o que exige planejamento contínuo e flexibilidade” (P.9).

De forma semelhante, P.10 destaca: “há situações de sensibilidade ao barulho, dificuldade com mudanças de rotina e momentos de agitação”.

Além das questões relacionadas aos estudantes, alguns participantes mencionam dificuldades institucionais, como ausência de formação específica e falta de recursos pedagógicos.

No eixo referente ao trabalho colaborativo, observou-se que os docentes reconhecem a importância da parceria entre professores da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado. P.1 define o trabalho colaborativo como “parceria do professor regente e professor AEE”, enquanto P.3 afirma que é “de extrema importância [...] planejem juntos”.

O planejamento compartilhado aproxima-se da noção de dialogismo proposta por Bakhtin (1997), na medida em que o conhecimento pedagógico passa a ser produzido na interlocução entre diferentes sujeitos. Segundo Amorim e Rossetti-Ferreira (2008), os processos dialógicos envolvem múltiplas vozes sociais e não se limitam à simples interação entre indivíduos, constituindo-se como processos coletivos de construção de sentidos.

P.10, por sua vez, compreende o trabalho colaborativo como “um trabalho em conjunto entre o professor da sala comum e o AEE, buscando o desenvolvimento e a autonomia do aluno”.

Da mesma forma, P.9 afirma que “O trabalho colaborativo [...] envolve a troca de informações, o planejamento conjunto [...] com objetivo de garantir práticas mais inclusivas” (P.9).

De modo geral, os dados evidenciam que os participantes reconhecem a importância da formação docente, das estratégias pedagógicas inclusivas e do trabalho colaborativo para o atendimento aos estudantes com TEA. Contudo, também revelam desafios relacionados à consolidação dessas práticas no contexto escolar.

Resultados e discussão

A análise dos questionários revela que, para os participantes, a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um processo dinâmico que demanda formação docente contínua, adaptações pedagógicas precisas e uma articulação estreita entre os profissionais. Embora os dados apontem avanços nas práticas inclusivas, persistem gargalos significativos na formação, na sistematização do planejamento colaborativo e nas condições institucionais de trabalho.

No que tange à formação, a maioria dos participantes é graduada em Pedagogia ou áreas correlatas, com especializações em Educação Especial e Inclusiva. Todavia, os relatos denunciam uma disparidade no acesso à formação continuada específica sobre o autismo. Enquanto uma parcela dos docentes usufruiu de cursos oferecidos pela rede municipal e universidades, outros recorreram à qualificação autônoma, como ilustra a fala de P.9: “busquei formação fora da rede”.

Tais achados corroboram a tese de Tardif (2014) de que os saberes docentes são forjados continuamente no exercício da profissão. Simultaneamente, as respostas reforçam as fragilidades da formação inicial apontadas por Manzini (2007), evidenciando que a capacitação para o TEA ainda se apresenta de forma fragmentada e, muitas vezes, dependente da proatividade individual do professor.

Os participantes demonstraram compreender a heterogeneidade do espectro, reconhecendo a singularidade de cada aluno como premissa para o planejamento. Essa visão de que "cada aluno é uma experiência particular e única" (P.1) e de que as diferenças se manifestam tanto no aprendizado quanto no comportamento (P.10) dialoga diretamente com Orrú (2012) e com a perspectiva do DSM-5 (APA, 2014). Os dados indicam que há, por parte dos docentes, uma ruptura com a ideia de práticas padronizadas.

Quanto à instrumentalização pedagógica, nota-se a predominância de recursos visuais, organização de rotinas e adaptação de materiais. A busca por previsibilidade e engajamento é nítida no relato de P.9: “Trabalho com rotinas bem estruturadas, uso de recursos visuais, instruções claras e objetivas, além de atividades adaptadas às necessidades individuais” (P.9).

Essas ações alinham-se às discussões de Belisário Filho (2010) sobre a necessidade de reorganização do trabalho pedagógico para atender às demandas específicas do autismo, respeitando ritmos e modos de aprendizagem singulares.

No eixo do planejamento, os resultados apontam um cenário heterogêneo. Embora existam experiências bem-sucedidas de articulação entre a sala comum e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a colaboração ainda não é uma prática universal. Enquanto P.2 e P.9 relatam um planejamento conjunto e compartilhado com a equipe pedagógica, o depoimento de P.6 revela que a responsabilidade ainda recai, em certos contextos, exclusivamente sobre o professor regente.

Essa irregularidade evidencia que o ensino colaborativo, conforme proposto por Capellini; Zerbato (2019) e Mendes; Almeida e Toyoda (2011), ainda está em fase de consolidação. O coensino exige mais do que a convivência no espaço escolar; demanda uma divisão de responsabilidades que a realidade investigada ainda busca atingir de forma plena.

Sob a perspectiva bakhtiniana, o trabalho colaborativo pode ser compreendido como um espaço de dialogicidade, no qual os diferentes profissionais compartilham experiências, valores e saberes pedagógicos. Para Bakhtin (1997), toda linguagem é atravessada por vozes sociais diversas, de modo que o conhecimento se constitui na interação e na alteridade. Nesse sentido, o ensino colaborativo fortalece práticas coletivas capazes de romper com o isolamento docente e ampliar as possibilidades de inclusão escolar.

Os obstáculos à inclusão foram reportados com frequência, concentrando-se em dificuldades de comunicação, interação social e regulação comportamental dos alunos. P.2 menciona episódios de crises em sala, enquanto P.9 reitera o desafio de lidar com a resistência às mudanças de rotina. Somam-se a isso as barreiras institucionais, como a escassez de recursos e o deficit formativo, que Zerbato; Mendes e Vilaronga (2014) identificam como entraves estruturais à efetivação do direito à educação.

Apesar das dificuldades, os docentes reconhecem no trabalho colaborativo o caminho para fortalecer a inclusão. A percepção de que a parceria entre o professor regente e o do AEE favorece a autonomia do aluno (P.10) vai ao encontro das premissas de Mendes; Vilaronga e Zerbato (2018). Mais do que um suporte ao aluno, a colaboração é vista como um catalisador do próprio desenvolvimento profissional docente.

Em suma, os dados coletados indicam que o reconhecimento da importância da flexibilização pedagógica e do trabalho em rede é consolidado entre os professores. Entretanto, a distância entre o reconhecimento teórico e a prática efetiva é marcada por limitações de formação específica e condições institucionais. Conclui-se que a inclusão escolar efetiva dos estudantes com TEA transcende o acesso formal à matrícula, exigindo uma reestruturação do fazer pedagógico pautada no planejamento compartilhado e na corresponsabilidade profissional.

Considerações finais

A presente investigação buscou analisar as interseções entre as trajetórias formativas de professores regentes e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e suas implicações nas práticas direcionadas a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao focar nas contribuições do ensino colaborativo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a análise dos questionários permitiu mapear não apenas as competências técnicas e pedagógicas dos docentes, mas também as subjetividades e percepções que sustentam o trabalho no cotidiano da educação inclusiva.

Os achados indicam que a singularidade do aluno autista é amplamente reconhecida pelos participantes, o que se traduz em um esforço de flexibilização pedagógica pautado em adaptações curriculares, recursos visuais e mediações diferenciadas. Ficou evidente que a experiência prática atua como o principal eixo de construção dos saberes profissionais; é no enfrentamento das demandas de comunicação e interação social que os docentes consolidam estratégias que a teoria, isoladamente, muitas vezes não abarca.

Por outro lado, o estudo denuncia lacunas críticas no processo de formação. Embora existam especializações e cursos pontuais, o acesso à formação continuada é marcado pela desigualdade e pela dependência do investimento individual do professor. Essa constatação reforça a urgência de políticas públicas que institucionalizem a formação permanente e contextualizada, retirando do docente o ônus exclusivo de sua qualificação para atuar com o público da Educação Especial.

No que concerne ao ensino colaborativo, os dados revelam um cenário de transição. Se por um lado há o reconhecimento do valor da parceria e do planejamento conjunto entre a sala comum e o AEE, por outro, a efetivação dessa articulação é heterogênea. Coexistem na rede experiências de coensino bem estruturadas e práticas ainda presas à centralidade do professor regente. Tal panorama sugere que a colaboração transcende a vontade individual, exigindo uma reorganização institucional que garanta tempos e espaços de planejamento coletivo e fomente uma cultura de corresponsabilidade.

A pesquisa demonstra, ainda, que os entraves à inclusão frequentemente extrapolam as características clínicas do TEA, residindo em questões estruturais como a escassez de recursos e limitações na organização do trabalho docente. Fica ratificado, portanto, que a matrícula é apenas o passo inicial; a inclusão efetiva depende da arquitetura de condições pedagógicas e institucionais que assegurem a aprendizagem real.

A partir das contribuições de Bakhtin (1997), compreende-se que a inclusão escolar também se estrutura em bases dialógicas, nas quais o desenvolvimento humano e a aprendizagem são mediados pelas relações sociais e pela circulação de diferentes vozes no ambiente escolar. Assim, o ensino colaborativo ultrapassa a dimensão técnica e assume um caráter ético e relacional, fundamentado na escuta, na interação e na construção coletiva do conhecimento.

Em diálogo com os referenciais de Tardif (2014), Freire (2011), Capellini; Zerbato (2019) e Mendes; Vilaronga e Zerbato (2018), os resultados reiteram que a educação inclusiva pressupõe reflexão crítica e construção coletiva. O ensino colaborativo, nesse sentido, firma-se como um vetor de apoio ao estudante e, simultaneamente, como um campo privilegiado de desenvolvimento profissional. Em última análise, a consolidação de uma escola inclusiva demanda o fortalecimento

de políticas de formação e a superação do isolamento docente em favor de uma práxis pautada na diversidade.

Referências

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

AMORIM, Katia de Souza; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. **Dialogismo e desenvolvimento humano**. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 18, n. 40, p. 235-250, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: SEESP/MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 6 mai. 2026.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é o ensino colaborativo**. São Paulo: Edicon, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, Eduardo José. **Desafios da inclusão do aluno com deficiência na escola**. In: MANZINI, Eduardo José (org.). **Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam**. Marília: ABPEE/FAPESP, 2007.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoko. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular**. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2012.

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

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



CAPÍTULO IX

PRÁTICAS INCLUSIVAS NA ESCOLA: Contribuições do AEE e do Desenho Universal para aprendizagem.

Daniele Pereira de Souza

Mestranda em Educação Inclusiva – UNESP

<http://lattes.cnpq.br/6537067863809899>

daniele.p.souza@unesp.br

DOI - 10.29327/5868287.1-9

Resumo

Este estudo analisou as percepções dos professores da sala comum acerca do papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e das práticas inclusivas desenvolvidas na escola, considerando o referencial do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). O DUA orienta os ajustes curriculares e remete as pessoas a refletirem sobre a eliminação de barreiras para que a inclusão aconteça, promovendo engajamento, autonomia e desenvolvimento integral dos estudantes. A pesquisa qualitativa por meio de análise documental e bibliográfica. Os resultados indicam que, apesar da relevância do AEE e do DUA para a inclusão, docentes apontam desafios relacionados à formação insuficiente, sobrecarga dos especialistas e falta de articulação colaborativa entre equipe escolar. Destaca-se a necessidade de formação continuada, recursos adequados e atuação integrada para efetivar a prática inclusiva. O estudo reforça o DUA como facilitador da flexibilização curricular e da superação de barreiras pedagógicas, e orienta políticas públicas para fortalecer a colaboração docente e a responsabilidade coletiva pela inclusão.

Palavras-chave: Desenho Universal para Aprendizagem; Atendimento Educacional Especializado; Práticas Inclusivas; Formação Docente.

Introdução

A inclusão escolar transcende a mera presença de estudantes com necessidades específicas em classes comuns; ela demanda transformações estruturais, pedagógicas e culturais que assegurem um acesso efetivo à aprendizagem.

Nesse cenário, o AEE, especialmente por meio da atuação dos professores da sala de recursos, configura-se como um componente fundamental para promover práticas que valorizem a diversidade e favoreçam o aprendizado de todos (Mendes 2023; Vygotsky, 2007; Zerbato, 2018).

O DUA surge como uma abordagem teórico-metodológica que orienta a flexibilização

curricular desde o planejamento, buscado eliminar barreiras pedagógicas e ampliar as possibilidades de engajamento, representação e expressão dos estudantes (Sebastián-Heredero et al., 2022; Zerbato e Mendes, 2021). Dessa forma, o DUA oferece a base para a construção de ambientes educacionais mais acessíveis e equitativos.

Neste estudo, investigaremos as percepções dos professores da sala comum sobre o papel do AEE e as práticas inclusivas adotadas na escola, incorporando também a visão dos profissionais da sala de recursos a respeito do Plano Educacional Individualizado (PEI). O PEI apoia o planejamento coletivo e deve alinhar-se aos princípios do DUA para propiciar intervenções eficazes (Brsail, 2008).

A inclusão escolar deve ser pensada a partir de uma lógica de equidade, superando modelos de ensino homogêneos que, ao longo da história, geraram processos de exclusão. Nessa abordagem, os princípios de distribuição, reconhecimento e interpretação são essenciais para configurar sistemas educacionais mais justos (Mendes, 2023; Moreira, 2023). Por distribuição entende-se a oferta e garantia de recursos, apoios e oportunidades pedagógicas; por reconhecimento, a valorização das diferenças e das singularidades de cada estudante o reconhecimento relaciona-se à valorização das diferenças humanas e das singularidades dos estudantes; e a interpretação compreende a necessidade de escuta e compreensão das múltiplas formas de comunicação, expressão e participação dos sujeitos no ambiente escolar (Mendes, 2023; Sebastián-Heredero et al., 2022; Zerbato e Mendes, 2021).

Metodologia

Este estudo, apoiado na abordagem qualitativa interpretativa e desenvolvido a partir de análise bibliográfica e documental sobre Sala de Recursos Multifuncional (SRM), teve como objetivo compreender as percepções e vivências dos professores da sala comum acerca do papel do AEE e das práticas inclusivas. A metodologia adotada baseou-se na descrição detalhada de uma situação em sala de aula, na qual a professora do AEE oferece ajustes curriculares e suporte aos docentes da sala comum, que enfrentava desafios no manejo de uma sala de aula com desafios, diversos estudantes com diversidades específicas na aprendizagem. A partir dessa colaboração, emergiu a busca por estratégias de engajamento e metodologias adequadas para aplicação em contextos inclusivos.

Discussão teórica

Após análise da literatura apontou que o AEE, quando integrada aos princípios do DUA,

desenvolve atividades voltadas à promoção da autonomia, socialização e equilíbrio emocional em ambientes acolhedores e inclusivos. No entanto, estudos revelam que os docentes atuantes nessa sala enfrentam desafios consideráveis, principalmente devido à insuficiente formação específica e ao acúmulo de atribuições, fatores que impactam diretamente a efetividade do AEE (Mendes, 2022).

Essa constatação está alinhada à categoria temática “desafios da inclusão” identificada na análise, a qual abarca barreiras atitudinais, lacunas formativas, escassez de recursos e falta de tempo e aspectos recorrentes nos relatos dos professores presentes nas publicações revisadas (Mendes 2023; Vygotsky, 2007; Zerbato, 2018).

De modo semelhante, os professores da sala comum sinalizam dificuldades para identificar e atender adequadamente as necessidades educacionais específicas de seus estudantes. Essa problemática decorre, em grande parte, da carência de formação inicial e continuada voltada para a educação inclusiva, evidenciando a urgência em processos formativos que integrem os princípios do DUA, o respeito à diversidade e o desenvolvimento colaborativo de estratégias pedagógicas inclusivas (Sebastián-Heredero et al., 2022). Tal contexto reforça a importância do planejamento coletivo como prática essencial para o compartilhamento de responsabilidades e para o enfrentamento das barreiras pedagógicas, institucionais e atitudinais, associando-se diretamente à categoria “papel do AEE” destacada na análise temática.

Outra dimensão relevante abordada refere-se à acessibilidade curricular e organizacional. Apesar da matrícula dos estudantes em salas comuns, persiste o chamado currículo oculto da exclusão, mesmo diante das garantias legais vigentes. A literatura sobre Planos de Ensino Individualizado (PEI) enfatiza essa questão: conforme ressaltam Zerbato e Mendes (2021), a efetivação do PEI demanda uma compreensão integral e personalizada do estudante, contemplando suas potencialidades, em contrapartida a práticas escolares apoiadas em modelos normativos rígidos e generalizantes. A ausência de uma cultura institucional que identifique o AEE como componente estrutural da proposta pedagógica escolar reforça essa problemática, o que se coaduna com as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento fundamental incorporado à revisão.

A literatura analisada também evidencia que os estudantes necessitam de suporte contínuo, articulado e intencional, e não apenas de intervenções pontuais ou adaptações isoladas, tampouco serviços de apoio subutilizados. Em consonância com o Decreto nº 12.773, o AEE deve ter caráter institucionalizado e permanente, por meio de atividades e recursos estruturados para complementar a formação dos estudantes, em modalidade adaptada e limitada conforme as necessidades individuais. Essa normatização fortalece a abordagem metodológica adotada, que

valorizou documentos oficiais e produção acadêmica especializada (Brasil, 2025).

Ademais, foram identificadas diversas barreiras à inclusão efetiva. No âmbito da comunicação, destacam-se as dificuldades relacionadas ao uso sistemático de recursos de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), a escassez de estratégias visuais, como rotinas ilustradas e reforço imagético, e a baixa responsividade comunicativa dos educadores diante das formas não convencionais de expressão dos estudantes (Brasil, 2015).

Barreiras metodológicas também se evidenciam como desafios expressivos: planejamento pautado em propostas homogêneas, pouca flexibilização temporal e metodológica; dificuldade para diversificar estratégias de ensino e avaliação; falhas na articulação entre a sala comum e o AEE; e imprevisibilidade nas rotinas escolares, fator que pode levar à desorganização comportamental dos estudantes.

Em relação às barreiras arquitetônicas e programáticas, destacam-se a inadequação dos ambientes às especificidades sensoriais dos estudantes, a falta de equipamentos e recursos de acessibilidade, a escassez de momentos de formação docente e a organização deficiente da carga horária, que dificulta o planejamento integrado e colaborativo, evidenciando a necessidade de corresponsabilização e compromisso institucional para superar esses entraves.

A articulação entre os profissionais envolvidos, especialmente entre professores da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado, emerge como fator central para a construção de uma identidade escolar inclusiva e para a realização ética e qualificada das ações pedagógicas. Conforme ressaltam Moreira (2023); Zerbato e Mendes (2021), o êxito do ensino colaborativo depende do reconhecimento mútuo, da construção de relações baseadas na confiança e do compromisso com uma atuação dialógica, sustentada na escuta ativa e na troca de saberes — elementos também evidenciados na categoria “papel do AEE” da análise temática.

Quanto às práticas pedagógicas recomendadas, destacam-se a valorização do protagonismo do estudante, garantindo sua expressão por meio de recursos de comunicação acessíveis; a formação continuada e colaborativa da equipe escolar em temáticas inclusivas, linguagem funcional e autorregulação; a corresponsabilização dos profissionais educacionais na implementação de propostas inclusivas e acessíveis; a realização de ajustes curriculares significativos baseados no mapeamento funcional das habilidades dos estudantes, em conformidade com os princípios do DUA; e a adoção de rotinas visuais e sistemas de apoio que favoreçam a previsibilidade e autonomia dos alunos em seu percurso escolar (Sebastián-Heredero et al., 2022).

O PEI configura-se como instrumento fundamental para orientar o trabalho da equipe pedagógica na eliminação de barreiras e na criação de percursos personalizados que potencializem a aprendizagem, corroborando os argumentos de Fontes et al. (2009). Essa perspectiva amplia a

dimensão avaliativa, que deve ser diagnóstica, funcional e contínua, priorizando competências relevantes para a vida cotidiana e a participação plena do estudante, alinhando-se aos pilares teóricos da legislação, do DUA e da literatura sobre inclusão escolar efetiva.

Estudos demonstraram abertura para participação em observações e produção de registros reflexivos, garantindo diversidade quanto a gênero, idade, tempo de atuação, formação acadêmica e engajamento com a inclusão. Essa heterogeneidade favoreceu a identificação tanto de padrões comuns quanto de particularidades nas práticas inclusivas, em alinhamento com o princípio do DUA que reconhece a diferença como regra.

Destacamos que o desenho metodológico incorporou na prática os princípios do DUA: a representação múltipla refletida na diversidade documental consultada; a ação e expressão manifestadas nas variadas formas de relato analisadas; e o engajamento garantido pela seleção intencional de publicações que abordam diferentes experiências e motivações docentes. Essa integração entre fundamentação teórica e prática metodológica fortalece a contribuição do estudo para a compreensão da articulação entre a sala comum e o AEE, apontando caminhos para uma educação inclusiva.

Os docentes da sala comum reconhecem a importância do AEE como suporte imprescindível para a inclusão, mas lamentam a sobrecarga dos profissionais especializados e a atribuição unilateral da responsabilidade da inclusão, o que fragiliza a colaboração e desconsidera o papel coletivo da comunidade escolar (Mendes, 2022). Foi destacada, ainda, a lacuna formativa que prejudica o trabalho docente em sala comum, identificando-se a necessidade premente de políticas públicas que ampliem e qualifiquem a formação inicial e continuada, alinhadas às diretrizes do DUA e da legislação (Brasil, 2025).

Além disso, ressaltam a importância dos recursos pedagógicos, das equipes multidisciplinares e da organização física adequada para atender à diversidade, aspectos ainda deficitários em muitas instituições. Assim, a articulação colaborativa entre o AEE e a sala de aula comum, embasada no DUA, mostra-se promissora para a construção de práticas flexibilizadas, inclusivas e que valorizam a participação e o aprendizado de todos os estudantes, rompendo barreiras estruturais e culturais.

Considerações Finais

A efetivação da inclusão escolar somente é possível por meio da articulação integrada entre professores da sala comum e especialistas do AEE, com suporte dos princípios do DUA para a flexibilização curricular e superação de barreiras. O PEI, quando utilizado como instrumento vivo

e colaborativo, fortalece o planejamento coletivo e as adaptações necessárias para atender às singularidades dos estudantes.

Contudo, persistem desafios relacionados à formação insuficiente, sobrecarga de profissionais e percepção equivocada de responsabilidade, que necessitam ser superados por meio de políticas públicas consistentes, investimentos em formação continuada e valorização do trabalho colaborativo.

O DUA emerge, desse modo, como uma ferramenta conceitual e prática vital para orientar a criação de ambientes verdadeiramente inclusivos, promovendo a equidade e a diversidade nas instituições escolares e preparando os estudantes para trajetórias mais justas e significativas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 28 de novembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

FONTES, R.; PLETSCHE, M. D.; BRAUN, P.; GLAT, R. **Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino comum**. In: GLAT, Rosana. (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar* Rio de Janeiro: Sete Letras, 2009, p. 15-35.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão escolar e a necessidade de uma rede de apoios: reflexões sobre o profissional de apoio escolar**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 36, 2023. MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E.; DA COSTA MOREIRA, S. F.; MOREIRA, F. Ricardo. Práticas educativas pautadas no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1904-1925, 2022.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G.. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e233730, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730> Acesso em: 29 mai. 2026.

ZERBATO, A. P. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa**. 298 folhas. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2018. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/484883386/A-ZERBATO-Ana-Paula-2018-pdf>. Acesso em: 30 mai. 2026.



CAPÍTULO X

DIALOGISMO ENTRE AEE E SALA COMUM: desafios e possibilidades

Viviane Lombi Mazon

Mestranda em Educação Inclusiva – UNESP

viviane.lombi@unesp.br

<http://lattes.cnpq.br/5467444360724323>

DOI - 10.29327/5868287.1-10

Resumo

O capítulo destaca a complexidade da inclusão na prática pedagógica, evidenciando que ela ultrapassa os conceitos teóricos e se concretiza no cotidiano da sala de aula. A implementação efetiva da inclusão requer mudanças na postura do professor, que deve estar preparado para lidar com a diversidade, promovendo ações flexíveis, planejamentos intencionais e uma escuta sensível às necessidades individuais dos alunos. Desafios como turmas numerosas, falta de recursos, apoio especializado insuficiente e dificuldades de relacionamento com as famílias dificultam a realização plena da inclusão. Além disso, a experiência cotidiana revela que a inclusão exige uma postura investigativa do professor, capaz de interpretar comportamentos, sinais e silêncios das crianças, considerando-as como emissores de comunicação. A obra enfatiza que a inclusão não é um modelo pronto, mas um processo situado, dinâmico e baseado na prática, moldado pelas relações humanas e pelo contexto específico de cada sala. A teoria de Vygotsky reforça a importância das interações sociais para o desenvolvimento, enquanto as contribuições de Mantoan e Tardif ressaltam a necessidade de transformar a organização escolar e valorizar o cotidiano da prática docente. Por fim, o capítulo conclama que a inclusão depende de uma ação coletiva, envolvendo escola, família e rede de apoio, sempre orientada por princípios éticos e um compromisso com a equidade, consolidando assim a inclusão como uma prática contínua, situada e humanizada.

Palavras-chave: Inclusão, Diversidade, Educação Inclusiva, Prática pedagógica.

Introdução

O trabalho entre Atendimento Educacional Especializado (AEE) e salas de aula comuns representa um dos principais desafios e possibilidades na implementação de uma educação inclusiva efetiva. O diálogo entre esses dois espaços pedagógicos é fundamental para garantir o direito à aprendizagem de estudantes com necessidades específicas, promovendo a integração e o enriquecimento das práticas docentes. Este capítulo tem como objetivo discutir as dinâmicas, obstáculos e potencialidades dessa relação, articulando as contribuições de autores como Mantoan,

Tardif, Vygotsky, e outros que abordam a sala de recursos e a inclusão na educação pública. A reflexão sobre o dialogismo pretende oferecer subsídios teóricos e práticos para uma compreensão mais aprofundada dessa interface, destacando possibilidades de atuação colaborativa e os desafios inerentes ao contexto escolar.

Metodologia

Este capítulo baseia-se em uma revisão bibliográfica e análise crítica de estudos acadêmicos, relatórios e experiências de campo relativos à convivência entre AEE e sala comum. A metodologia envolveu a seleção de obras-chave na área de inclusão, com foco em autores que discutem a inter-relação entre esses espaços, destacando pontos de convergência, discordância, obstáculos e estratégias de melhorias. Além disso, foram considerados relatos de professores e profissionais de AEE, coletados por meio de entrevistas ou questionários de caráter qualitativo, que revelaram a realidade do trabalho colaborativo e seus desafios diários nas escolas. A análise buscou identificar fatores que favorecem ou dificultam a comunicação, o planejamento conjunto e as ações integradas, propondo uma compreensão contextualizada do fenômeno.

Desenvolvimento

- **A importância do diálogo na inclusão escolar:** Segundo Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio de interações sociais e mediadas, o que reforça a necessidade de uma comunicação efetiva entre AEE e sala comum. O diálogo, neste contexto, deve ser baseado na escuta, na troca de experiências e no planejamento conjunto, promovendo uma abordagem dialógica.
- **Desafios na relação entre AEE e sala comum:** Autores como Tardif (2002) destacam os obstáculos institucionais, como a sobrecarga de trabalho, a falta de formação contínua, a escassez de recursos e a resistência à mudança de paradigma. Além disso, a segregação física e pedagógica muitas vezes reforça a separação entre esses espaços, dificultando a construção de uma cultura de colaboração efetiva.
- **Possibilidades de integração e diálogo efetivo:** Mantoan (2003) aponta que a inclusão deve ser entendida como um processo de convivência e cooperação. A formação de equipes multidisciplinares, reuniões pedagógicas frequentes e práticas de co-teaching são estratégias que potencializam a relação entre AEE e sala comum. O uso de planejamentos compartilhados e a valorização do saber docente também fortalecem os vínculos e promovem uma abordagem mais articulada.

- **Experiências de sucesso e boas práticas:** Relatos de escolas que implementaram o diálogo entre AEE e salas comuns mostram que a formação continuada, a compreensão mútua e o respeito às especificidades de cada espaço são essenciais para romper barreiras. Essas experiências demonstram que o diálogo pode enriquecer as ações pedagógicas e promover uma cultura inclusiva mais efetiva.

Os principais desafios para tornar a sala de aula inclusiva, conforme abordado no livro "Uma sala cheia de diferenças: caminhos para uma educação inclusiva e significativa", incluem diversos aspectos estruturais, pedagógicos e relacionais. Dentre esses, destacam-se:

- **Falta de formação continuada adequada dos professores:** Muitos docentes não se sentem preparados para lidar com a diversidade presente na sala de aula, especialmente no que diz respeito às necessidades específicas de crianças com diferentes dificuldades, transtornos ou condições atípicas.
- **Ambientes de trabalho desafiadores:** Turmas com grande número de alunos, escassez de recursos pedagógicos, falta de apoio especializado (como professores de apoio ou profissionais de saúde) e tempo limitado para planejamento dificultam a implementação de práticas realmente inclusivas.
- **Resistências e preconceitos:** Tanto por parte de profissionais quanto de famílias, podem existir preconceitos, resistência ao acolhimento de diferenças ou dificuldades na compreensão do conceito de inclusão além do aspecto legal. Muitas famílias têm dificuldades em acompanhar ou aceitar a presença de crianças com necessidades específicas, impactando o trabalho pedagógico.
- **Falta de apoio de políticas públicas e recursos:** A ausência de recursos materiais, humanos e estruturais adequados, bem como suporte de políticas públicas eficientes, limita a implementação de práticas inclusivas efetivas.
- **Dificuldade de estabelecer parcerias eficazes com famílias:** Problemas de comunicação, dificuldades de participação familiar e questões sociais, emocionais ou econômicas impedem o fortalecimento de vínculos entre escola e família, essenciais para o sucesso do processo inclusivo.
- **Ajustes pedagógicos e avaliação:** A necessidade de adaptar continuamente as atividades e estratégias pedagógicas, bem como ressignificar os processos de avaliação para que se tornem mais inclusivos, demandam tempo, reflexão e criatividade por parte do professor.

- **Cultura escolar e modelos tradicionais de ensino:** Muitas escolas e professores ainda utilizam práticas pedagógicas baseadas em modelos homogêneos e padronizados, dificultando a implementação de estratégias que atendam às especificidades de cada criança.
- **Limitada reflexão sobre a inclusão na prática diária:** Apesar de reconhecerem a importância, muitos docentes têm dificuldades em transformar conceitos inclusivos em ações concretas no cotidiano escolar, devido à rotina carregada e às condições adversas.
- **Necessidade de uma mudança de postura profissional e institucional:** A inclusão demanda uma mudança de paradigma, envolvendo não apenas ações isoladas, mas uma mudança cultural na escola, no qual todos os profissionais assumam coletivamente o compromisso de promover a diversidade como elemento constitutivo do processo educacional.

Esses desafios mostram que a construção de uma sala inclusiva é um processo complexo, que exige mudanças estruturais, formação, sensibilização, recursos e uma atuação coletiva comprometida.

A partir do conteúdo do capítulo, fica evidente que a inclusão na prática pedagógica demanda ações flexíveis, colaborativas e baseadas em uma compreensão profunda das diferenças individuais dos alunos. O ensino colaborativo emerge como uma estratégia central, pois promove ações coletivas entre professores, alunos e famílias, fomentando ambientes mais participativos e democráticos, onde a diversidade é reconhecida como fonte de enriquecimento.

Nesse contexto, o Design Universal para Aprendizagem (DUA) atua como uma abordagem pedagógica inovadora que oferece múltiplas formas de representação, expressão e envolvimento, possibilitando que diferentes estilos e ritmos de aprendizagem sejam considerados ao planejamento das aulas.

Segundo o autor atual David Rose (2020), um dos principais articuladores do DUA, a prática colaborativa e a personalização do ensino, fundamentadas no princípio de acessibilidade, podem ser compreendidas como estratégias complementares cuja integração potencializa a inclusão, promovendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes.

Assim, ao articular o ensino colaborativo com o DUA, os docentes podem construir ambientes propícios à participação de todos os estudantes, respeitando suas singularidades e promovendo sua autonomia e pertencimento no espaço escolar.

Reflexões e Discussões

A análise revela que o diálogo entre AEE e sala comum é fundamental para uma inclusão mais efetiva, mas enfrenta desafios significativos, sobretudo na questão da formação dos profissionais, da cultura escolar e das condições estruturais. Todavia, essa relação também apresenta potencial de transformação, ao promover práticas colaborativas que valorizam as diferenças e promovem a aprendizagem de todos.

A integração de espaços deve refletir uma concepção dialógica de educação, onde o saber do professor de sala, do profissional de AEE e do aluno dialogam constantemente, favorecendo o desenvolvimento integral. Além disso, a construção de uma cultura de diálogo exige ações institucionais claras, formação continuada e uma postura reflexiva e aberta ao novo, que valorize o espaço de troca e co-construção.

Os resultados observados indicam que a integração do ensino colaborativo com estratégias do DUA promove uma maior participação e engajamento dos alunos com diferentes necessidades, contribuindo para uma rotina escolar mais inclusiva e equitativa.

As práticas colaborativas incentivam o intercâmbio de experiências e o respeito às diferenças, enquanto o uso do DUA possibilita a criação de atividades diversificadas, acessíveis e motivadoras. Essa combinação favorece não apenas o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, mas também suas habilidades sociais e emocionais, corroborando com autores como Rose (2020), que defendem a urgência de práticas pedagógicas flexíveis e colaborativas como fundamentos da educação inclusiva contemporânea.

Discutem-se ainda os desafios enfrentados na implementação dessas estratégias, sobretudo relacionados à formação docente e à necessidade de mudanças na organização escolar.

Conclui-se, assim, que a articulação entre ensino colaborativo e DUA não apenas enriquece a prática pedagógica, mas também amplia as possibilidades de inclusão efetiva, reforçando o compromisso de promover uma educação que reconhece e valoriza as diferenças como vetor de aprendizagem e crescimento coletivo.

Considerações finais

O diálogo entre AEE e sala comum constitui uma estratégia indispensável para a efetivação da inclusão escolar, possibilitando uma abordagem mais compreensiva e articulada às necessidades dos estudantes. Para isso, é necessário superar resistências culturais e institucionais, fortalecer a formação profissional e promover ambientes de convivência que estimulam o diálogo pedagógico.

A postura dialógica, fundamentada nas teorias de Vygotsky, Freire e Tardif, deve orientar

as práticas de cooperação, co-ensinar e planejamento compartilhado. Somente assim será possível transformar as escolas em espaços verdadeiramente inclusivos, produzidos a partir do diálogo, do respeito às diferenças e do compromisso com o desenvolvimento de todas as crianças.

A diversidade, quando reconhecida e valorizada na sala de aula, tem um potencial significativo de enriquecer a aprendizagem das crianças, conforme destacado no livro "Uma sala cheia de diferenças: caminhos para uma educação inclusiva e significativa". Dentre os aspectos que evidenciam esse enriquecimento, podemos destacar:

1. **Valorizar saberes e experiências diferentes:** Segundo Freire, “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”, o que reforça a ideia de que cada criança traz conhecimentos, experiências e formas de compreender o mundo distintas. Essas diferentes linguagens, modos de expressão e formas de aprender enriquecem o ambiente de aprendizagem ao ampliar as perspectivas de todos.
2. **Potencialidades e singularidades como oportunidades de aprendizagem:** Cada criança possui potencialidades singulares que podem ser exploradas e transformadas em recursos pedagógicos. Essas diferenças não são apenas obstáculos, mas possibilidades de desenvolvimento de estratégias inovadoras, criativas e colaborativas.
3. **Promoção da cooperação e da empatia:** A convivência com diferentes histórias, ritmos e formas de ser favorece o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, respeito às diferenças, colaboração e solidariedade, aspectos essenciais para uma aprendizagem significativa em um mundo plural.
4. **Estímulo ao pensamento crítico e criativo:** A diversidade desafia as crianças a pensar de formas variadas, a questionar e a explorar múltiplas soluções para problemas, fortalecendo sua autonomia e capacidade de inovação.
5. **Resiliência e autoconhecimento:** Ao conviverem com diferenças, as crianças desenvolvem maior compreensão de si mesmas e do outro, além de aprenderem a lidar com diferenças de forma positiva e construtiva, o que potencializa o crescimento emocional e cognitivo.
6. **Aprendizagem contextualizada e significativa:** Práticas que levam em conta as diferentes experiências de vida das crianças garantem que o conteúdo seja relacionado às realidades de cada uma, tornando a aprendizagem mais relevante e efetiva.
7. **Flexibilidade nas estratégias pedagógicas:** A presença de diversidade exige adaptações e flexibilizações, levando o professor a buscar múltiplas formas de acesso ao conteúdo e participação, o que também amplia os modos de aprender de todas as crianças.

Em síntese, a diversidade enriquece a aprendizagem ao ampliar o repertório, fortalecer valores de convivência democrática e promover uma educação mais criativa, plural e contextualizada, beneficiando o desenvolvimento integral de todas as crianças.

Referências

COELHO, Nazare da Penha et al. **Uma sala cheia de diferenças: caminhos para uma educação inclusiva e significativa**. Goiânia: Conhecimento Livre, 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. Campinas: PUC-Campinas, 2004.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

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

TARDIF, Maurice. **A profissionalização do ensino: perspectivas e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2013.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 2007.



CAPÍTULO XI

CAMINHOS PARA FORTALECER A ESCOLA INCLUSIVA: Práticas docentes, recursos pedagógicos e dialogismo na aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual.

Flavia Oliveira Leme Martins da Silva

Mestranda em Educação Inclusiva – UNESP/PROFEI

<http://lattes.cnpq.br/3944847998739552>

folm.silva@unesp.br

DOI - 10.29327/5868287.1-11

Resumo

Este estudo apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no PROFEI/UNESP sobre o ensino da divisão para estudantes com deficiência intelectual no 5º ano do Ensino Fundamental, articulando Educação Inclusiva, Educação Matemática, metodologias ativas e dialogismo. Fundamentado em Bakhtin (1997), Amorim e Rossetti-Ferreira (2008), o trabalho compreende a aprendizagem como um processo relacional e dialógico, construído nas interações sociais e mediado pela linguagem. A pesquisa possui abordagem qualitativa de natureza aplicada e foi realizada em uma escola pública municipal do interior paulista, envolvendo professores regentes e docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para a coleta de dados, aplicou-se um questionário semiestruturado, analisado por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Os resultados evidenciam que os docentes consideram o ensino da divisão como um desafio complexo para estudantes com deficiência intelectual, pelas exigências de abstração, memória operacional e organização sequencial do raciocínio matemático. Os docentes apontam limitações no modelo tradicional baseado na repetição mecânica de algoritmos e defendem o uso de materiais concretos, jogos, metodologias ativas e tecnologias acessíveis como estratégias facilitadoras. Recursos como tampinhas, palitos, tabuada plastificada e plataformas digitais foram destacados como mediadores essenciais na construção de significados matemáticos. As falas dos participantes também ressaltam a importância da flexibilização curricular, da adaptação de materiais e do trabalho colaborativo entre a sala comum e o AEE. O estudo conclui que a inclusão escolar demanda práticas pedagógicas dialógicas, acessíveis e contextualizadas, reforçando a necessidade de uma curadoria de recursos didático-pedagógicos para apoiar o ensino inclusivo da divisão.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Deficiência Intelectual; Ensino de Matemática; Divisão; Recursos Didático-Pedagógicos.

Introdução

A construção de sistemas educacionais inclusivos é um compromisso internacional assumido a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e reafirmado no Brasil por diretrizes como o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses marcos legais asseguram o direito de acesso, permanência, participação e aprendizagem na escola comum, elegendo a equidade como princípio das políticas educacionais do país.

Contudo, tirar essas diretrizes do papel e transformá-las em práticas cotidianas na escola ainda é um desafio complexo. Gomes, Poulin e Figueiredo (2010) ponderam que a consolidação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de uma rotina pedagógica inclusiva exige mudanças estruturais na organização curricular, na formação de professores e nas estratégias de ensino. Na mesma linha, Mendes e Moraes (2016) apontam o distanciamento entre as metas normativas da inclusão e as reais condições de escolarização dos alunos com deficiência intelectual, sobretudo no que diz respeito ao planejamento colaborativo e à oferta de recursos didáticos adequados.

No ensino de Matemática, esses gargalos ficam ainda mais evidentes em conteúdos que demandam maior abstração, como a operação de divisão. Nunes (2019) e Nantes (2019) sinalizam que os professores da sala comum frequentemente se sentem inseguros para adaptar conteúdos e metodologias para alunos com deficiência intelectual. Esse cenário reforça a urgência de ferramentas pedagógicas acessíveis e de mediações que de fato promovam uma aprendizagem com significado.

Frente a isso, este trabalho também se apoia na perspectiva dialógica, fundamentada nos estudos de Bakhtin (1997) e nas contribuições de Amorim e Rossetti-Ferreira (2008), pois, para Bakhtin, o conhecimento é construído nas relações dialógicas entre as pessoas, sendo a linguagem o elemento central na formação da consciência e do aprendizado. Já Amorim e Rossetti-Ferreira (2008) destacam que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e dos sentidos produzidos coletivamente. Pensar a inclusão escolar, portanto, exige enxergar a aprendizagem como um processo relacional, em que o diálogo, a escuta, a mediação do professor e o respeito às diferentes formas de participação são caminhos essenciais para garantir o acesso ao currículo.

Por essa ótica, ensinar Matemática para estudantes com deficiência intelectual vai além de simplesmente simplificar ou reduzir atividades. Requer a criação de espaços de diálogo onde eles possam interagir, testar hipóteses, comunicar estratégias e construir sentido sobre os conceitos

matemáticos. Para isso, o uso de materiais concretos, jogos, metodologias ativas e tecnologias acessíveis ajuda a criar dinâmicas interativas e colaborativas, ampliando as frentes de aprendizado.

O presente capítulo traz um recorte da pesquisa de mestrado intitulada Curadoria de Recursos Didático-Pedagógicos para o Ensino de Divisão na Educação Inclusiva: recursos para o 5º ano com foco na deficiência intelectual, conduzida no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Presidente Prudente/SP.

O estudo busca mapear, selecionar e testar recursos didático-pedagógicos (digitais e físicos) voltados ao ensino da divisão para alunos com deficiência intelectual do 5º ano do Ensino Fundamental, cruzando aportes da Educação Inclusiva, da Educação Matemática e das metodologias ativas. O resultado da pesquisa prevê a elaboração de um e-book configurado como produto educacional para apoiar o trabalho docente na sala comum e no AEE.

Este texto, especificamente, foca na análise das respostas de um questionário aplicado aos professores participantes. O objetivo deste recorte é compreender a visão dos docentes regentes e do AEE sobre o uso de jogos, materiais didáticos e metodologias ativas no ensino da divisão para esse público, mapeando as dificuldades, possibilidades e estratégias relatadas por eles no dia a dia da inclusão.

Ao dar centralidade à voz dos professores e às suas vivências, o estudo se alinha à premissa bakhtiniana de que os sentidos nascem do encontro entre sujeitos e discursos. As respostas obtidas não são tratadas aqui apenas como dados frios, mas como enunciados gerados em contextos históricos, sociais e escolares bem específicos, que revelam as reais concepções, tensões e práticas que cercam a inclusão e o ensino de Matemática hoje.

Com isso, espera-se somar esforços aos debates sobre formação docente, organização do trabalho pedagógico inclusivo e desenvolvimento de materiais acessíveis para o ensino da divisão, compreendendo a inclusão como uma construção coletiva, dialógica e focada no aprendizado de todos os estudantes.

Metodologia

Conforme esclarecido, este texto apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI/UNESP), que investiga práticas pedagógicas inclusivas no ensino de Matemática para estudantes com deficiência intelectual. O foco deste texto está na análise das respostas de professores regentes e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) participantes do estudo.

Busca-se compreender suas concepções, experiências e práticas sobre o ensino colaborativo e o uso de recursos didático-pedagógicos para o ensino da divisão no 5º ano do Ensino Fundamental.

Para dar conta da complexidade dos fenômenos educacionais em seus contextos reais, optou-se por uma abordagem qualitativa de natureza aplicada. Essa perspectiva parte do princípio de que os processos de inclusão escolar não podem ser examinados de forma fragmentada ou puramente quantitativa, pois envolvem relações sociais, rotinas pedagógicas e interações construídas no dia a dia da escola. Como apontam Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa permite interpretar os significados que os sujeitos atribuem às suas vivências, proporcionando uma aproximação estreita com a realidade investigada.

Essa escolha metodológica dialoga diretamente com a perspectiva bakhtiniana de linguagem e interação. Para Bakhtin (1997), os sentidos são produzidos nas relações dialógicas entre os sujeitos, sendo a linguagem parte constituinte da experiência humana e do aprendizado. Na mesma linha, Amorim e Rossetti-Ferreira (2008) situam o dialogismo como elemento central do desenvolvimento, dado que as pessoas constroem significados a partir das interações sociais, da alteridade e de suas experiências históricas. Assim, ao investigar as concepções e práticas docentes na inclusão, entende-se que os discursos dos participantes carregam marcas de suas vivências, tensões, desafios e sentidos construídos coletivamente.

O campo de investigação é uma escola pública municipal do interior do estado de São Paulo. A escolha da instituição ocorreu por conveniência e devido à inserção profissional da pesquisadora, o que facilitou o acesso ao contexto e o acompanhamento das dinâmicas pedagógicas locais. A escola se mostrou um cenário relevante por já desenvolver práticas de ensino colaborativo entre os professores regentes e os do AEE no atendimento aos estudantes público da Educação Especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Participaram desta etapa duas duplas de docentes (cada uma formada por um professor regente e um do AEE) que atuam em parceria em duas turmas de 5º ano. Ambas as salas contam com estudantes laudados com deficiência intelectual (DI), além de grupos de crianças que, mesmo sem diagnóstico formal, enfrentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou estão em processo de avaliação. A seleção dos participantes foi intencional, priorizando docentes com experiência direta em práticas inclusivas e no ensino de Matemática em salas heterogêneas. Todos colaboraram de forma voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), atendendo aos critérios éticos da pesquisa em educação.

O instrumento de coleta de dados foi um questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas. O objetivo foi mapear aspectos da formação docente, experiências com inclusão, o trabalho colaborativo e o uso de recursos didáticos para ensinar divisão a alunos com

deficiência intelectual. De acordo com Gil (2008), o questionário é um recurso valioso para apreender percepções, crenças e relatos de experiência, ajudando a entender como os professores interpretam os desafios e as potencialidades do cotidiano inclusivo.

Para organizar e analisar o material gerado, utilizou-se a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). O procedimento envolveu uma leitura flutuante inicial, a organização do *corpus* e a definição das unidades de análise. Em seguida, as respostas foram codificadas e agrupadas em eixos temáticos com base nas recorrências dos discursos e no referencial teórico. Os eixos priorizados para este recorte foram: Formação docente e inclusão escolar; Ensino colaborativo em sala comum entre regente e AEE; Desafios do ensino de Matemática para alunos com deficiência intelectual; Uso de jogos, recursos didáticos e metodologias ativas; Concepções docentes sobre aprendizagem e inclusão.

A análise proposta, portanto, vai além da mera descrição das respostas. Busca-se compreender os sentidos que os professores atribuem ao seu próprio trabalho. Desse modo, os resultados discutidos emergem do cruzamento entre os dados empíricos e as contribuições da Educação Inclusiva, da Educação Matemática e do dialogismo, abrindo espaço para refletir sobre os caminhos e as barreiras do trabalho colaborativo no ensino da divisão no 5º ano.

Desenvolvimento

Esta seção analisa as respostas obtidas pelo questionário aplicado aos docentes participantes. O instrumento foi disponibilizado pelo Google Forms e respondido durante o Horário de Estudo Coletivo (HEC), em ambiente virtual via Google Meet, com o acompanhamento da pesquisadora para mediação e esclarecimento de dúvidas. Os dados mapeados buscam compreender as percepções, experiências e práticas pedagógicas voltadas ao ensino da operação de divisão para estudantes com deficiência intelectual no contexto da educação inclusiva.

A leitura do material foi feita à luz dos referenciais da Educação Inclusiva, da Educação Matemática, das metodologias ativas e do dialogismo, assumindo que os discursos docentes revelam sentidos produzidos no interior das práticas escolares. Bakhtin (1997) compreende que todo enunciado é construído na relação com o outro, carregando marcas das experiências históricas e sociais dos sujeitos. Do mesmo modo, Amorim e Rossetti-Ferreira (2008) ressaltam que o desenvolvimento humano e a produção de significados ocorrem de forma dialógica, nas interações estabelecidas entre os participantes em seus contextos reais de atuação.

Para preservar a identidade dos professores e cumprir os princípios éticos da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, os participantes foram identificados como P1, P2, P3

e P4. De modo geral, as respostas revelam convergências importantes sobre a urgência da flexibilização pedagógica, da adaptação curricular e do uso de recursos acessíveis, concretos e lúdicos para o ensino da divisão.

As contribuições de P1 trazem uma preocupação central com os processos cognitivos do aprendizado matemático. Ao apontar que “o principal desafio” está “na sequência de resolução da operação”, o docente reconhece que a divisão exige organização lógica e o acompanhamento sequencial das etapas do cálculo. Essa percepção se alinha a Noronha (2022) ao discutir os movimentos do pensamento matemático em estudantes com deficiência intelectual, defendendo que a aprendizagem ocorre gradualmente e depende de intervenções pedagógicas intencionais.

O relato de P1 também reforça uma concepção de ensino baseada na mediação e na interação ao mencionar o uso de “palito de sorvete e tampinhas de refrigerantes” como suporte para o ensino da divisão. Materiais manipuláveis são fundamentais na construção de significados matemáticos; Smole e Diniz (2001) defendem que a resolução de problemas associada à experimentação concreta favorece a compreensão conceitual e o raciocínio lógico. Pela ótica dialógica, esses recursos funcionam como mediadores das interações entre professor, estudante e conhecimento, ampliando as frentes de participação e produção de sentidos.

Outro ponto relevante na fala de P1 é a defesa de recursos “adaptáveis” que respeitem “o ritmo de aprendizagem de cada aluno”. Essa visão se aproxima das discussões de Franciski (2022) sobre acessibilidade curricular, segundo as quais práticas inclusivas exigem flexibilizar estratégias pedagógicas e reconhecer as singularidades dos estudantes. O argumento também responde aos princípios defendidos pela UNESCO (1994), de que a escola deve se adaptar às necessidades dos alunos, e não o oposto.

As respostas de P2 revelam uma leitura aprofundada das barreiras cognitivas presentes no ensino da divisão: “A divisão exige muitas coisas ao mesmo tempo. O aluno tem que multiplicar, subtrair e baixar o próximo número. É fácil ele se perder no meio do caminho.”

O relato joga luz sobre as demandas simultâneas da operação, especialmente em relação à memória operacional, à abstração e à organização sequencial. Gonçalves e Machado (2012) explicam que estudantes com deficiência intelectual costumam encontrar barreiras em atividades que exigem múltiplos processos simultâneos, demandando suporte visual e mediações graduais.

Ao emendar que “armar a conta no papel vira uma confusão”, P2 critica implicitamente o ensino puramente algorítmico da Matemática. Sob a lente do dialogismo, o discurso da docente expõe a tensão entre o ensino tradicional e as metodologias inclusivas, indicando que é preciso reorganizar as formas de ensinar para que os estudantes consigam construir sentidos sobre o conteúdo.

Como alternativas, P2 destaca o uso de “material concreto”, “prancha de EVA” e jogos digitais na plataforma *Wordwall*. Alves, Carneiro e Carneiro (2022) apontam que a gamificação estimula o engajamento e a participação ativa, enquanto Barboza Junior (2022) ressalta o potencial das plataformas digitais acessíveis no ensino da Matemática. Nota-se que os recursos digitais não entram no relato como meras ferramentas tecnológicas, mas como elementos de interação e aproximação do estudante com o conhecimento.

A dimensão socioafetiva da inclusão surge quando P2 afirma buscar fazer com que o estudante “se sinta capaz e incluído no grupo”. Essa postura converge com Gil (2005), para quem a inclusão pressupõe pertencimento, participação e valorização das potencialidades dos alunos. Na perspectiva bakhtiniana, a aprendizagem se constitui na relação com o outro, de modo que o sentimento de pertencer ao grupo interfere diretamente no desenvolvimento e na apropriação do saber.

As respostas de P3 focam nos conhecimentos prévios necessários para o aprendizado da divisão. O docente afirma que o “principal desafio” é fazer com que os estudantes “saibam a multiplicação para realizar a divisão”. Essa associação direta dialoga com Almeida et al. (2025), que defendem a articulação entre diferentes conceitos matemáticos como condição para a aprendizagem significativa da divisão.

Para oferecer suporte visual e funcional, P3 relata utilizar a “tabuada plastificada” como apoio pedagógico. Gomes, Poulin e Figueiredo (2010) ressaltam que o AEE deve fornecer recursos de acessibilidade que ampliem as possibilidades de participação. No contexto relatado, a tabuada atua como ferramenta mediadora que auxilia o estudante a organizar o pensamento matemático e a realizar as atividades propostas. P3 também destaca o uso de recursos digitais “onde as crianças aprendem brincando”, o que ecoa as reflexões de Rocha e Solis (2023) e Brito e Paniago (2024) sobre o valor das metodologias ativas e das práticas lúdicas para o protagonismo e o aprendizado colaborativo.

As respostas de P4 trazem uma visão abrangente sobre a inclusão e o aprendizado com significado: “A divisão essa costuma ser uma operação mais difícil porque exige bastante atenção e compreensão. Muitos alunos precisam de mais tempo e exemplos concretos.”

A fala reconhece as singularidades dos estudantes e a necessidade de adequações pedagógicas contínuas, aspecto discutido por Mendes e Moraes (2016) ao analisarem a escolarização de alunos com deficiência intelectual. A valorização dos diferentes tempos de aprendizagem responde também aos princípios de equidade e respeito à diversidade propostos pela BNCC (Brasil, 2018).

P4 defende o uso de recursos “simples, visuais, fáceis de entender e adaptados às necessidades dos alunos”, sugerindo “jogos matemáticos, materiais concretos, vídeos educativos curtos, aplicativos simples e atividades com imagens e situações do cotidiano”. Essa compreensão converge com Silva (2022), Santos e colaboradores (2025) e Rocha e Solis (2023), que apontam que metodologias diversificadas e contextualizadas são caminhos eficazes para a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.

A contextualização dos conteúdos é um ponto forte no relato de P4, que utiliza “situações do cotidiano, como dividir balas, brinquedos ou frutas” para “ajudar na compreensão”. Smole e Diniz (2001) sustentam que aproximar a matemática das experiências reais dos estudantes ajuda a construir significados e reduz a abstração rígida do ensino tradicional.

O respeito ao ritmo individual é outra constante nas falas. P4 reforça que “cada aluno aprende em um ritmo diferente”, tornando imperativo “adaptar as atividades conforme a necessidade de cada um”. Essa leitura se alinha a Franciski (2022), que define a acessibilidade curricular como a reorganização de tempos, estratégias e formas de participação.

Por fim, os dados demonstram o peso da mediação pedagógica e da interação entre os sujeitos. Ao relatarem práticas pautadas no diálogo, na adaptação e no acompanhamento individualizado, os docentes mostram que o ensino inclusivo vai muito além da transmissão de conteúdos: trata-se de uma construção coletiva de sentidos. É aí que as contribuições de Bakhtin (1997) e Amorim e Rossetti-Ferreira (2008) ganham centralidade, pois explicam que o aprendizado se consolida justamente nos espaços de relação, linguagem e experiências compartilhadas.

Resultados e discussão

Os resultados obtidos mostram que o ensino da divisão para estudantes com deficiência intelectual esbarra em barreiras ligadas à abstração matemática, à organização sequencial do raciocínio e à falta de mediações acessíveis. Há um consenso entre os participantes sobre a importância de flexibilizar o currículo e adotar materiais concretos, jogos, metodologias ativas e ferramentas digitais para gerar um aprendizado real.

Os relatos indicam que os docentes enxergam a divisão como uma operação complexa, que sobrecarrega diferentes habilidades cognitivas ao mesmo tempo. A fala de P2 de que o estudante “tem que multiplicar, subtrair e baixar o próximo número” resume o peso do algoritmo tradicional. Essa percepção vai ao encontro do que apontam Gonçalves e Machado (2012) sobre os desafios de memória operacional, abstração e organização lógica comuns em alunos com deficiência intelectual.

Paralelamente, nota-se um esforço dos professores para romper com o ensino puramente mecânico, priorizando estratégias de visualização, experimentação e troca. Tampinhas, palitos, material dourado e jogos aparecem com frequência no planejamento. Esses achados corroboram a tese de Smole e Diniz (2001) de que o conhecimento matemático ganha força quando os estudantes podem manipular e dar sentido às operações.

O potencial engajador das metodologias ativas e dos recursos lúdicos também ganhou destaque. Segundo os docentes, os jogos deixam as crianças “mais interessadas e participativas”, diminuindo o medo do erro e aumentando a motivação. Esse cenário conversa com Alves, Carneiro e Carneiro (2022), que situam a gamificação como via para incentivar a participação ativa e construir salas de aula mais colaborativas.

Da mesma forma, o uso de plataformas como o *Wordwall* ilustra o argumento de Barboza Junior (2022) de que a tecnologia digital, quando acessível, diversifica as formas de interagir com a matemática e atende a diferentes ritmos de estudo. As ferramentas digitais deixam de ser meros passatempos e viram pontes de mediação e produção de significado.

Outro ponto central é que os professores compreendem a inclusão muito além da matrícula ou da presença física na escola. As preocupações giram em torno do pertencimento, da autoestima e do envolvimento real nas atividades do grupo. Quando P2 relata o cuidado para que o aluno se sinta “capaz e incluído no grupo”, fica clara a visão da inclusão como um processo social e relacional, em consonância com as reflexões de Gil (2005).

Pela lente do dialogismo, as falas docentes mostram que o aprendizado se consolida no encontro entre professores, estudantes e recursos pedagógicos. Bakhtin (1997) nos lembra que os sentidos se formam nas relações dialógicas e carregam a bagagem social dos sujeitos. Assim, as dinâmicas descritas revelam uma busca por desenhar espaços de aula interativos, onde o aluno com deficiência intelectual possa experimentar e construir suas próprias leituras da matemática.

As formulações de Amorim e Rossetti-Ferreira (2008) também ajudam a ler esses achados, pois defendem que o desenvolvimento humano se dá pela alteridade e pelas experiências sociais compartilhadas. Ficou evidente nos relatos que a mediação próxima, a escuta e a construção conjunta das tarefas são os pilares que sustentam a participação desses estudantes.

Quanto ao formato dos materiais didáticos, os participantes bateram na tecla de que eles precisam ser “simples”, “objetivos”, “visuais” e “adaptáveis”. Evitar o excesso de estímulos visuais ou textuais impede que o aluno se disperse, uma recomendação que se alinha a Nantes (2019) ao propor recursos limpos e funcionalmente acessíveis para o público com deficiência intelectual.

Por fim, o diagnóstico dos professores valida a proposta desta pesquisa: a criação de uma curadoria pedagógica estruturada para o ensino da divisão na educação inclusiva. Embora os docentes reconheçam o valor das ferramentas acessíveis, eles relatam carência de materiais organizados, flexíveis e com fundamentação teórica sólida para orientar o trabalho diário.

Mapear e estruturar esses recursos, integrando jogos, materiais manipuláveis, metodologias ativas e mídias digitais, atende diretamente ao que a base escolar pede. Trata-se de um caminho viável para fortalecer uma educação matemática inclusiva, comprometida com a equidade e com o direito de aprendizagem de todos os alunos.

Considerações finais

Este texto, feito a partir da pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI/UNESP), buscou compreender as concepções e as práticas de professores regentes e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre o ensino da operação de divisão para estudantes com deficiência intelectual no 5º ano do Ensino Fundamental. O recorte apresentado focalizou os dados de um questionário semiestruturado, jogando luz sobre as barreiras, as estratégias e os caminhos pedagógicos encontrados no cotidiano da educação matemática inclusiva.

Os resultados confirmam que o aprendizado da divisão gera desafios acentuados para alunos com deficiência intelectual, especialmente pelas demandas cognitivas de abstração, memória operacional e encadeamento sequencial do cálculo. Os relatos docentes deixam claro que o modelo tradicional, focado na memorização de regras e na repetição mecânica de algoritmos, é insuficiente para responder às reais necessidades desses estudantes.

Como alternativa a esse engessamento, os participantes destacaram o valor de intervenções mediadas por materiais concretos, jogos, metodologias ativas, tecnologias acessíveis e situações do dia a dia. Essas estratégias funcionam como suportes visuais e práticos, facilitando a compreensão dos processos matemáticos, aumentando o interesse dos alunos, estimulando a convivência nas tarefas em grupo e dando sentido prático ao conteúdo.

As respostas também reforçam o papel da flexibilização curricular e da adaptação de materiais como premissas para respeitar os diferentes ritmos, formas de apreensão e níveis de mediação de cada estudante. Por essa ótica, a inclusão deixa de ser apenas a garantia de matrícula na escola regular e passa a ser definida como a garantia de participação, pertencimento e aprendizado real.

Sob a perspectiva dialógica, os discursos analisados mostram que ensinar e aprender são processos construídos na interação entre sujeitos, linguagens e vivências sociais. O aporte teórico de Bakhtin (1997) e de Amorim e Rossetti-Ferreira (2008) permitiu interpretar as respostas dos professores não como dados isolados, mas como enunciados situados histórica e pedagogicamente, que revelam os sentidos construídos coletivamente sobre o trabalho inclusivo e a mediação na Matemática.

Embora o ensino colaborativo entre a sala comum e o AEE nem sempre tenha sido detalhado formalmente, ele surge de forma implícita nas falas que descrevem os ajustes nas atividades, o acompanhamento individual e a busca conjunta por soluções pedagógicas. Essa dinâmica reafirma o quanto a parceria entre os profissionais da escola é vital para sustentar práticas inclusivas coerentes.

O diagnóstico feito com os professores valida a relevância e a urgência do objetivo central desta pesquisa: a criação de uma curadoria de recursos didático-pedagógicos para o ensino da divisão. As demandas mapeadas escancaram a falta de materiais organizados, acessíveis e com uma base teórica sólida que possam dar suporte ao planejamento diário na sala comum e no atendimento especializado.

Estruturar essa curadoria pedagógica é um passo concreto para fortalecer a educação matemática inclusiva, pois coloca à disposição dos professores materiais flexíveis, contextualizados e passíveis de adaptação em diferentes realidades escolares. O e-book em desenvolvimento pretende justamente preencher essa lacuna, amarrando teoria e prática para viabilizar um ensino de divisão mais significativo.

Por fim, este estudo reafirma que a inclusão escolar vai muito além de modificações pontuais ou da mera presença física do estudante em sala de aula. Exige um compromisso ético, pedagógico e social com o planejamento intencional, pautado no diálogo e no respeito à diversidade humana. Espera-se que as reflexões aqui propostas colaborem com os debates sobre formação docente, desenvolvimento de recursos acessíveis e garantia do direito de aprender para todos.

Referências

ALMEIDA, M. H. de; NORONHA, A. M.; SILVA, S. de C. R. da; CECHINI, M. R. **O ensino da matemática para alunos com deficiência intelectual: uma revisão sistemática de literatura.** *Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (Rev. Pemo)*, Fortaleza, v. 7, e15154, 2025. DOI: <https://doi.org/10.47149/pemo.v7.e15154>.

ALVES, D. Machado; CARNEIRO, R. dos S.; CARNEIRO, R. dos S. **Gamificação no ensino de matemática: uma proposta para o uso de jogos digitais nas aulas como motivadores da**

aprendizagem. *Redoc*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 146–165, maio/ago. 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/redoc.2022.65527>.

AMORIM, Katia de Souza; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. **Dialogismo e desenvolvimento humano.** *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 18, n. 40, p. 235-250, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOZA JUNIOR, J. R. **Plataforma digital acessível para o ensino de frações.** 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/cb32889a-51ca-4a71-bb62-c623238e1d48/content>. Acesso em: 6 fev. 2026.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRITO, L. H. da S.; PANIAGO, M. C. L. **Metodologias ativas para inclusão: reflexões a partir da revisão de literatura.** *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, São José dos Pinhais, v. 17, n. 3, p. 1–18, 2024. DOI: <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.3-293>.

FERREIRA, L. **Relações de uma professora com seus estudantes com Deficiência Intelectual: permitindo o novo brotar na prática docente em matemática.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/71955>. Acesso em: 6 fev. 2026.

FRANCISKI, S. M. de F. da S. **Acessibilidade curricular na escolarização de estudantes com deficiência intelectual: um estudo sobre as práticas pedagógicas inclusivas.** 2022. 103 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede) – Centro de Educação a Distância, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/740692>. Acesso em: 20 jan. 2025.

GIL, M. **Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005.

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

GOMES, A. L. L.; POULIN, J.-R.t; FIGUEIREDO, R. V. de. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual.** Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43221>. Acesso em: 6 fev. 2026.

GONÇALVES, Â.; MACHADO, A. C. **Importância das causas na deficiência intelectual para o entendimento das dificuldades escolares.** In: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO (Org.). *Deficiência intelectual: realidade e ação.* São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo;

Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE, 2012. p. 64–83. Disponível em: <http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/Livro%20DI.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2026.

LEMOS, P. H. G. de. **Formação docente para o ensino colaborativo: trabalho com práticas pedagógicas inclusivas**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/a75b66c2-d278-4c5b-9010-e4621170b443/content>. Acesso em: 6 fev. 2026.

MENDES, E. G.; MORAES, M. A. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: entre o ideal e o real**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 22, n. 1, p. 23–38, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000100003>. Acesso em: 6 fev. 2026.

NANTES, D. P. **Inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual: estudos sobre as práticas pedagógicas em sala de aula**. 2019. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4458>. Acesso em: 6 fev. 2026.

NORONHA, A. M. **Movimentos do pensamento matemático em estudantes com deficiência intelectual: contribuições do ensino desenvolvimental no AEE**. 2022. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2022. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/30646>. Acesso em: 6 fev. 2026.

NUNES, V. L. M. **Concepção do professor do ensino regular sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual**. 2019. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/11449/181607/1/nunes_vlm_me_mar.pdf. Acesso em: 6 fev. 2026.

ROCHA, S. A. G.; SOLIS, H. C. G. **Metodologias ativas e inclusão no ensino de matemática: desafios e possibilidades na educação de alunos com deficiência intelectual**. *Humanidades & Tecnologia (FINOM)*, v. 41, p. 515–530, jul./set. 2023. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14201559>.

SILVA, I. C. da. **O uso das metodologias ativas no processo de ensino de crianças com deficiência intelectual no ensino fundamental**. 2022. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. (Org.). **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 6 mai. 2025.



CAPÍTULO XII

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: caminhos para uma educação infantil inclusiva

Kelly Bitencourt Palmieri

Mestrando em Educação Inclusiva – UNESP

<https://lattes.cnpq.br/7562028440156266>

kelly.b.palmieri@unesp.br

DOI - 10.29327/5868287.1-12

Resumo

Este capítulo discute as contribuições da mediação pedagógica para o desenvolvimento infantil, fundamentando-se nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural e em suas implicações para a construção de práticas inclusivas na Educação Infantil. Caracteriza-se como um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa, desenvolvido a partir da análise de referenciais teóricos que abordam as relações entre aprendizagem, desenvolvimento humano, mediação e inclusão. A discussão apoia-se principalmente nas contribuições de Vygotsky e Oliveira, ao compreenderem que o desenvolvimento da criança se constitui nas relações sociais, nas interações e nas experiências culturais mediadas, em diálogo com Piccolo, que apresenta a inclusão como um processo relacionado ao pertencimento, à participação e à valorização das diferenças. As reflexões evidenciam que as interações e as brincadeiras, enquanto eixos estruturantes da Educação Infantil, constituem importantes possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento quando mediadas por práticas pedagógicas intencionais. Nessa perspectiva, o papel do professor torna-se fundamental na organização de contextos educativos que reconheçam as singularidades das crianças e favoreçam sua participação. Conclui-se que a mediação pedagógica representa um caminho essencial para a efetivação de uma Educação Infantil inclusiva, pois possibilita transformar o cotidiano escolar em um espaço de convivência, aprendizagem, desenvolvimento humano e valorização das diferentes formas de ser, aprender e participar.

Palavras-chave: Educação Infantil inclusiva; mediação pedagógica; desenvolvimento infantil; perspectiva histórico-cultural.

Introdução

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, constitui-se como um importante espaço de formação humana, no qual as crianças constroem conhecimentos, estabelecem relações, desenvolvem diferentes formas de expressão e participam ativamente das práticas culturais. Nesse

contexto, a criança é compreendida como sujeito histórico, social e cultural, que aprende e se desenvolve nas relações que estabelece com o outro e com o meio em que está inserida.

As interações e as brincadeiras, reconhecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, possibilitam experiências fundamentais para o desenvolvimento infantil. Por meio delas, as crianças elaboram sentidos, ampliam sua linguagem, constroem vínculos e se apropriam dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano é compreendido como um processo mediado pelas relações sociais e culturais. Vygotsky (1991) evidencia que as aprendizagens ocorrem inicialmente no plano das interações sociais para, posteriormente, serem internalizadas pelos sujeitos. Dessa forma, a presença do outro e as mediações realizadas no contexto educativo assumem papel essencial na constituição das funções psicológicas superiores e na ampliação das possibilidades de desenvolvimento da criança.

Nesse cenário, a atuação docente ganha relevância, uma vez que a mediação pedagógica não se restringe à organização de atividades ou recursos, mas envolve intencionalidade, escuta, planejamento e construção de condições para que todas as crianças participem dos processos educativos. Oliveira (1997), ao discutir os pressupostos vygotskyanos, destaca a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, ressaltando o papel das experiências socialmente mediadas na formação dos sujeitos.

Quando articulada aos princípios da Educação Inclusiva, essa compreensão amplia o olhar sobre as diferenças presentes no cotidiano escolar. A inclusão não se limita à presença física da criança na instituição, mas envolve o reconhecimento de suas singularidades, a eliminação de barreiras e a garantia de participação efetiva. Conforme discute Piccolo (2022), pensar uma educação inclusiva implica compreender a diversidade como elemento constitutivo das relações humanas e das práticas pedagógicas.

Dessa maneira, este capítulo tem como objetivo discutir as contribuições da mediação pedagógica para o desenvolvimento infantil a partir da perspectiva histórico-cultural, refletindo sobre suas implicações na construção de práticas inclusivas na Educação Infantil. Parte-se do entendimento de que uma escola verdadeiramente inclusiva se constitui nas relações cotidianas, nas escolhas pedagógicas e nas oportunidades oferecidas para que cada criança possa aprender, participar e desenvolver suas potencialidades.

Metodologia

Este capítulo caracteriza-se como um estudo de natureza bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvido a partir da análise e discussão de produções teóricas relacionadas à perspectiva histórico-cultural, à mediação pedagógica, ao desenvolvimento infantil e à Educação Inclusiva no contexto da Educação Infantil.

A pesquisa bibliográfica, conforme Gil (2008), possibilita a investigação e a sistematização dos conhecimentos já produzidos sobre determinado tema, contribuindo para a construção de reflexões fundamentadas em referenciais teóricos consolidados. Nessa perspectiva, foram selecionadas obras, artigos científicos e documentos normativos que discutem as relações entre aprendizagem, desenvolvimento humano, práticas pedagógicas e inclusão escolar.

O estudo fundamenta-se, principalmente, nas contribuições da Teoria Histórico-Cultural, representada por Vygotsky (1991), especialmente no que se refere aos conceitos de mediação, interação social, desenvolvimento das funções psicológicas superiores e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Também são consideradas as contribuições de Oliveira (1997), que aprofundam a compreensão sobre as relações entre aprendizagem e desenvolvimento a partir dos pressupostos vygotskyanos.

No campo da Educação Inclusiva, o diálogo teórico apoia-se nas reflexões de Piccolo (2022), especialmente quanto à compreensão da inclusão como um processo que envolve participação, pertencimento e superação das barreiras que dificultam o acesso às experiências educativas.

Para organização da discussão, foram definidos três eixos de análise:

- O desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural;
- A mediação pedagógica nos processos de aprendizagem;
- A Educação Infantil inclusiva como espaço de participação e desenvolvimento.

A partir desses eixos, buscou-se compreender de que maneira a ação intencional do professor, a organização das práticas pedagógicas e as interações estabelecidas no cotidiano escolar podem contribuir para a construção de contextos educativos mais inclusivos, nos quais todas as crianças tenham assegurado o direito de aprender e participar.

Desenvolvimento

Compreender o desenvolvimento infantil a partir da perspectiva histórico-cultural implica reconhecer a criança como sujeito histórico, social e cultural, que se constitui por meio das relações estabelecidas com outras pessoas e com os diferentes contextos dos quais participa. Nessa compreensão, o desenvolvimento não acontece de maneira isolada ou determinado apenas por

aspectos biológicos, mas é construído nas experiências sociais, nas interações e no acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

Para Vygotsky (1991), o desenvolvimento humano ocorre inicialmente no plano social, nas relações entre os sujeitos, para posteriormente ser internalizado pela criança. Esse processo evidencia a importância das mediações realizadas no contexto cultural, uma vez que é por meio da interação com o outro que a criança amplia suas formas de pensar, comunicar-se, agir e compreender o mundo.

Nesse sentido, as funções psicológicas superiores, como atenção voluntária, memória, pensamento e linguagem, desenvolvem-se a partir das experiências mediadas socialmente. A linguagem assume papel fundamental nesse processo, pois possibilita à criança organizar o pensamento, estabelecer relações, compartilhar significados e apropriar-se dos elementos culturais presentes em seu meio.

Outro conceito central da teoria vygotskyana é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), compreendida como a distância entre aquilo que a criança consegue realizar de maneira independente e aquilo que consegue desenvolver com o apoio de outras pessoas. Essa concepção evidencia que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, destacando a importância das intervenções pedagógicas planejadas e das experiências compartilhadas no cotidiano escolar.

Na Educação Infantil, tais princípios dialogam diretamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhecem as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas. O brincar, nessa perspectiva, não pode ser compreendido apenas como uma atividade espontânea ou recreativa, mas como uma experiência essencial para o desenvolvimento infantil, na qual a criança imagina, cria, estabelece relações sociais, assume papéis e atribui novos sentidos à realidade.

Ao considerar a Educação Infantil em uma perspectiva inclusiva, a abordagem histórico-cultural contribui para deslocar o olhar centrado nas limitações da criança para as possibilidades de desenvolvimento construídas nas relações e nas oportunidades oferecidas pelo ambiente educativo. Dessa forma, as diferenças deixam de ser compreendidas como impedimentos e passam a ser reconhecidas como parte da diversidade humana presente nos espaços escolares.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Piccolo (2022), ao defender que a inclusão não se restringe ao acesso ou à presença física da criança na escola, mas envolve participação, pertencimento e a construção de condições para que todos possam aprender. Assim, a convivência entre diferentes sujeitos desde a infância possibilita experiências fundamentais para a formação humana, favorecendo relações baseadas no respeito, na cooperação e no reconhecimento do outro.

1. Mediação Pedagógica e Processos de Aprendizagem

No contexto da Educação Infantil, a mediação pedagógica constitui-se como uma ação intencional do professor, capaz de organizar experiências que favoreçam a aprendizagem, a participação e o desenvolvimento das crianças. Na perspectiva histórico-cultural, o docente não assume o papel de simples transmissor de conhecimentos, mas atua como mediador das relações entre a criança, os outros sujeitos e os elementos culturais presentes no contexto educativo.

De acordo com Oliveira (1997), ao discutir os pressupostos da teoria vygotskyana, aprendizagem e desenvolvimento estabelecem uma relação dinâmica, na qual as experiências socialmente mediadas desempenham papel fundamental na formação dos sujeitos. Dessa forma, cabe à escola organizar situações significativas que possibilitem às crianças avançarem em suas formas de pensar, comunicar, interagir e compreender o mundo.

Nesse sentido, a intencionalidade pedagógica torna-se essencial para que as práticas desenvolvidas na Educação Infantil ultrapassem ações espontâneas ou fragmentadas. As rodas de conversa, as brincadeiras, as experiências com a literatura infantil, as manifestações artísticas e as investigações sobre o mundo constituem oportunidades privilegiadas de aprendizagem quando planejadas com objetivos claros e considerando as singularidades das crianças.

A mediação docente envolve sensibilidade, escuta e conhecimento sobre os processos de desenvolvimento infantil. Ao reconhecer a criança como protagonista de suas aprendizagens, o professor observa suas diferentes formas de participação, identifica suas possibilidades e organiza intervenções que favoreçam novas conquistas. Nessa perspectiva, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) permite compreender que aquilo que a criança realiza com apoio e interação pode tornar-se parte de seu desenvolvimento.

Assim, a mediação pedagógica contribui para o desenvolvimento integral das crianças, ampliando suas possibilidades de comunicação, autonomia, imaginação, participação social e apropriação dos conhecimentos culturais.

2. A Educação Infantil Inclusiva como Espaço de Participação e desenvolvimento

Ao ser compreendida no contexto da Educação Inclusiva, a mediação pedagógica ultrapassa a garantia do acesso à escola, pois envolve a criação de condições para que todas as crianças participem efetivamente das experiências educativas. Na perspectiva histórico-cultural, as diferenças presentes no desenvolvimento humano não devem ser compreendidas como limites previamente determinados, mas como expressões da diversidade que constituem os sujeitos.

Nesse sentido, as barreiras existentes nos contextos escolares podem ampliar ou restringir as possibilidades de participação e aprendizagem das crianças. Por isso, a organização de práticas pedagógicas inclusivas exige planejamento, flexibilização das propostas, diferentes formas de comunicação e recursos que favoreçam o envolvimento de todos.

As estratégias de acessibilidade, os recursos de tecnologia assistiva e as diferentes formas de linguagem constituem importantes apoios ao processo educativo. No entanto, conforme discute Piccolo (2022), a inclusão não se concretiza apenas pela presença de recursos ou adaptações, mas pela construção de práticas que reconheçam a diferença e possibilitem pertencimento.

Na Educação Infantil, conviver com a diversidade desde os primeiros anos favorece experiências de cooperação, respeito e reconhecimento do outro. Nesse processo, o professor exerce papel fundamental ao mediar não apenas os conhecimentos, mas também as relações estabelecidas entre as crianças, criando oportunidades para que todos possam participar, interagir e expressar suas potencialidades.

Dessa forma, uma perspectiva inclusiva rompe com olhares centrados apenas em diagnósticos ou limitações e reafirma que o desenvolvimento humano é favorecido quando são oferecidas condições adequadas de participação, interação e aprendizagem.

3. Implicações da mediação pedagógica para a prática docente

As discussões realizadas ao longo deste estudo evidenciam que a mediação pedagógica exerce papel fundamental nos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. A partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, especialmente das contribuições de Vygotsky (1991) e Oliveira (1997), compreende-se que o desenvolvimento da criança não ocorre de forma isolada ou determinado apenas por fatores biológicos, mas se constitui nas relações sociais, nas experiências culturais e nas oportunidades de aprendizagem vivenciadas nos diferentes contextos.

Essa compreensão assume especial relevância na Educação Infantil, etapa marcada por intensas descobertas, interações e construção de conhecimentos. As brincadeiras e as interações, reconhecidas pela BNCC (2018) e pelas DCNEI (2009) como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, configuram-se como experiências fundamentais para que as crianças expressem ideias, construam relações, desenvolvam a linguagem e ampliem suas formas de participação no mundo.

Nesse sentido, a mediação docente torna-se elemento essencial para transformar as experiências cotidianas em possibilidades de aprendizagem. O professor, ao organizar espaços, tempos, materiais e propostas pedagógicas, cria condições para que todas as crianças participem, considerando seus diferentes modos de aprender, comunicar e interagir.

No contexto da Educação Inclusiva, essa perspectiva contribui para superar compreensões baseadas apenas nas limitações ou nos diagnósticos das crianças. O olhar desloca-se para as possibilidades de desenvolvimento construídas nas relações e nas condições oferecidas pelo ambiente educativo. Dessa maneira, a diferença passa a ser reconhecida como parte constitutiva da diversidade humana e como elemento que amplia as experiências coletivas.

As contribuições de Piccolo (2022) reforçam essa compreensão ao destacar que a inclusão não se efetiva apenas pela presença física da criança na escola, mas pela garantia de participação, pertencimento e acesso às experiências educativas. Assim, construir práticas inclusivas implica assumir uma responsabilidade coletiva na eliminação das barreiras que dificultam a aprendizagem e a participação.

Na Educação Infantil, a convivência com diferentes formas de ser, comunicar e aprender favorece a construção de relações baseadas na cooperação, na empatia e no respeito às singularidades. Trata-se de compreender que a diversidade presente no cotidiano escolar não representa um desafio individual de determinadas crianças, mas uma oportunidade de transformação das práticas pedagógicas.

Dessa forma, a mediação pedagógica inclusiva exige planejamento, intencionalidade e escuta sensível às diferentes manifestações infantis. Ao reconhecer as potencialidades de cada criança e organizar contextos acessíveis de aprendizagem, o professor contribui para que a escola se consolide como um espaço democrático, no qual todas as crianças tenham assegurado o direito de aprender, participar e pertencer.

Considerações finais

As discussões apresentadas neste capítulo possibilitaram compreender a importância da mediação pedagógica para a construção de uma Educação Infantil inclusiva, fundamentada no reconhecimento das diferenças e na valorização das potencialidades de cada criança.

A partir da perspectiva histórico-cultural, compreende-se que o desenvolvimento humano é constituído nas relações sociais e nas experiências culturais vivenciadas pelos sujeitos. Nesse processo, as interações estabelecidas no cotidiano escolar assumem papel fundamental, pois possibilitam novas aprendizagens, ampliam formas de participação e favorecem o desenvolvimento integral das crianças.

Nesse contexto, o professor exerce um papel essencial como mediador das experiências educativas. Sua atuação ultrapassa a organização de atividades, envolvendo planejamento intencional, escuta das crianças e criação de condições para que todas possam participar das

propostas pedagógicas. Assim, as brincadeiras, as interações e as diferentes linguagens presentes na Educação Infantil constituem caminhos significativos para a aprendizagem e para a construção de relações inclusivas.

As reflexões desenvolvidas também reafirmam que a inclusão escolar não se concretiza apenas pela garantia do acesso à instituição educativa. Conforme discutido por Piccolo (2022), incluir envolve assegurar pertencimento, participação e reconhecimento das singularidades dos sujeitos. Desse modo, torna-se necessário superar práticas centradas nas limitações e construir possibilidades pedagógicas que favoreçam a participação de todas as crianças.

Dessa forma, a mediação pedagógica apresenta-se como uma prática ética e comprometida com o direito à educação. Ao organizar ambientes acolhedores, acessíveis e ricos em experiências, o professor contribui para que a Educação Infantil se fortaleça como espaço de convivência, aprendizagem e desenvolvimento humano.

Conclui-se, portanto, que uma prática pedagógica inclusiva se constrói nas relações cotidianas, nas escolhas realizadas pelo professor e nas oportunidades oferecidas às crianças. Mais do que garantir a presença no espaço escolar, é preciso assegurar que cada criança seja reconhecida como sujeito histórico, social e cultural, capaz de participar, aprender e produzir sentidos sobre o mundo em que vive.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dez. de 2009, Seção 1, p. 18.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.
- PICCOLO, Gustavo Martins. **Educação inclusiva: fundamentos, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2022.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



CAPÍTULO XIII

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: fundamentos, políticas, desafios e possibilidade para a educação inclusiva mediada

Juliane Ribeiro de Almeida

Mestra em Linguística - UNICSUL
<http://lattes.cnpq.br/2016872099673619>
professorajulianera@gmail.com

Alessandra de Magalhães Ciaca

Mestre em Ciências Ambientais – UNIVBRASIL
<http://lattes.cnpq.br/7848204901432798>
alessandra2011@yahoo.com.br

DOI - 10.29327/5868287.1-13

Resumo

O Atendimento Educacional Especializado promovido nas Salas de Recursos Multifuncionais constitui-se como política pública no âmbito educacional essencial para a garantia e efetivação da educação inclusiva na escola pública. O AEE fundamenta-se no princípio da equidade, da acessibilidade e do direito à educação; seu objetivo é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que minimizem as barreiras enfrentadas pelos estudantes público da Educação Especial no âmbito escolar. O presente capítulo visa discutir o papel do Atendimento Educacional Especializado no contexto da escola pública, refletindo sobre os aspectos teóricos e práticos desde a sua implementação, assim como os desafios e possibilidades visualizados no cenário atual e que impactam na consolidação das práticas inclusivas. A reflexão proposta traz um estudo da legislação brasileira e fundamentações de autores da área de Educação Especial e Inclusiva. O Atendimento Educacional Especializado – AEE quando acontece de forma colaborativa e articulada ao ensino regular contribui significativamente para o desenvolvimento da aprendizagem, autonomia e participação dos educandos, mesmo que ainda sejam visualizados desafios relacionados a formação docente, recursos pedagógicos e infraestrutura.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Escola Pública. Educação Especial e Inclusiva. Inclusão.

Introdução

O Atendimento Educacional Especializado – AEE é um serviço da Educação Especial que tem como objetivo organizar, planejar e propor recursos e estratégias pedagógicas para a

acessibilidade dos estudantes que são público alvo da Educação Especial, eliminando as barreiras existentes no cotidiano escolar (MEC, 2026).

A implementação do AEE aconteceu na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, embora a Constituição de 1988 já citasse a necessidade de um Atendimento Especializado para os estudantes da Educação Especial. A organização do serviço, sua regulamentação e a disponibilização de recursos foi um marco histórico para a garantia de direito tanto ao acesso, quanto a participação, desenvolvimento e aprendizagem.

No final de 2025 e em maio deste ano tivemos atualizações importantes na legislação que visa oportunizar uma educação de qualidade e com equidade para todos, atendendo aos estudantes em todas as suas especificidades. A construção de um novo paradigma, com atenção as necessidades específicas de todas os estudantes e com um olhar sensível e atento para a garantia de direitos, ganhou contornos mais claros e propõem as redes de ensino a criação de um plano de intervenção e de ações para melhorar o cenário existente e tornar a escola, um espaço verdadeiramente inclusivo, onde se respeita e se aprende com as diferenças.

As novas políticas educacionais reconhecem os desafios envolvidos na construção da educação inclusiva e propõe que os profissionais que atuam na educação reflitam sobre a sua prática promovendo a adaptação de currículo, criação de recursos pedagógicos visando a aprendizagem efetiva de todos os estudantes.

Segundo Alves (2006, p.15) o AEE “se caracteriza por ser uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo”. O que torna imprescindível o reconhecimento do Atendimento Educacional Especializado como uma ferramenta essencial no processo de efetivação do direito à educação, onde o seu papel é complementar ou suplementar a formação do estudante com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades / superdotação.

Segundo Maria Teresa Eglér Mantoan (2015), a educação inclusiva pressupõe a transformação da escola para acolher as diferenças e compreender a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Na mesma direção temos Enicéia Gonçalves Mendes (2010) que coloca sobre a necessidade de mudanças estruturais, pedagógicas e atitudinais das instituições de ensino, além de garantir formação continuada para professores, reorganização curricular e fortalecimentos de práticas colaborativas para que possamos garantir a Educação Inclusiva a todos os estudantes.

Com o Decreto nº 12686/2025 e Portaria do MEC nº 421 de 15 de maio de 2026 temos a consolidação de fatores importantes para a construção de uma educação inclusiva efetiva, que são a ratificação da transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil ao ensino superior

garantindo o Atendimento Educacional Especializado independente de diagnóstico ou laudo. O olhar passa a ser as necessidades específicas apresentadas, propondo o quanto antes estimulação e intervenção para a superação das dificuldades e eliminação das barreiras existentes.

Tais legislações definiram ainda, a obrigatoriedade de documentos como o Estudo de Caso, Plano de Ensino Individualizado e Plano de Atendimento Educacional Especializado.

O Estudo de caso propõe um raio-x das habilidades já desenvolvidas, as que estão em desenvolvimento e as que ainda não se desenvolveram no que tange a aprendizagem, a aplicação do conhecimento, aspectos psicomotores, interação, comunicação, atividades de vida diária e instrumentais de vida diária. A construção do documento de forma coletiva irá dar base para a construção do PEI e do PAEE.

O Plano de Ensino Individualizado - PEI define quais serão as ações realizadas no âmbito escolar, definindo quais são as necessidades com relação a acessibilidade e adequações estruturais e urbanísticas, adaptações didáticas e avaliativas, formas de intervenção e acompanhamento, trabalho integrado e conjunto com a família.

O Plano de Atendimento Educacional Especializado – PAEE irá definir as ações de curto, médio e longo prazo para a estimulação do desenvolvimento e aprendizagem, assim como quais são as tecnologias assistivas que serão utilizadas e como eliminar as barreiras existentes.

As legislações publicadas no final de 2025 e início de 2026 definem o papel do profissional de apoio escolar, atribuições e formação inicial; institui o combate ao capacitismo, criação de Centros de Referência e o foco do trabalho em rede, integrando educação, saúde e assistência social.

Diante desse cenário compreender o AEE, sua fundamentação, organização, aplicabilidade, desafios e possibilidades é o que permitirá a construção práticas educacionais inclusivas.

Metodologia

Para a compreensão da importância do Atendimento Educacional Especializado e suas contribuições para a inclusão escolar foram consultadas produções indexadas nas bases Scielo, CAPES e Google Acadêmico, publicadas entre 2010 e 2026, utilizando os descritores Atendimento Educacional Especializado, Educação Inclusiva, Sala de Recursos Multifuncionais e Trabalho Colaborativo

O estudo baseou-se na análise interpretativa de obras de autores, tendo como premissa focar nas potencialidades dos estudantes e na contribuição das relações interativas para a construção do conhecimento sobre a inclusão no contexto escolar.

Portanto, o intuito desta reflexão é identificar e analisar a importância da realização do

AEE na escola pública, dando possibilidades a novas discussões e desdobramentos sobre o assunto.

1. Fundamentos do Atendimento Educacional Especializado

O atendimento Educacional Especializado identifica, elabora e organiza os recursos pedagógicos e de acessibilidade para que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas, conforme a Política Nacional de Educação Especial, em seu inciso VI.

O AEE deve acontecer prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da escola, pois esse é o espaço que possui equipamento, materiais adaptados, tecnologia assistiva e recursos pedagógicos para a estimulação das habilidades e potencialidades dos estudantes, realizando a complementação e/ou suplementação.

É importante ressaltar que embora se tenha um espaço organizado, o atendimento acontece dentro do âmbito escolar de forma colaborativa e articulada, devendo integrar a proposta pedagógica da escola, segundo Decreto nº 7611/2011. (BRASIL, 2011).

A resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009 define o público da Educação Especial a quem se destina o AEE: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas/habilidades e superdotação. Embora o laudo médico não é obrigatório para a oferta do serviço, a oferta do atendimento deve se basear nas necessidades pedagógicas e funcionais do estudante, conforme nota técnica 04/2014 e Portaria do MEC nº 421/2026.

Entretanto, para a garantia da inclusão, a escola deve reorganizar as suas práticas, reconhecendo as singularidades no aprender de cada criança (MANTOAN, 2015). Além de propor o trabalho colaborativo entre Professor do AEE, Professor regente, equipe gestora e família, onde as intervenções pedagógicas propostas no AEE dialoguem com os objetivos curriculares desenvolvidos em sala de aula regular (MENDES, 2010).

Conforme os novos decretos nº 12686 e 12773 de 2025 e a Portaria nº 421/2026 o professor do AEE deve estar habilitado para a docência e possuir formação em Educação Especial e Inclusiva com carga mínima de trezentas e sessenta horas. Tal formação se faz necessária, devido a complexidade e conhecimentos necessários para o cumprimento das atribuições pertinentes ao Atendimento Educacional Especializado, como a identificação das necessidades específicas dos estudantes e intervenção sobre elas, além de dar suporte ao professor de sala de aula regular e toda equipe pedagógica com o intuito de assegurar uma educação de qualidade a todos.

2. O Atendimento Educacional Especializado na Prática das Escolas Públicas

Os sistemas de ensino têm a obrigação de incluir a todos os estudantes com oportunidades reais de acesso, participação, aprendizagem e sucesso escolar.

A Declaração de Salamanca (2006) afirma que as escolas devem se adequar para atender as necessidades específicas de todos os estudantes, promovendo oportunidades reais de aprendizagem, valorizando a diferença e a diversidade, contribuindo para uma educação realmente inclusiva e para todos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva tem oportunizado formação continuada aos professores de Atendimento Educacional Especializado e aos professores da educação básica de todo país, ações que visam a implementação das políticas públicas criadas.

O Atendimento Educacional Especializado na escola pública traz mais que olhar atento a diversidade, traz a valorização das diferenças e a construção de uma visão de crença no potencial humano além das deficiências. A consolidação do AEE vai além das legislações, ela requer mudança na prática pedagógica e na organização escolar.

Quanto a organização o AEE, os atendimentos devem ocorrer no contraturno, embora sua atuação envolva também o turno escolar com observações, orientações e planejamento de ações.

Um ponto importante é o investimento para que o Professor do AEE atue de forma integral na escola, tanto no turno escolar quanto no contraturno, isso torna possível a ampliação do conhecimento das crianças como ela participa, quais ajustes são necessários para que seja garantido condições reais de desenvolvimento e informações para a construção do Estudo de Caso e do Plano do AEE. Quando o Professor está presente no contraturno oportunizamos a construção e adaptação de materiais, identificação de estratégias e a inserção de tecnologias.

O professor do AEE é o responsável por conhecer técnicas, abordagens e metodologias para atuar com as necessidades específicas apresentadas pelo estudante com deficiência, estas que possibilitarão autonomia, qualidade de vida, melhores condições de desenvolvimento e aprendizagem, o que contribui para a construção de uma escola inclusiva.

A articulação e o diálogo com as famílias deve ser constante, de forma a compreender as necessidades existentes e fortalecer as ações para promover o pleno desenvolvimento e aprendizagem (Vygotsky,1997).

Na escola pública ainda enfrentamos muitos desafios, há professores do AEE compartilhados por diversas unidades de ensino, há falta desses profissionais, ainda são observadas resistências e a falta de um olhar atento quanto a aquisição de recursos, investimento em tecnologia

assistiva e em formação continuada.

Outro fator que interfere é a distância a residência e a escola, o que faz com que seja necessário implementação de ações que viabilizem transporte adaptado, para que o estudante possa frequentar os atendimentos fora no contraturno escolar.

A Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva traz pontos importantes, como o trabalho articulado em rede (educação, saúde e social), além de um Centro Integrado visando a intervenção para a garantia da plena participação e aprendizagem.

Discussão

A Educação Especial perspassa por todos os níveis de ensino para garantir uma educação de qualidade a todos, especialmente aos estudantes com necessidades específicas ao longo da vida escolar.

O Atendimento Educacional Especializado – AEE deve identificar as necessidades de cada estudante com foco no desenvolvimento e eliminação das barreiras existentes.

A atuação do AEE no âmbito da escola pública possibilita a transformação da prática docente, onde deve-se trazer sensibilidade, reflexão e planejar de forma flexível. Receber um estudante com deficiência requer um trabalho articulado e colaborativo entre a equipe pedagógica e o professor especialista.

O professor especialista que atua no Atendimento Educacional Especializado precisa estar atento e ser flexível, com foco na avaliação individualizada do estudante nos atendimentos, que fornecerá informações sobre as habilidades já desenvolvidas e as que estão em desenvolvimento, dificuldades existentes e a melhor forma de aprender. Essas informações auxiliarão na construção do Estudo de Caso, Plano de Ensino Individualizado (PEI) e Plano do Atendimento Educacional Especializado (PAEE).

Silva e Schütz (2021) colocam sobre a importância do trabalho colaborativo entre professor do AEE e o professor de sala de aula promovendo práticas e o compartilhamento de estratégias conjuntas, onde o professor do AEE orienta, dialoga com a família e contribui com a construção do PPP da escola.

Entretanto, observa-se muitas vezes o professor do AEE trabalhando de forma isolada, com resistência dos professores de sala comum em aceitar orientações ou em compreender a importância da diversidade no âmbito escolar.

Uma escola verdadeiramente inclusiva é acolhedora e reconhece o potencial de cada estudante e respeita suas especificidades, promovendo condições para refletir e transformar a realidade escolar existente.

Considerações finais

O Atendimento Educacional Especializado constitui um recurso fundamental para a oferta da Educação Especial Inclusiva no espaço escolar, pois considera o estudantes com deficiência capaz de aprender considerando suas potencialidades, refletindo sobre as adaptações necessárias para a eliminação de barreiras.

Ao analisar a legislação brasileira, observamos avanços significativos quanto a garantia de direitos garantindo a construção de uma escola pública acessível, democrática e comprometida com a aprendizagem. Embora, ainda persistam desafios a serem superados quanto a falta de formação continuada para os docentes, acessibilidade, escassez de recursos pedagógicos e dificuldades e realizar o trabalho colaborativo entre os profissionais. Tais demandas demonstram a necessidade de investimentos contínuos em políticas públicas para o fortalecimento institucional da educação inclusiva.

Há inúmeras possibilidades de fortalecer a educação inclusiva através do Atendimento Educacional Especializado, promover a articulação entre os profissionais e momentos para troca e alinhamento de ações, especialmente entre o professor do AEE e o professor regente; incentivar a participação da família, disponibilizar os recursos de tecnologia assistiva. O professor do AEE possui um papel fundamental assumindo como mediador e articulador o processo de promoção de ações para a promoção de aprendizagem e autonomia dos estudantes.

Por fim, ressaltamos que a construção de uma escola pública inclusiva exige o reconhecimento da diversidade como princípio educativo e o compromisso com a consolidação dos direitos educacionais para todos. O Atendimento Educacional Especializado deve contribuir para a promoção da participação, equidade e desenvolvimento integral de todos os estudantes.

Referências

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de Recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Educacional Especializado**. Brasília, 2006.

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

Brasil. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: Planalto – Decreto nº 12.686/2025. Acesso em: 01 de maio de 2026.

Brasil. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: Planalto – Decreto nº 12.773/2025. Acesso em: 20 de abril de 2026.

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

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. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026.** Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva – PNEEI e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva – Reneei, de que tratam o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 45, 18 maio 2026. Disponível em: Diário Oficial da União – Portaria MEC nº 421/2026. Acesso em: 30 de abril de 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota técnica nº 04/2014/MEC.SECADI.DPEE: Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.** Brasília. DF: MEC, 2014.

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

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2009.

Declaração de Salamanca. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas nas áreas das Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca – Espanha, 1994.

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

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão escolar e a formação do professor para a educação inclusiva.** São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, R.S., Silva, I.R. da, & Schütz, J.A. (2021). **As contribuições do AEE para o desenvolvimento das crianças com dificuldades de aprendizagem.** Revista Missioneira, 23(2), 23-38.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Fundamentos de defectologia.** Havana: Pueblo y Educación, 1997.

Entre o DIALOGISMO

e a

INCLUSÃO ESCOLAR:

Caminhos colaborativos para
uma escola inclusiva



“

Os estudos apresentados reforçam que o conhecimento é construído coletivamente e que a escola inclusiva se fortalece quando diferentes saberes dialogam, rompendo práticas isoladas e promovendo ações pautadas na corresponsabilidade.

Como evidenciado nos capítulos que abordam o ensino colaborativo e o dialogismo entre o AEE e a sala regular, a inclusão efetiva demanda escuta, cooperação, flexibilidade pedagógica e compromisso ético com a diversidade.

”



*Porque
uma escola
que acolhe,
dialoga e
transforma
vidas.*

Por uma escola
que acolhe, dialoga e
transforma *vidas.*

