

ORGANIZADORAS

Rosangela Silveira Garcia • Odila Bondam Carlotto • Carla Regina André Silva

GESTÃO DO DESENVOLVIMENTO INCLUSIVO NA ESCOLA

aspectos teóricos e projetos de boas práticas



MEC/RENAFOR

 INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Sul
Campus Rio Grande

 INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Sul
Campus Bento Gonçalves

 cultura pimenta

ORGANIZADORAS
Rosangela Silveira Garcia • Odila Bondam Carlotto • Carla Regina André Silva

GESTÃO DO DESENVOLVIMENTO INCLUSIVO NA ESCOLA

aspectos teóricos e projetos de boas práticas



MEC/RENAFOR

INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Sul
Campus Rio Grande

INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Sul
Campus Bento Gonçalves

pimenta
cultural
2025
São Paulo

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

G393

Gestão do Desenvolvimento Inclusivo na Escola: aspectos teóricos e projetos de boas práticas / Organização Rosangela Silveira Garcia, Odila Bondam Carlotto, Carla Regina André Silva. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2025.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-532-9

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-532-9

1. Gestão da Educação Inclusiva. 2. Boas Práticas em Educação Inclusiva. 3. Formação Continuada de Gestores Escolares. 4. Inclusão Escolar. I. Garcia, Rosangela Silveira (Org.). II. Carlotto, Odila Bondam. III. Silva, Carla Regina André. IV. Título.

CDD 371.9046

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação Inclusiva

Simone Sales • Bibliotecária • CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2025 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2025 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini
Estagiária em editoração	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	kingsmenart - Freepik.com; Rodrigo Ghirardelli Souza
Tipografias	Acumin, Bebas Neue Pro, Rockwell Nova
Revisão linguística	Mônica Klen
Padronização ABNT	Fernanda Heinrich Izabella Torres
Organizadoras	Rosangela Silveira Garcia Odila Bondam Carlotto Carla Regina André Silva

PIMENTA CULTURAL

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 5

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoras

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Tanus Cesário de Souza
Faculdade Anhanguera, Brasil

Andressa Antunes
Universidade Federal de Duro Preto, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioqueta Lorenetz
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cassia Cordeiro Furtado
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deilson do Carmo Trindade
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edilson de Araújo dos Santos
Universidade de São Paulo, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

- Elena Maria Mallmann**
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Eleonora das Neves Simões**
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Eliane Silva Souza**
Universidade do Estado da Bahia, Brasil
- Elvira Rodrigues de Santana**
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Estevão Schultz Campos**
Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil
- Éverly Pegoraro**
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Fábio Santos de Andrade**
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
- Fábricia Lopes Pinheiro**
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Fauston Negreiros**
Universidade de Brasília, Brasil
- Felipe Henrique Monteiro Oliveira**
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Fernando Vieira da Cruz**
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Flávia Fernanda Santos Silva**
Universidade Federal do Amazonas, Brasil
- Gabriela Moysés Pereira**
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Gabriella Eldereti Machado**
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Germano Ehler Pollnow**
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Geuciane Felipe Guerim Fernandes**
Universidade Federal do Pará, Brasil
- Geymesson Brito da Silva**
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi**
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Handherson Leylton Costa Damasceno**
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Hebert Elias Lobo Sosa**
Universidad de Los Andes, Venezuela
- Helciclever Barros da Silva Sales**
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil
- Helena Azevedo Paulo de Almeida**
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Hendy Barbosa Santos**
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil
- Humberto Costa**
Universidade Federal do Paraná, Brasil
- Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges**
Universidade de Brasília, Brasil
- Inara Antunes Vieira Willelding**
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Jaziel Vasconcelos Dorneles**
Universidade de Coimbra, Portugal
- Jean Carlos Gonçalves**
Universidade Federal do Paraná, Brasil
- Joao Adalberto Campato Junior**
Universidade Brasil, Brasil
- Jocimara Rodrigues de Sousa**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Joelson Alves Onofre**
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil
- Jónata Ferreira de Moura**
Universidade São Francisco, Brasil
- Jonathan Machado Domingues**
Universidade Federal de São Paulo, Brasil
- Jorge Eschriqui Vieira Pinto**
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho**
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Juliana de Oliveira Vicentini**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Juliano Milton Kruger**
Instituto Federal do Amazonas, Brasil
- Julianno Pizzano Ayoub**
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Julierme Sebastião Morais Souza**
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Junior César Ferreira de Castro**
Universidade de Brasília, Brasil
- Katia Bruginski Mulik**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Laionel Vieira da Silva**
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Lauro Sérgio Machado Pereira**
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil
- Leonardo Freire Marino**
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Leonardo Pinheiro Mozdzenski**
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Letícia Cristina Alcântara Rodrigues**
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil
- Lucila Romano Tragtenberg**
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Lucimara Rett**
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil
- Luiz Eduardo Neves dos Santos**
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- Maikei Pons Giralt**
Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil
- Manoel Augusto Polastreli Barbosa**
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho**
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

- Márcia Alves da Silva**
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Marcio Bernardino Sírino**
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Marcos Pereira dos Santos**
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México
- Marcos Uzel Pereira da Silva**
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Marcus Fernando da Silva Praxedes**
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil
- Maria Aparecida da Silva Santadel**
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Maria Cristina Giorgi**
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil
- Maria Edith Maroca de Avelar**
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Marina Bezerra da Silva**
Instituto Federal do Piauí, Brasil
- Marines Rute de Oliveira**
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil
- Mauricio José de Souza Neto**
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Michele Marcelo Silva Bortolai**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Mônica Tavares Orsini**
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Nara Oliveira Salles**
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Neide Araujo Castilho Teno**
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Neli Maria Mengalli**
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Patricia Biegling**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Patrícia Flavia Mota**
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Patrícia Helena dos Santos Carneiro**
Universidade Federal de Rondônia, Brasil
- Rainei Rodrigues Jadejiski**
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Raul Inácio Busarello**
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho**
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Ricardo Luiz de Bittencourt**
Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil
- Roberta Rodrigues Ponciano**
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Robson Teles Gomes**
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil
- Rodiney Marcelo Braga dos Santos**
Universidade Federal de Roraima, Brasil
- Rodrigo Amancio de Assis**
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
- Rodrigo Sarruge Molina**
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Rogério Rauber**
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Rosane de Fátima Antunes Obregon**
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- Samuel André Pompeo**
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Sebastião Silva Soares**
Universidade Federal do Tocantins, Brasil
- Silmar José Spinardi Franchi**
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Simone Alves de Carvalho**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Simoni Urnau Bonfiglio**
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Stela Maris Vaucher Farias**
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Tadeu João Ribeiro Baptista**
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno**
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil
- Taiza da Silva Gama**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Tania Micheline Miorando**
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Tarcísio Vanzin**
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Tascieli Feltrin**
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Tatiana da Costa Jansen**
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil
- Tayson Ribeiro Teles**
Universidade Federal do Acre, Brasil
- Thiago Barbosa Soares**
Universidade Federal do Tocantins, Brasil
- Thiago Camargo Iwamoto**
Universidade Estadual de Goiás, Brasil
- Thiago Medeiros Barros**
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Tiago Mendes de Oliveira**
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Vanessa de Sales Marruche**
Universidade Federal do Amazonas, Brasil
- Vanessa Elísabete Raue Rodrigues**
Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil
- Vania Ribas Ulbricht**
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Vinicius da Silva Freitas**
Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil
Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Gouveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuelo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suélén Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Júlio Xandro Heck
Reitor

Fábio Azambuja Marçal
Pró-reitor de Ensino

Comitê científico desta obra

Prof. Dr. Thiago Buzatto Storck

Prof. Dr. Francisco Dutra dos Santos Junior

Prof.^a Dra. Rosangela Silveira Garcia

Prof.^a Ms. Fabiana Brum Spilimbergo

Prof. Ms. Rodrigo Ghirardelli

Coordenação do Projeto

Prof.^a Dra Rosangela Silveira Garcia

Prof.^a Dra Carla Regina André Silva

Prof.^a Ma. Odila Bondam Carlotto

Recurso

Projeto MEC/Renafor – IFRS

PREFÁCIO

O que dizer deste E-book? Poder compartilhar experiências e ideias nos fortalece. Uma escrita compartilhada com pessoas de todos os cantos deste Brasil que se disponibilizaram a estar juntas ao longo de cinco meses, no curso "Gestão do Desenvolvimento Inclusivo na Escola". Pessoas que em meio a todas as suas atividades diárias escolheram capacitar-se mais, ir além. Muitas venceram diversas barreiras como de tempo, de trabalho, de ânimo e de outros problemas que faziam parte de suas vidas. Nestes encontros virtuais foi possível dividir angústias, diminuir as ansiedades, somar ideias e multiplicar conhecimentos. Uma equação coletiva, compartilhada com todos os que se interessam e acreditam na inclusão. Os projetos e falas dispostos neste espaço revelam sonhos e ao mesmo tempo denotam olhares sobre a diversidade e sobre o viver inclusivo. Foram reflexões costuradas sob a égide do amor, do não capacitismo, do não à exclusão e sobretudo com a premissa do saber. Saber sobre as necessidades específicas e sobre educação especial, saber sobre os sujeitos que adentram nossas instituições e precisam ser olhados, vistos e acolhidos. Acolhimento esse, não porque somos bonzinhos e simpatizantes de uma causa, e sim porque é dever de todos nós lutar por uma escola de e para todos. Uma escola que abraça, que educa e que está apta a compreender a gestão inclusiva de forma integral. Saímos deste ciclo de aprendizagem enriquecidos, e com o desafio de multiplicar o conhecimento vivenciado neste período, com outras pessoas que convivem conosco em nossos espaços educativos, formando novas conexões de saberes. Este e-book é uma leitura inspiradora e que para nós envolvidos no desenvolvimento deste curso, coroa e brinda o leitor com um universo de possibilidades e caminhos.

Odila Bondam Carlotto
Coordenadora Napne – IFRS campus Bento Gonçalves

APRESENTAÇÃO

É com grande entusiasmo que apresentamos esta obra coletiva que nasce do diálogo entre teoria, prática e compromisso com uma educação inclusiva de qualidade. O e-book Gestão do Desenvolvimento Inclusivo na Escola: aspectos teóricos e projetos de boas práticas reúne vozes de educadoras e educadores engajados na construção de espaços escolares mais democráticos, acessíveis e sensíveis à diversidade humana.

Fruto de um processo formativo comprometido com a transformação das realidades educacionais, o livro articula fundamentos teóricos com experiências práticas, proporcionando ao leitor um panorama atual, crítico e propositivo sobre a gestão escolar inclusiva. Ao longo dos capítulos, é possível perceber o entrelaçamento de saberes acadêmicos, legislações, diretrizes e vivências pedagógicas que fortalecem a luta por uma escola de todos e para todos.

A obra está organizada em duas partes complementares: a primeira parte aborda os fundamentos da gestão escolar inclusiva sob múltiplas perspectivas; a segunda parte ganha força a dimensão prática da gestão inclusiva, com experiências reais vivenciadas por educadores(as) de diferentes regiões, cursista da formação da qual essa obra se originou.

No capítulo **A Gestão Escolar Inclusiva: um caminho coletivo em prol de Direitos Humanos e da diversidade**, a autora propõe uma reflexão sobre a gestão como prática coletiva, centrada na equidade e nos direitos humanos. Em **Uma Prática Planejada para Todos: uma forma de acolhimento**, as autoras discutem a importância do planejamento pedagógico que reconhece a diversidade desde o início. Em **Marcos Legais da Educação Especial**

na Perspectiva da Educação Inclusiva, os autores apresentam os principais dispositivos legais que sustentam a inclusão nas escolas brasileiras. No capítulo **A Inclusão e suas Tessituras no Contexto Escolar**, as autoras refletem sobre os desafios e as possibilidades do cotidiano escolar inclusivo. No capítulo **Documentação pedagógica e o Projeto Político-Pedagógico: ações para uma Educação Inclusiva**, os autores apontam caminhos para tornar o PPP um instrumento vivo e comprometido com a inclusão. No capítulo **Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na sala de aula** as autoras apresentam o DUA como alternativa concreta para o ensino acessível a todos. Como fechamento das reflexões teóricas da primeira parte do ebook trazemos o capítulo **Educação inclusiva: formação continuada e competências docentes**, onde os autores abordam a formação do professor como elemento central para a efetivação da inclusão nas escolas.

Esta obra é, acima de tudo, um convite à escuta, à troca e à transformação. Cada capítulo é uma peça de um mosaico que revela a potência do trabalho coletivo e da gestão escolar como pilar central da educação inclusiva. Que estas páginas inspirem gestoras, professores, pesquisadoras e toda a comunidade escolar a continuar lutando por uma escola onde a diversidade não seja apenas acomodada, mas celebrada como um valor pedagógico, ético e político.

Organizadoras

SUMÁRIO

PARTE I

ASPECTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS.....17

CAPÍTULO 1

Aline Silva de Bona

A gestão escolar inclusiva:

um caminho coletivo em prol de direitos humanos e da diversidade.....18

CAPÍTULO 2

Aline Silva de Bona

Fabiani Ortiz Portella

Simone Aparecida Tiziotto

Uma prática planejada para todos:

uma forma de acolhimento.....66

CAPÍTULO 3

Daner Martins

Carla Regina Andre Silva

Cris Elen Peres

Marcos legais da educação especial

na perspectiva da educação inclusiva.....98

CAPÍTULO 4

Josiara Alves de Souza

Lizelle de Moura Berrutti

A inclusão e suas tessituras no contexto escolar133

CAPÍTULO 5

Eduardo Rangel Ingrassia

Paula Fogaca Marques Abrahão

Rosangela Silveira Garcia

Documentação pedagógica

e o projeto-político pedagógico:

ações para uma educação inclusiva

164

CAPÍTULO 6

*Fabiani Ortiz Portella
Rosângela Kittel
Simone Aparecida Tiziotto
Tatiana Canto de Carvalho*

**Desenho universal para a
aprendizagem (DUA) na sala de aula:**

um jeito de pensar o ensino e a aprendizagem
na educação básica

187

CAPÍTULO 7

*Rosangela Silveira Garcia
Aline Silva De Bona
Francisco Dutra dos Santos Junio*

Educação inclusiva:

formação continuada e competências docentes..... 225

PARTE II

**PROJETOS DE BOAS PRÁTICAS:
AS VOZES DOCENTES.....** 260

CAPÍTULO 8

*Ana Cristina Martins
Danyel Costa Ribeiro
Eliane Fátima Pires
Franciele Oliveira Gomes de Oliveira
Josiane de Almeida Machado
Marcelia Neves
Tatiane Oliveira Gleria
Edivan Oliveira Silva
Paula Fogaca Marques Abrahão*

Gestão escolar em ação:

uma proposta de formação continuada para transformar
as práticas no ensino fundamental anos finais

261

CAPÍTULO 9

*Adriana Lentz Della Vecchia Magnus
Angélica Lair Porto
Cláudia Letícia da Rosa Dias
Daniela Kercher da Silva
Darjana Vieira Santos Moraes
Eduardo Rangel Ingrassia
Fabiani Ortiz Portella
Jéssica Kelly Lins Alencar
Vinícius Kercher da Silva
Yara Kirya Brum*

**A Valorização da Inclusão como
Peça Fundamental ao Aprendizado.....278**

CAPÍTULO 10

*Ana Paula Evangelista Maciel
Beatriz Damasceno Sousa
Dalma Ferreira de Assis Galão
Fabiana Ferreira dos Santos
Liliane Barbosa Amorim
Luziana Ferreira de Oliveira
Bárbara Regina Gonçalves Vaz
Darlene Camargo Gomes de Queiroz
Carla Regina André Silva*

**Gestão Escolar, Diversidade
e Direitos Humanos299**

CAPÍTULO 11

*Caetano Luiz Foroni
Cristina L. Rodrigues Moraes Ferreira
Deloíze Lorenzet
Jocineia Souza da C. Santos
Josiana Manuela da Silva Obnesorg
Rejane Magano Souza
Ronalda S. do Nascimento
Wilson dos Anjos Santos*

Inclusão em ação:

plano estratégico para a comunidade escolar317

CAPÍTULO 12

Ana Cristina Martins

Danyel Costa Ribeiro

Eliane Fátima Pires

Franciele Oliveira Gomes de Oliveira

Josiane de Almeida Machado

Marcelia Neves

Tatiane Oliveira Gleria

Gestão escolar em ação:

uma proposta de formação continuada para transformar
as práticas no ensino fundamental anos finais 337

Sobre os autores e as autoras 354

Índice remissivo 365

Parte

ASPECTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS

1

Aline Silva de Bona

A GESTÃO ESCOLAR INCLUSIVA:

UM CAMINHO COLETIVO
EM PROL DE DIREITOS
HUMANOS E DA DIVERSIDADE

Figura 1 - Imagem geradora



Fonte: Freepik (2025).

Como pensar e entender a Educação Inclusiva como um processo coletivo e permanente de gestão, gestão de espaço, de pessoas, com objetivos e muitas diferenças, tais que engrandecem o processo de desenvolvimento de cada ser humano envolvido?

A Escola Municipal Caminho Aberto passou por grandes mudanças nos últimos anos, com a chegada de novos estudantes com diferentes necessidades e histórias de vida. Entre eles estavam Gabriel, um estudante autista do 6º ano; Sofia, uma aluna com deficiência visual; e Yara, uma criança indígena recém-chegada à cidade.

Apesar do discurso de acolhimento e diversidade estampado no Projeto Político-Pedagógico (PPP), no dia a dia da escola, as práticas de inclusão enfrentavam muitos desafios. Professores se sentiam despreparados para adaptar atividades, o planejamento pedagógico seguia padronizado, e as reuniões pedagógicas raramente tratavam de temas como equidade, direitos humanos ou educação antirracista.

A diretora Clara, recém-assumida na gestão, percebeu a contradição entre os ideais do PPP e a realidade da escola. Conversando com a equipe, ouviu relatos de insegurança, sobrecarga e até resistência à mudança. As famílias, por sua vez, cobravam por adaptações e atitudes mais empáticas. Diante desse cenário, Clara convocou uma reunião com o coletivo escolar e propôs discutirem possíveis soluções.

INTRODUÇÃO

Partindo da premissa de que “a principal tarefa da educação moderna não é somente alfabetizar, mas humanizar criaturas” Meirelles (2001, p. 19), os educadores necessitam se apropriar cada vez mais de que o trabalho na educação é coletivo, e a educação inclusiva é um desafio para todos, desde a socialização, desenvolvimento e aprendizagem.

Figura 2 - A gestão como engrenagem



Fonte: Freepik (2025).

SUMÁRIO

Nesse sentido, a Figura 2 expressa uma engrenagem proposta para contemplar a gestão de um círculo que contempla os direitos humanos e de um quadrado que representa a diversidade, sendo que o círculo se entrelaça entre a engrenagem e o quadrado e essa união demonstra a relação entre estes conceitos.

Vale salientar que estes símbolos nos provocam a pensar nos conceitos presentes em ação na escola para promover uma Educação Inclusiva e suas respectivas relações. Sendo que os mesmos conceitos são históricos e percorrem diferentes áreas do conhecimento, sejam nas áreas das disciplinas da Escola Básica, ou o estudo amplo da Educação, como está ilustrado na Figura 3, que é um mapa dinâmico.

Figura 3 - Conceitos contextualizados a Gestão Escolar Inclusiva



Fonte: elaborado pela autora (2025).

O que significa para uma escola ser inclusiva? O que a Gestão Escolar precisa fazer para que todos os alunos se sintam acolhidos e apoiados? Como a gestão pode influenciar diretamente na criação de um ambiente educacional inclusivo?

Para tratar sobre a gestão escolar, vamos começar refletindo sobre a gestão de pessoas que tem sido a responsável pela

SUMÁRIO

excelência das organizações, instituições e espaços escolares bem-sucedidos e pelo aporte de capital intelectual que simboliza, mais do que tudo, a importância do fator humano em plena Era da Informação (Chiavenato, 2010).

A ideia mais simples de gestão está ligada à de organizar para ser possível um objetivo. Neste ensejo, o verbo organizar requer que alguém o faça, segundo recursos (físicos, humanos e outros), e está relacionado a um lugar. Trazendo esse conceito para o espaço da escola, temos diferentes educadores que são pessoas e profissionais dedicados a promover o objetivo do desenvolvimento e da aprendizagem dos estudantes e de si mesmos, não somente quanto a questões disciplinares e comportamentais, mas com objetivos de conteúdo, conforme cada disciplina.

Paralelamente esta escola está inserida em um lugar geográfico que contempla as questões físicas, sociais, culturais e outras próprias do lugar e de quem ali reside. Ainda cabe citar que a escola contempla uma história de época desde sua fundação e missão, com objetivos e organogramas, então a geração das pessoas de ontem, hoje e o que pretendesse construir para ser legado da instituição de ensino.

Pensar na escola cabe pensar em um lugar obrigatório a toda criança a partir de quatro anos de idade e que contempla grande período da vida humana, pois perpassa pela idade criança, jovem, adulta, e num processo interligado entre juventude e profissional, além de um período auge de desenvolvimento biológico do ser humano. A gestão da escola não diz respeito somente a gerir uma instituição administrativa com objetivos, mas é gerir um espaço com muitas pessoas envolvidas:

- a.** os que trabalham na escola (educadores: professores, técnicos, equipes de apoio, pedagógico, administrativo, e outros conforme o tipo de instituição);

SUMÁRIO

- b. o público que atende (estudantes em diferentes modalidades de ensino, cursos e outros), os familiares do público que atende (a família das crianças, como pais e responsáveis);
- c. os filhos, outro exemplo, no que tange aos estudantes adultos que já têm família constituída;
- d. os demais integrantes da comunidade escolar, como exemplo: comércios próximos, espaços que disponibilizam estágios/trabalho, espaços de atendimento de saúde, meios de transporte, espaços culturais, e outros.

Agora, observe a Figura 4 a seguir, que demonstra a importância de todos na gestão escolar e que faz um convite para que todos coloquem sua mão em prol da educação, e mais especificamente da educação inclusiva.

Figura 4 – Participação de todos na Gestão Escolar para a Educação Inclusiva



Fonte: Gemini (2025).

SUMÁRIO

O ser humano é um ser social e, depois da sua casa, a escola é seu segundo espaço de socialização, e geralmente o trabalho é seu terceiro, então os direitos humanos estão geralmente centrados em oportunizar desenvolvimento e aprendizagem nestas três esferas. Como a frase inicial de um estudioso da administração quanto a gestão, Chiavento (2010) destaca a importância do fator humano, da pessoa em toda a instituição, seja ela de que tipo for, pois quem faz a instituição são as pessoas. Com isso, a escola é um local completamente cheio de pessoas para as pessoas de todo tipo. Sendo um ser social, a troca é inerente a nossa existência. Segundo a Teoria de Piaget, o ser humano estabelece uma troca com o meio, seja com objetos e sujeitos, de duas formas, assimilando e acomodando, desta maneira vai se desenvolvendo e construindo seu conhecimento.

Vale salientar que implicitamente nesse processo surge a interação, seja por troca com objetos e/ou sujeitos, que gera uma ação de operar, e nesse operar troca com o conhecimento, e nessa interação desenvolve-se conhecimento. Ademais, nesse processo de interação, o ser humano potencializa seu processo de desenvolvimento quando interage com os pares e na diversidade. Essa interação, quando colaborativa, que cada um constrói com o que sabe, entende, pode ajudar, comprehende, em prol de um objetivo comum, o desenvolvimento do sujeito é potencializado, acelerados, diversificado, valorizado e proporciona mudanças de paradigma, valorizando o "eu" de cada uma e também a "história de cada eu".

Figura 5 - Poema acróstico com a palavra gestão



Fonte: elaborado pela autora (2025).

Quando essa interação é cooperativa, ou seja, os seres humanos conseguem operar juntos, cada qual com seus saberes e potencialidades, além de colaborar em prol de algum objetivo comum, eles juntamente fazem todas as etapas, todas as funções e, se não sabiam, aprendem com o colega, e ao mesmo tempo que aprendem fazendo, podem avaliar, contribuir, e refinar a construção, então mais do que dividir tarefas, é “fazer e compreender junto”, mesmo que cada um tenha suas funções e particularidades.

Inicia-se com uma troca, colabora-se e se espera a cooperação para um desenvolvimento maximizado, completo e diverso, além de contemplar a equidade, isto é, de verificar o que cabe a cada um. E a escola? Somos sujeitos pares? Colaboramos ou cooperamos? E a gestão escolar?

SUMÁRIO

Um elemento novo presente especificamente na escola com o advento das tecnologias da informação e da comunicação cada vez mais acentuados - e principalmente depois da pandemia - o "celular" está sempre à mão, parecendo uma extensão ou parte do corpo humano. De acordo com Bona *et al* (2012, p. 89) "[...] a ideia de interatividade está associada à produção coletiva, logo, segundo uma organização coletiva, ou seja, uma auto-organização que vai se definindo no decorrer do processo, onde todos interagem".

A ação coletiva é um primeiro passo para um processo de aprendizagem cooperativa e não somente colaborativa, como é usualmente explorado através das mediações com as tecnologias digitais (Bona *et al*, 2012).

No que tange a interatividade com os estudantes da educação inclusiva, cabe destacar que muito se encontra na literatura quanto a tipificações com casos quanto às pessoas com deficiência de um ou outro tipo, mas quando se pensa em interação na escola, e em interatividade, todos são estudantes, e na idade de crianças e jovens então a interação está ancorada na socialização, e a comunicação deve ser promovida. Isto é, toda a escola deve promover momentos diversos de acolhimento, de empatia, de se conhecerem os pares quanto a categoria idade, e não quanto a tipificação de necessidade, como: primeiro dia de aula, dia do livro, dia da água, show de talentos, feira de atividades esportivas, sábado com mural de literatura, contação de história, varal de matemática, e muitos outros, pois estes espaços proporcionam que todos estejam fazendo um denominador comum.

Saber das necessidades dos colegas, e entender cada um deles precisa ser um processo gradual e, o quanto mais a gestão da escola, juntamente com toda sua comunidade, promove que aconteça de forma entre os pares, encontra-se o desenvolvimento pelos pares.

Quadro 1 - Cine Clube Extraordinário

Cine Clube: Extraordinário (2017)

O filme aborda a dificuldade de inserção, adaptação e aceitação do menino com os colegas na escola, assim como a dedicação da família para entender e ajudar, da mesma forma como proteger, e todo o processo de amadurecimento desse desenvolvimento coletivo. Aborda de forma muito realística a dificuldade da gestão familiar e escolar, e paralelamente a possibilidade e a solução para tal situação complexa que é a empatia, o acolhimento, o respeito, e necessidade de se quebrar padrões que ninguém explica ou sabe porque faz.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

GESTÃO ESCOLAR PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A gestão escolar com todos apoiar as iniciativas, e incentivar movimentos dos professores quanto a planejamentos que possam pensar além de somente uma forma, um recurso, e que se “distribua” para todos, mas que a sala de aula possa ser um laboratório de ações de desenvolvimento pessoal e coletivo, e de aprendizagem de objetivos de conteúdos. Agora, vamos colocar os conceitos em ação, pensando na seguinte situação: uma estudante cadeirante, 4º ano do Ensino Fundamental, chegou na escola no primeiro dia de aula, e no pátio à espera de dar o sinal e ir para sua sala com o monitor de pátio, recebe um “oi, posso ir contigo estou com um corte no pé?”. A estudante surpresa, mas com sorriso diz: “Sim, claro, tem espaço para nós duas”.

Ao chegar na sala, a colega separa uma mesa ao seu lado para a cadeirante. A professora ao entrar na sala fez uma conversa inicial e ao pedir para todos se apresentarem e contarem o que gostam na escola, a estudante cadeirante disse: “[...] adoro fazer amigos, e hoje fiz uma nova, e adorei que ela achou uma utilidade para minha cadeira além de me carregar, podemos brincar [...]”.

SUMÁRIO

Paralelamente ao movimento de proporcionar espaço e autonomia aos estudantes se sentirem estudantes, e não ficar tipificando, inicia-se o papel de gestão do coletivo, que é um trabalho de atendimento integrado ao estudante. A priori, os estudantes reconhecem o professor, os colegas, em seguida os demais "setores" - a assistência estudantil (monitores e outras tipificações), o setor pedagógico (orientação e supervisão), a equipe especializada (**Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE**), Atendimento Educacional Especializado (AEE), e outras denominações conforme recursos e organização/organograma da escola, e estes precisam trabalhar de forma integrada para acolher, entender, e dar apoio a ele, aos demais estudantes colegas, aos professores, e assim também à família, pois é na troca integrada entre todos que o estudante se descobrirá e superará estes desafios.

Isto porque cabe pensar que em um momento de "desorganização" o estudante precisa se identificar e sentir-se seguro para buscar mais de uma pessoa no espaço escolar, já que todos somos humanos e nem sempre todos estaremos presentes na hora que o estudante precisar, da mesma forma como todos precisamos desse pertencimento ao espaço que estamos incluídos, inseridos e vivendo.

Salientamos que o capítulo recomendado para a leitura traz uma ação de acolhimento com todos os elementos discutidos acima, é uma forma de mediação para promover a educação inclusiva, sendo inclusive um trabalho escrito por "muitas mãos" (professora, psicóloga, assistência estudantil e NAPNE). Outra questão de grande relevância é que a família e os responsáveis são essenciais para o desenvolvimento de todo estudante, e quando estes têm espaço na escola, eles compartilham a história do estudante e colaboram com a escola como um todo, seja com sugestões de como percebem que os filhos aprendem e também quais são as limitações, além dos

pareceres de buscas médicas e em outros espaços que já percorreram. Então, eles fazem parte da gestão escolar, pois compõem a comunidade escolar. Observe esta imagem que nos ajuda a pensar sobre uma sociedade inclusiva:

Figura 6 - Sociedade inclusiva



Fonte: Paula e Costa (2007).

A imagem anteriormente disponibilizada expressa elementos importantes para a gestão escolar em particular na lógica das necessidades que precisam de recursos sejam eles humanos ou físico, como:

- a.** um sinal que seja luminoso e não apenas sonoro, a presença dos pais e de um animal de estimação e cão guia para a estudante com deficiência visual;
- b.** um recurso que apoia a mão para facilitar a coordenação fina da escrita;

SUMÁRIO

- c. a superação do pai de bengala que vai ao encontro da criança;
- d. o estudante com andador e de família negra;
- e. os suportes de telefones, antigos orelhões, para ligar, com diferentes tamanhos de suporte para ser acessível;
- f. outros itens, sendo que ainda faltam, como as diferentes organizações familiares atualmente, e muitos outros.

Além dos conceitos explorados, cabe ainda pensar no conceito de integração, que segundo a literatura varia a compreensão, mas vem convergindo para a lógica de que integrar é oferecer oportunidade aos estudantes com necessidade educacionais especiais, sendo assim, os estudantes incluídos se adaptam aos modelos de necessidades existentes no espaço escolar, e buscam o ajuste necessário.

Vale ressaltar que a integração é uma tendência, devido à diversidade dos estudantes, mas com isso percebe-se atitudes discriminatórias, também é visto que diferenças da juventude e culturais são desconsideradas, que os pontos de diferenças entre os estudantes e até colegas de trabalho é compreendido como um problema para o trabalho e até para a aceitação do coletivo. Nesse sentido, os professores fazem uso do discurso: "Não estudei educação inclusiva"; "Não estou preparado para atender estudantes que têm deficiências"; "Os estudantes com deficiências precisam de professores de apoio"; "Dar aulas para os estudantes com deficiências bagunça meu planejar e pensar professor"; "Não sei o que avaliar nos estudantes com necessidades diferentes dos normais".

Paralelamente o conceito de inclusão é maior do que o de integração, pois é uma perspectiva, um olhar para cada um como um ser em desenvolvimento, como as teorias construtivistas de aprendizagem contemplam. Assim sendo, cada ser humano precisa

SUMÁRIO

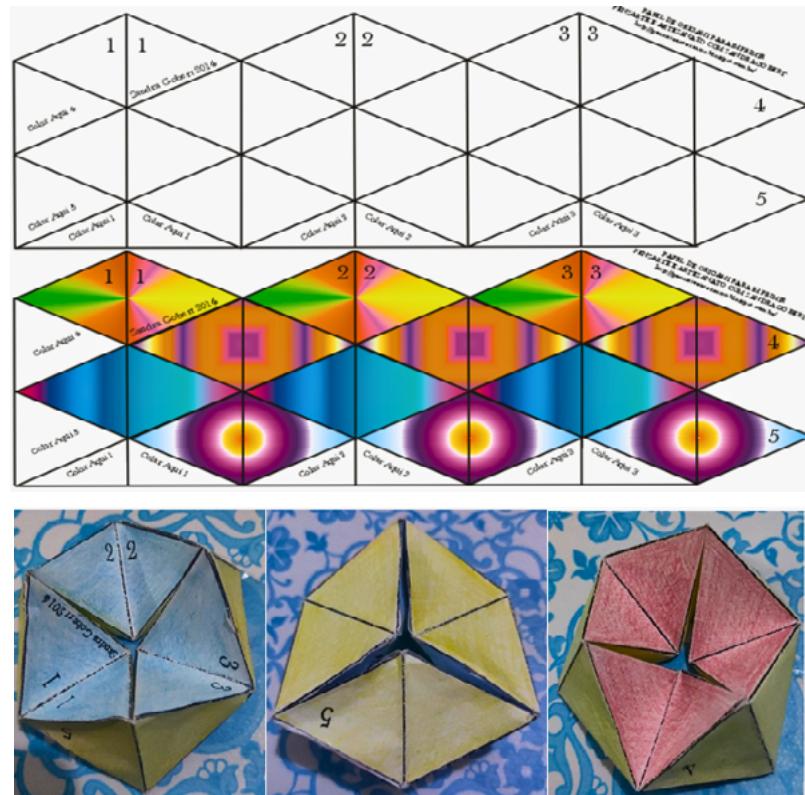
de caminhos para se desenvolver, desafiar e se potencializar, e mais: se empoderar e acreditar que pode sonhar, e ser o que se quer e se preparar para ser. Com isso, a inclusão é mais que um conceito ou uma ação, é um movimento que pretende contemplar, permitir, acolher e aproximar todos, sem ninguém ficar de fora. Vale salientar que embora ele não se trate de um filme para discutir a inclusão, tem uma frase genial que contempla nossa discussão: “nenhum troll fica para trás” que contempla a ideia de se responsabilizar por todos. No mesmo sentido, vale citar também o clássico filme dos Três Mosqueteiros: “Um por todos, e todos por um”, pois ambas as obras têm a lógica de incluir e não de integrar apenas.

Nesse contexto, o professor que se entende parte da gestão escolar para a educação inclusiva ele não pode “deixar o estudante de lado” ou apenas “tolerar ele” ou “propor qualquer atividade para distrair”, pois ele contempla a diversidade, que vamos discutir no próximo capítulo, e deve procurar desenvolver habilidades e não somente objetivos de conteúdo de disciplinas. Destaca-se que os objetivos das disciplinas são importantes e fazem acontecer o desenvolvimento e aprendizagem de todos os estudantes, mas não são os únicos pontos para promover a educação inclusiva, pois a “réguas” dos estudantes “diferentes” não é a mesma de uma escola padronizada e duramente seriada, ela vai além em alguns pontos e fica aquém em outros, e o processo formativo que é o centro da educação inclusiva.

A matemática faz uso de um objeto para aprender a aprender os conceitos de diferentes ramos desta ciência chamado de caleidociclo, que faz uma metáfora com a Educação Inclusiva. O caleidociclo parte de uma figura plana como segue e tem uma “engrenagem” como dita na capa que é forma o sólido 3D, que gira, mostrando diferentes perspectivas que são os planos. Para entender melhor, observe a imagem adiante:

SUMÁRIO

Figura 7 - Atividade: Ensino Médio



Fonte: Gobert (2014).

As imagens visualizadas são exemplos e fotos de uma atividade em que os estudantes de primeiro ano do Ensino Médio receberam o molde anterior e tinham de escolher 3 cores, e pintar, depois descobrir como montar e se apresentar sob três perspectivas aos colegas, e foi uma prática sensacional com os 30 alunos ingressantes em cada turma.

Além disso, a prática proporciona tempo de observação dos estudantes, motricidade fina, solidariedade com materiais e

SUMÁRIO

orientações, empatia e escuta com o colega. Sendo uma proposta de acolhimento e que está ancorada na lógica de que o pertencimento dos estudantes precisa ser construído por todos, não apenas pelo professor, e valorizados, oportunizados pela gestão escolar. Paralelamente com este objeto também temos o caleidoscópio, que é uma projeção de desenhos, e constrói-se com regras, e suas construções são imprevistas, se comparando com a educação inclusiva devido ao fato de que para compor o desenho precisa-se de todas as peças para ficar linda, única e diferente.

Prosseguindo, é importante enfatizar que muitos estudiosos da educação inclusiva defendem mudanças radicais para se promover a educação inclusiva. No entanto, se vamos aplicar a nós mesmos o que defendemos para os demais, tudo é um processo, e como as ações de inclusão precisam mudar de forma macro para micro, e de um espaço institucional para um local, e ainda na escola impacta a infraestrutura física e humana da escola, os documentos como currículo, avaliação e pedagógica, assim como as formas de organizar as turmas/seriação e espaços de sala de aula, como agrupamento nas atividades de sala de aula. Agora, vamos pensar na figura do diretor de escola, pois é uma presença em quase todos os organogramas de escola.

O diretor/a diretora da escola deve ser o principal promotor do professor que deseja pensar e propor ações cooperativas a serviço da inclusão, e busca apoio e meios de como fazer acontecer com ele.

O normal é o professor estar sobrecarregado com demandas da educação que é um tema complexo, e sempre justificar e responder de forma negativa a apontamentos quanto a ações inclusivas, ou de inovação, por inclusive não reconhecer seus pares, então quando se encontra um deve apoiá-lo e proporcionar que ele propague com seus exemplos, para que o ensino tradicional quando excludente seja eliminado. A maior ferramenta de trabalho de um diretor de escola é a palavra, a comunicação, o diálogo, pois é através dele que quebra

SUMÁRIO

barreiras e supera limites, e reforça o coletivo dele com os demais. Iniciamos por recomendações ao diretor e a sua equipe:

- a.** criar/construir uma comunidade inclusiva que conte coleste o pensar, planejamento e o desenvolvimento ações e proporcione mudar o currículo;
- b.** preparar a equipe para trabalhar colaborativa e/ou cooperativamente, e que o compartilhar seus saberes seja uma prática recorrente, para desenvolver um programa de equipe em progresso contínuo;
- c.** promover a criação de mecanismos/fluxogramas/dispositivos de comunicação entre a comunidade e a escola;
- d.** abranger a criação de tempo, momentos e diferentes oportunidades de reflexão sobre a prática desenvolvida em cada período, momento e ação, para o fazer e compreender estar na ação de todos, sem exercer o culpado e nem aplaudir um, mas todos;
- e.** demonstrar aos estudantes e seus familiares que eles podem conversar, solicitar atendimento e trazer demandas a qualquer pessoa da escola, pois todos somos uma equipe e compomos os trabalhos da gestão escolar. Sendo que tal ação é complicada e exige confiança no outro, de respeito à diversidade e outros direitos, pessoais e profissionais, além da compreensão conceitual das disciplinas, por exemplo, e antes até do conceito de educação e do papel da escola.

Nesse sentido, encorajar professores a ter ideias e fazer projetos; a ajuda mútua entre todos; despersonalizar do professor e a disciplina; encorajar ações da comunidade em prol da escola; promover lideranças em todos segmentos de professores, estudantes e técnicos são algumas sugestões que a literatura e o estudos quanto à Educação Inclusiva e a gestão sugerem.

Enfatiza-se que o gestor escolar é o grande responsável para que a inclusão ocorra na escola, abrindo espaços e promovendo trocas de experiências importantes, desenvolvendo uma gestão democrática e participativa dentro, é claro, de suas possibilidades e de acordo com o contexto em que atua na comunidade, favorecendo a formação e a consolidação de equipes de trabalho. Para a consolidação da atual proposta de educação inclusiva, é necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento dos programas a serem implementados (Tezani, 2006). Então, o gestor escolar – diretor e equipe – que se propõe a atuar e mediar uma prática inclusiva envolve-se na organização das reuniões pedagógicas, desenvolve ações relacionadas à acessibilidade universal, identifica e realiza as adaptações curriculares de grande porte e fomenta as adaptações de pequeno porte, possibilita o intercâmbio e o suporte entre os profissionais externos e a comunidade escolar.

Uma orientação da perspectiva inclusiva, as funções de um gestor escolar contemplam a definição dos objetivos da instituição, o estímulo à capacitação de professores, o fortalecimento de apoio às diferentes interações e processos que se viabilizam com a filosofia/proposta e missão da escola.

DIVERSIDADE E INCLUSÃO: AÇÕES DA GESTÃO

Como a gestão inclusiva pode proporcionar espaço de ideias, de diálogo e de trocas entre educadores e estudantes? Inicialmente, observa-se uma coleta de dados desenvolvido no curso denominado Aperfeiçoamento em Gestão do desenvolvimento Inclusivo na Escola, realizado na plataforma Moodle, em 2024, mediado pelo NAPNE – Rio Grande, sobre a coordenação da professora

Rosângela Garcia, e ministrei a disciplina do módulo II, com a pergunta: Qual a ação fundamental para a gestão escolar da Educação Inclusiva? com 196 respostas.

Figura 8 - Print da Nuvem de Palavras gerada pela tecnologia digital "Menti"



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Note que as palavras foram analisadas em ordem crescente e categorizados pela literatura apresentada pelos estudiosos das nossas referências:

- a. empatia e acolhimento;
- b. planejamento, articulação e adaptação;
- c. cooperação e colaboração;
- d. respeito;
- e. formação continuada;
- f. coletivo;
- g. liderança;

SUMÁRIO

- h. democracia (diferente de participação);
- i. equidade e outros direitos;
- j. oportunidade.

A diversidade é uma palavra presente na mídia e em diferentes esferas do conhecimento, no entanto, muitas vezes é usada como equivalente ao diferente, e diferente é algo “fora” do padrão. No entanto para estar “fora” de alguma classificação precisamos ter uma organização/metodologia que padroniza. Com isso, a diversidade é mais do que apenas diferente, pois na diversidade existem os “iguais”, isto é, existem organizações de padrões que ajudam a promover a diversidade.

O conceito denominado diversidade se refere à variedade de características entre os seres humanos, que podem ser organizadas de diferentes maneiras, mas nunca para rotular os seres humanos. As tipificações das características não são únicas, e podem variar quanto à natureza religiosa, étnica, de gênero, cultural, de orientação sexual, de idade, de habilidades físicas e mentais, entre muitas outras.

Note que estas tipificações que são denominadas por diferenças são essenciais à sociedade, e entender estes diferentes pontos de vista, paradigmas de reflexão, ou pontos de partida promove o desenvolvimento de um ser humano, de um coletivo, e desacomoda uma forma de pensar, ver e entender uma situação, um ser humano e até um objeto. Desta forma, pensar numa sociedade contemporânea deve estar ancorada na diversidade, e significa crescer com o ser humano e promover um coletivo, um grupo, uma sociedade justa e inclusiva, onde todos têm espaço, têm direito de ser o que se constitui.

O movimento de globalização, a interação entre diferentes culturas e povos, a inovação das tecnologias, a pulverização das redes de informação e comunicação (rede de internet) viabilizou que a diversidade se tornasse uma realidade sem volta, inegável, e

essencial ao desenvolvimento de cada um e do seu coletivo, mesmo que historicamente como visto no Módulo I, com as legislações, que as diferenças nem sempre foram entendidas e vistas com “bons olhos”, pois os padrões eram rígidos e muito definidos, causando exclusão e severa discriminação, além de uma exclusão desumana. Que ainda existe hoje, mas temos e estamos lutando contra um processo longo e eterno, como ilustra a charge a seguir:

Figura 9 - Charge sobre Direitos Humanos



Fonte: Pinheiro (2017).

A diversidade é importante para o ser humano entender o que é acolher, respeitar, ter empatia e desenvolver o sentimento de fraternidade, sendo todos necessários a cada um de nós a diferentes momentos da vida. Nesse contexto, a diversidade proporciona aos espaços coletivos uma troca de ideias e experiências com aprendizado mútuo e de inovação. Paralelamente, a diversidade é um direito humano fundamental, pois todas as pessoas têm o direito de ser respeitadas como são, com suas diferenças. Contudo, lamentavelmente ainda existe discriminação, exclusão e

SUMÁRIO

marginalização das diferenças, e temos todos que lutar por uma sociedade "de todos e para todos". A luta se inicia na educação, pois é através do conhecimento que o ser humano poderá entender que o diferente é apenas uma tipificação/organização, mas não uma hierarquia e classificação.

Então, cada vez mais a escola e todos os seus espaços precisam promover a compreensão das características humanas, e que todos merecem respeito. O espaço da escola é único, rico e essencial para promover uma sociedade inclusiva, e o **meio** para isso é o diálogo (Freire, 1996), já que por intermédio do diálogo se promove compreensão, entendimento e assim conscientização de si próprio, do outro e do coletivo. **Ouvir** é primordial para que as pessoas se desenvolvam de forma plena, pois é através de uma escuta acolhedora, sem julgamento, sem rótulos, que se permite o autoconhecimento e o conhecimento, e apresenta-se disposição para desenvolver-se e aprender, e, nesse contexto, acolher. Um acolher fraterno!

Ademais, o diálogo é essencial para esclarecer curiosidades das crianças e jovens, assim como dos adultos, e de todos, sendo que o perguntar respeitoso é importante, assim como ouvir e entender com o coração, disposto a compreender os "diferentes". No que tange à escola, os educadores são responsáveis por promover a compreensão da diversidade, independe da função que exercem, assim como o Estado é responsável por garantir que todas as pessoas tenham acesso a oportunidades iguais e sejam tratadas com igualdade e respeito.

Com isso, a diversidade deve ser uma prioridade em ações, em reflexões, em planejamento de aula e então um **valor** que deve ser cultivado por todos, em todos os espaços. No entanto, a profissão de professor tem um espaço que pode acolher e promover o **pertencimento** de todos. Cada um de nós tem a responsabilidade de respeitar e valorizar as diferenças, e de lutar contra qualquer discriminação e preconceito, além de exaltar a diversidade como uma

SUMÁRIO

riqueza que deve ser celebrada e protegida. Quando a diversidade perpassa pela educação inclusiva, além de compreender, devemos apoiar, incentivar e aprender a aprender com estas pessoas, por um elemento que é biológico, como a falta de um dos cinco sentidos, ou a limitação física, natural ou por acidente, ou uma processo neurológico diferente do "tipificado como padrão na saúde", e muitas outras necessidades, que por muito tempo foram entendidas como limitações, e entendidas como deficiências que excluiu as pessoas do coletivo, mas com a diversidade se entende que são oportunidades para todos aprenderem. Para ampliar seus conhecimentos, veja um exemplo com audiodescrição de um vídeo, no qual todos querem pertencer, fazer parte, ser acolhido: **Vídeo porco espinho com audiodescrição** (2019).

A juventude atualmente vive uma interatividade (Bona, 2012) muito dinâmica, e por vezes brinca ou emite comentários, ou até *emotions* que precisam ser dialogados na escola para que se promova a diversidade. E sempre **falar**, conversar, explicar é melhor do que ficar sem entender. Ou até esclarecer uma curiosidade proporciona "acolher". Vejamos um exemplo descrito nos parágrafos a seguir:

Minha filha, Duda, tem hoje 10 anos, e com 3 anos andávamos na rua, e ela estava cansada, e temos um vizinho, Leo, cadeirante com mais de 42 anos, ele pouco interage, e no dia andava com sua cuidadora e tomado sol.

Minha menina saiu correndo e disse para ele: "Me dá uma carona... eu posso ficar de pé na frente, sou pequena... A cuidadora nada disse e ele levantou a mão sinalizando suba. Eu fui atrás pois caminhava com sacolas.

Quando vejo os dois dividindo a cadeira, a cuidadora empurrava levemente para não cansar os braços do menino. Quando os alcancei "falei reclamando", pois, a Duda não deveria ter feito isso, e o Leo sorria com os olhos, pois tem paralisia, e fez um som que a cuidadora traduziu como: "Estou feliz, está tudo bem..."

SUMÁRIO

Foram até minha casa, ele a deixou em casa, e ela disse espera, vou pegar uma coisa e voltou com uma girafa pequena de pelúcia e disse: "Te empresto, ela passeia comigo desde pequena na motoca, amanhã me devolve e te empresto o elefante, assim todos vão passear contigo..."

Léo aceitou, eu e a cuidadora apenas observamos e ela piscava para mim. A amizade que iniciou e durou até seu falecimento quando ela tinha 8 anos e levou todos estes bichinhos para ele não ficar sozinho (a autora).

Agora, deixo estes questionamentos para sua reflexão: de quem foi o aprendizado? Qual foi o aprendizado de cada um? No sentido de promover a diversidade fica clara a importância de se pensar, entender e proporcionar no espaço escolar com ações dos gestores com sua equipe quanto a:

- I - promoção da autonomia e emancipação dos jovens;
- II - valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações;
- III - promoção da criatividade e da participação no desenvolvimento do País;
- IV - reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares;
- V - promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem;
- VI - respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude;
- VII - promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação; e
- VIII - valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações (Brasil, 2013, art. 2º).

SUMÁRIO

Vale salientar que o Estatuto da Juventude, instituído pela Lei Nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, define que jovem é qualquer pessoa com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos.

A diversidade precisa e necessita ser a base para ação das pessoas em todos local, mas para tal é a escola o local essencial da educação, e é o espaço coletivo, para além da família, para um pensar em todos e eu como parte de todos. Neste ensejo, a gestão escolar ancorada no coletivo e no fazer para proporcionar a diversidade precisa de muitos momentos de formação, de trocas entre todos, e de estudo, pois para se entender cada necessidade humana, e assim cada deficiência se faz necessário estudo.

No entanto, o espaço da sala de aula, e dos corredores de escola é tão corrido com a demanda de trabalho, que muitos podem pensar que não é possível. Mas é quando a ação é colaborativa e cooperativa, porque o apoio do colega e da equipe dá forças, ideias, sugestões, e movimento para ação da diversidade que promove a educação inclusiva aconteça. Contudo, a ação de planejamento coletivo da gestão escolar tem o papel de articular a participação de todos, e a organização das ideias, mas a ação de determinar a hora e buscar os meios e recursos para assim acontecer é a gestão com suas funções e atribuições de cargo.

ESPECIFICIDADES DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, no Brasil, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, estabelece que a pessoa com deficiência é aquela que tem:

[...] impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

SUMÁRIO

A lei afirma que a avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar, e que será orientada por instrumentos específicos, criados pelo Poder Executivo. Para tal, deverá considerar:

- (i) os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
- (ii) os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
- (iii) a limitação no desempenho de atividades;
- (iv) a restrição de participação (Brasil, 2015).

Os procedimentos para realizar esta avaliação não foram regulamentados desde a promulgação do Estatuto supracitado e atualmente são objeto de elaboração de um grupo de trabalho interministerial, instituído por meio do Decreto nº 11.487, no âmbito do governo federal, e que iniciou suas atividades no dia 01 de junho de 2023, com a importante participação do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (Brasil, 2023).

As especificidades das pessoas com deficiência são muitas, não são isoladas, e exigem de uma equipe de saúde para orientação e ajuda, assim como de espaços como a escola para se desenvolverem ao longo do seu crescimento como todo ser humano, sendo que a diferença está na restrição física, mental ou sensorial, de natureza temporária ou permanente, que limita a capacidade funcional. É toda restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade funcional de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, mas que pode ser ajustada, adaptada e, como destaca a diversidade contemplada, inserida no contexto coletivo com todos.

Mas para tal se faz necessário muita ação de gestão escolar em equipe, em que a participação, o envolvimento de todos é essencial, seja dos professores e demais educadores da escola, seja da comunidade externa, mas escolar, e essencialmente da família.

O material *linkado*¹ que segue é um guia delineando cada um dos tipos de deficiência que segue: física, auditiva, visual, múltipla, mental, surdo-cego, condutas típicas e mobilidade reduzida. Com a sugestão de que você explore, leia com atenção, compartilhe na sua escola, pois é um material de uma primeira leitura, como aqui no curso, para conhecer, mas cheio de dicas e ideias para a prática, necessário estar acessível, “na mão para quando precisar fazer um pensar coletivo, uma adaptação, um diálogo com estudante e família”.

Vamos tratar sobre deficiência física, por exemplo, a qual é entendida como:

Figura 10 - Definição de deficiência física

The figure is a screenshot of a webpage from the Brazilian Senate's Accessibility Commission. It features a logo of three overlapping circles in red, yellow, and blue. The text reads: "Comissão de Acessibilidade do Senado Federal" and "Deficiência Física". To the right is a cartoon illustration of a man with a question mark above his head, wearing glasses and a suit, looking thoughtful. Below the title is a definition: "Considera-se a alteração total ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano e que acarreta comprometimento da função física. Apresenta-se sob a forma de paraplegia, monoplegia, tetraplegia, hemiplegia, ostomia, amputação, deformidades físicas, ausência de membros, paralisias, nanismo, dentre outras, que interferem na locomoção e coordenação do aparelho motor, na articulação da fala e no desempenho de atividades." The source is cited as "Fonte: Brasil (2005)."

1 Acesse: BRASIL, Congresso/Senado Federal. Comissão Especial de Acessibilidade. **Acessibilidade:** passaporte para a cidadania das pessoas com deficiência. Guia de orientações básicas para a inclusão de pessoas com deficiência/Comissão Especial de Acessibilidade. Brasília: Senado Federal, 2005. Disponível em: <https://inclusao.enap.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/Senado-Cartilha-de-Acessibilidade.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2024.

DIREITOS HUMANOS

*O mundo é de quem não sente.
A condição essencial para
se ser um homem prático é a
ausência de sensibilidade
(Pessoa, 1982).*

*Quem sabe o que é correto
age corretamente [...] O
verdadeiro conhecimento leva
a agir corretamente
(Gaarder, 1991).*

DIREITOS HUMANOS SOB PERSPECTIVA

O que são direitos humanos e qual a sua importância no contexto educacional? Como os direitos humanos se relacionam com a educação inclusiva? De que maneira os direitos humanos devem ser incorporados no currículo escolar?

A vida é corrida desde antigamente devido às diferentes tarefas diárias e atribuições do ser humano, o que se intensificou com o advento da tecnologia, uma vez que as pessoas se tornaram cada vez mais aceleradas no intento de dar conta das demandas diárias, sejam elas pessoais, sociais, familiares e/ou profissionais. Nesse contexto, se perde um pouco da empatia, pelo simples fato de não ter tempo para olhar ao lado, ouvir, acolher, perguntar se precisa de ajuda. Claro que muitas vezes queremos esta escuta, essa percepção de ajuda e apoio. No entanto, quanto aos direitos das pessoas, temos que parar tudo para mostrar, explicar, dizer e lutar seja os meus próprios direitos, seja os do vizinho, os dos meus alunos, pois fazer o que é correto é necessário e urgente.

SUMÁRIO

O “agitó diário” e em especial a medição pelas redes sociais, e as informações, às vezes, desencontradas causam percepções erradas do “outro” e, com isso, estudar, apropria-se dos conceitos, dos direitos e das “escutas” se fazem urgentes para que o movimento em prol da luta de todos por todos. Note que este movimento se inicia conhecendo os direitos humanos, depois os direitos de ação de cada atribuição e contextos que vivemos, e ao conhecer assumo a responsabilidade pela minha pessoa e pelos outros se assim entendi os próprios conceitos: os direitos.

Neste contexto, ao pesquisar um dicionário da Língua Portuguesa sobre Direitos Humanos encontramos que é a reunião de direitos/proteções legais (direitos garantidos por lei) que são universais e inerentes a qualquer ser humano, independentemente de sua raça, sexo, nacionalidade, etnia, religião, convicção política ou qualquer outra condição de ordem social, nacional ou própria do nascimento: o direito à vida, à educação, ao trabalho e à liberdade são direitos humanos, segundo o artigo 5 da nossa Constituição Federal de 1988. Paralelamente, existem os direitos humanos listados pela Organização das Nações Unidas (ONU), em particular destaca-se:

Artigo 1: Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Artigo 23º 1. Toda a pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho, a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à proteção contra o desemprego.
2.Todos têm direito, sem discriminação alguma, a salário igual por trabalho igual.

Artigo 26º 1. Toda a pessoa tem direito à educação (Organização das Nações Unidas, 1948, n. p.).

E um dos mais relevantes dos direitos humanos, em nossa perspectiva, é a de uma educação de qualidade:

SUMÁRIO

Figura 11 - Educação de qualidade: um dos objetivos do desenvolvimento sustentável



Fonte: Nações Unidas, (s.d.).

O objetivo 4 divide-se em outros que estão em torno de oportunizar às pessoas oportunidades de desenvolvimento, de aprendizagem, de trabalho conforme suas condições humanas, sociais e culturais, sem nenhuma distinção, pensando no processo colaborativo de desenvolvimento coletivo. Isto significa que, para um se desenvolver é necessário o desenvolvimento de todos, pois vivemos em sociedade, e com o advento cada vez maior das tecnologias, digitais ou não, vive-se em rede, e esta rede acontece com a ação de troca.

Prosseguindo, observe a charge a seguir em que as vagas de emprego para pessoas com deficiência estão dispostas num local para informações, por exemplo, com escadas, sendo inacessível a pessoa com deficiência física como o cadeirante. Que falta de percepção quanto aos direitos humanos! E, assim, como promover a educação inclusiva? A premissa se torna que temos de garantir os direitos humanos de todos, mas no que tange a educação inclusiva é ainda mais severa esta garantia, pois sem ela no caso da charge o acesso é impossível.

Figura 12 - Charge sobre inclusão



Fonte: Machado (2017).

Em 2009, esta convenção passou a ser base/referencial para todos as leis e políticas brasileiras, com poder de equivalência à emenda constitucional. As diretrizes desta convenção se apoiam em um modelo social de deficiência, sendo ao contrário de um parecer específico e necessário, mas médico, cuja característica é a descontextualização da deficiência, entendida como um “problema” que reside na pessoa. Já que o modelo social estabelece que o fator limitador são as barreiras presentes no espaço físico, social, e não na deficiência em si, como delimitado, por exemplo, na charge supracitada.

Novamente, não é o limite da pessoa, ou seja, um limite individual que determina a deficiência, mas sim as limitações, barreiras, ações e proposições existentes nos espaços, no meio físico, no transporte, na informação, na comunicação e nos serviços. Nessa perspectiva, cabe à gestão escolar e sua equipe pensar através de reuniões coletivas para construir ações e estratégias de acordo com seu espaço, suas

SUMÁRIO

condições físicas e humanas para da melhor forma propor a garantia dos direitos humanos, e estes contemplam a diversidade.

Assim, promover a educação inclusiva inicia-se na escola, na sala de aula, pois é do espaço de troca e construção da gestão escolar que se viabilizam ações de desenvolvimento e aprendizagem sobre os direitos humanos, e a diversidade, em diferentes momentos, já que conhecer, saber, entender é o primeiro passo em prol da luta por direitos, e por ações coletivas que visem a empatia num processo em rede, em cadeia, já que cada estudante volta para a casa e compartilha com a família, responsáveis e amigos o conhecimento desenvolvido, aprendido na escola. Com isso, abordar o conteúdo de direitos humanos e diversidade na escola é necessário, e não apenas na aula de filosofia ou sociologia, mas nas específicas, e em todas as outras.

Da mesma forma, como em todas as idades, quando a criança entra na escola e, por exemplo, para conseguir o brinquedo que deseja, ela morde o colega. Em um primeiro momento essa atitude é conceituada como parte da idade, mas cabe uma mediação, uma intervenção urgente do docente, da família, de todos, para atender a necessidade de explicar para a criança de que o outro sofre, fica machucado e triste, e com mediação ir construindo a compreensão, isso demora, leva tempo, mas é essencial.

No entanto, o professor e a equipe toda da escola não precisam esperar o tempo natural da criança para o evento não acontecer de morder o colega, mas sim estar atento e mediar a ação antes que aconteça. Para esta mediação o professor e equipe precisam conhecer seus estudantes, e eles em grupo, assim como estar sempre atendo, também ter apoio de outros colegas, já que depende da atividade proposta somente o professor não é suficiente para dar conta de todos os conflitos, da idade, típicos, e outros, que podem acontecer, e a mediação proporciona a garantia dos direitos de todos na sala de aula.

Cabe destacar a diferença entre impedimento e barreira, porque o impedimento é a limitação de andar, por exemplo, do

SUMÁRIO

cadeirante da charge, mas a barreira é a escada que não permitiu ter acesso a informações sobre as vagas de emprego para pessoas com deficiências. O impedimento é uma condição, uma limitação em função da deficiência, isto é, uma limitação da pessoa. Já a barreira está na arquitetura, na comunicação, meios de transporte e outros, e até nas atitudes humanas, então é externa à pessoa e atinge a qualquer pessoa, não somente com deficiência, pois os idosos (ler uma informação, por exemplo), as crianças (alcançar objetos, por exemplo), alguém com alguma situação de acidente (fazer uso de muletas, ou estar “tonto” e não ter apoio, problema de circulação e não ter cadeiras para espera, por exemplos) e em recuperação, e muitas outras.

As barreiras precisam ser superadas com acessibilidade. A acessibilidade contempla a eliminação de barreiras presentes/alcadas/estruturas/dispostas no ambiente físico e social que impedem ou dificultam a plena participação das pessoas com e sem deficiência em todos os aspectos da vida contemporânea. A acessibilidade é fundamental, é um direito, para a inclusão e deve estar presente em diferentes contextos, tais como: arquitetônico, comunicacional, metodológico, instrumental, atitudinal, programático, entre outros.

Agora, para prosseguirmos, sugerimos que pense e reflita: qual a diferença entre acessibilidade e a adaptação curricular na escola?

Discutimos nos parágrafos anteriores a perspectiva do direito humano na questão de uma proteção legal e desta para a educação inclusiva, então contempla a acessibilidade, e este de forma macro na sociedade, desde a circulação em todos os espaços até em seleções de processos, como cursos e empregos, públicos e privados.

Agora, no espaço da escola em que a premissa é promover a educação, o desenvolvimento e aprendizagem de todos, além da acessibilidade, é necessário que adaptação seja mais que espaço físico.

Vale salientar que esta adaptação escolar deve ser feita coletivamente em um primeiro momento pelo pedagógico (conforme

SUMÁRIO

equipe de cada escola de acolhimento a família em uma esfera administrativa da escola e estudante), em seguida desta equipe para com o professor, para que desse início de “conhecer a história do estudante”. Então deve-se pensar e planejar estratégias que promovam seu acolhimento e pertencimento ao espaço escolar inicialmente. Em seguida, o professor, seja um ou em coletivo, prioriza seus objetivos de conteúdos da disciplina para assim ir conhecendo o estudante, e mais, essencialmente o grupo de estudantes, pois cada turma não é um estudante, ou o estudante incluso, é o grupo. Note que este movimento não é nada fácil, mas cada etapa é necessária e urgente para promover a educação inclusiva. Nesse planejamento estão as ações da equipe de gestão sobre a diversidade e os direitos humanos, para além dos conteúdos de cada disciplina específica.

Agora, vamos colocar os conceitos em ação? Vejamos um exemplo sobre acessibilidade para a disciplina de matemática para um estudante com deficiência visual: a escola instalou Piso Tátil (figura a seguir ilustra esse mecanismo) nos corredores, ao redor da escola, e todo lugar possível para a autonomia do estudante com deficiência visual. Além disso, todo o móvel ou objeto solto no corredor foi realocado, e o corrimão da escada foi sinalizado no chão para o estudante não se machucar, e outros detalhes essenciais como nome das portas em braile ou com alguma textura, cada elemento foi combinado com o estudante e com a escola toda.

Figura 13 - Piso Tátil



Fonte: Construindo Decor (s.d.).

SUMÁRIO

Vale destacar que não é o limite individual que determina a deficiência, mas sim as barreiras existentes nos espaços, no meio físico, no transporte, na informação, na comunicação e nos serviços. Ademais, as adaptações de currículo nas aulas de matemática iniciaram-se com a implementação da audiodescrição, pois o estudante prefere tecnologias de áudio ao braile.

No entanto, a professora não dominava as normas técnicas para audiodescrição, mas construiu com os estudantes e a turma as regras para descrever matemática, ou seja, o importante e essencial é criar a comunicação, é proporcionar uma adaptação que viabilize o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante incluso no coletivo, pois esta prática favorece muitos estudantes que tinham dificuldade de “ler matemática” e agora eles tinham duas opções, ler e ouvir, então o processo de planejamento estava sendo de uma para todos, o que proporcionou uma valorização do grupo como um todos e permitiu mais de um tipo de desenvolvimento de habilidades, pois cada um aprende de uma forma diferente.

Assim, a adaptação curricular é obrigatória ao estudante com alguma necessidade específica ou deficiência amparada por legislação, mas o professor ao planejar essa adaptação proporcionando para todos promoverá o desenvolvimento do grupo/turma, ocorrendo uma educação inclusiva de verdade. Por isso, é essencial que a adaptação curricular seja feita de forma coletiva, seja pelos professores daquela turma, inicialmente e, depois, em um processo gradual, que se torne o currículo escolar todos acessível e adaptado para todos.

Cabe refletir que na perspectiva da educação inclusiva, não somente o estudante que tem um “laudo”, merece adaptação curricular, pois, às vezes, as defasagens de aprendizagens, as dificuldades ou a falta de pré-requisitos são decorrentes de muitos fatores, como exemplo: situações como os alagamentos no Estado RS, pandemia, mudança de escola, mudança familiar, motivos de saúde, e muitos outros. Por isso, cabe ao professor e à equipe pedagógica ter um

SUMÁRIO

olhar para estudante como um ser humano que este está em desenvolvimento. Do mesmo modo, a gestão escolar deve proporcionar espaço para que os profissionais da educação possam construir este planejamento inclusivo.

OS DIREITOS HUMANOS NO CURRÍCULO

Vamos estudar sobre os Direitos Humanos no currículo por meio de uma história.

[...] Era uma vez uma cidade que possuía uma comunidade, que possuía uma escola. Mas os muros dessa escola eram fechados a essa comunidade. De repente, caíram-se os muros e não se sabia mais onde terminava a escola, onde começava a comunidade. E a cidade passou a ser uma grande aventura do conhecimento (Brasil, 2013).

Em linhas gerais, o currículo é um documento que orienta os processos de ensino e aprendizagem da escola, lá estão seus cursos com projetos políticos pedagógicos, seu regimento, e a descrição de recursos físicos e humanos. Sendo um documento além da listagem de conteúdo de cada disciplina, é ele que em ação faz acontecer a educação, com isso, os direitos humanos, a diversidade e a educação inclusiva precisam estar inserida, contextualizadas, contempladas e devem ser previstas ações e movimentos nesse currículo escolar, que é de construção coletiva, da gestão escolar e da equipe. De fato, “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar” (Freire, 1992, p. 155).

A educação em direitos humanos assume uma posição estratégica uma vez que tem por objetivo produzir sentidos que: a) diluem as hierarquias sociais e possibilitam que as pessoas se reconheçam como sujeitos de direitos; b) empoderem os sujeitos; e c) ensinem sobre as atrocidades cometidas ao longo da história

SUMÁRIO

para que não se repitam. Segundo Candau (s/d., p. 13-14), educar em direitos humanos é...

[...] Compreendemos que a educação em direitos humanos está voltada para uma postura frente à prática docente, relacionada ao fomento de um espaço de aprendizagem com respeito à dignidade humana, à diferença. Posto que a BNCC, e qualquer outro documento normativo, curricular ou não, tende a impossibilitar a manifestação da diferença em sua plenitude, já que estes operam em uma lógica homogeneizante, padronizadora e que, por consequência, é incapaz de abranger todas as diferenças, é necessário buscar meios de fazer estas políticas trabalharem em favor de uma proposta pedagógica que consideremos mais adequadas. Quando a BNCC utiliza o discurso de direitos humanos como forma de, direta ou indiretamente, validar sua própria existência, mesmo que esta, por princípio, viole o direito à diferença, ela abre espaço para que outros elementos que constituem um campo discursivo da educação em direitos humanos possam ser evocado às relações de ensino-aprendizagem. Se os documentos fazem pouca ou nenhuma discussão a respeito, podemos, enquanto professores, preencher essas lacunas em nossas salas de aula, salas de professores, gabinetes ou onde quer que estejamos trabalhando. Em tempos onde a violência, a intolerância e o fascismo tem se projetado com tanta veemência, precisamos encontrar e estabelecer espaços de resistência e construção de outras formas de pensar a sociedade de forma mais justa e digna, e onde a diferença seja reconhecida e celebrada.

Os direitos humanos são inerentes ao currículo escolar, pois a escola é um espaço social constituído de pessoas para promover o desenvolvimento de outras pessoas, em que a diversidade é contemplada quando os direitos humanos são sempre premissas. Ademais, este movimento de entender, conhecer, e lutar pelos direitos humanos deve acontecer na sala de aula e em todos os espaços escolares, para que, ao sair da escola, o estudante se entenda e saiba lutar por seus direitos em qualquer espaço social na sociedade.

A COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTE

Para iniciar os estudos sobre a comunicação não-violenta, percebam a tranquilidade da girafa.

Figura 14 - Girafa



Fonte: Freepik (2025).

A comunicação não violenta está baseada na empatia e contempla elementos básicos como:

- a.** observação: ao prestar atenção na situação, na fala, no acontecimento, antes de criar um juízo de valor, deve-se apenas compreender o que está acontecendo de uma forma acolhedora.
- b.** sentimento: ao observar a situação, percebe-se um sentimento que esta causou nas pessoas/estudantes, sendo necessário dizer/dar nome ao que sente, por exemplo, tristeza, dor, raiva, medo etc. Aqui é importante destacar que o ser humano é feito de sentimentos e emoções, e permitir

SUMÁRIO



que o estudante, no espaço escolar, possa expressar o que sente, pois permitir-se ser vulnerável para assim se entender, e resolver conflitos. A vulnerabilidade aqui é vista como positiva, como algo que estamos aprendendo com nossas emoções e sentimentos, e poder pensar sobre elas nos proporciona ser pessoas com autoconhecimento. Mas cabe uma mediação de educadores para diferenciar o que se sente e o que se pensa ou interpretou da situação.

- c. necessidade: depois de entender o sentimento que surgiu, é necessário reconhecer as necessidades que estão ao redor dele. Expressar as necessidades proporciona uma maior chance de que as pessoas ao seu redor atendam, ajudem, e se permitam olhar para si mesmo e para o outro.

Ao analisar a, b, e c desenvolve-se uma consciência que precisa ser do estudante clara e honesta consigo mesmo para que os demais possam ajudar a resolver a situação.

- d. o pedido: depois de se entender como nos três itens anteriores, agora construir uma solicitação, um pedido, uma ajuda específica, baseada em ações concretas, faladas, acontecimentos, é comunicar de forma clara o que se deseja da outra pessoa. E ao realizar este pedido recomenda-se sempre uma linguagem positiva, em forma afirmativa, sem frases vagas, abstratas, emblemáticas, com gírias e outras expressões de linguagem que não estão claras.

No espaço da escola vamos pensar numa situação, conceitos em ação, em que se percebe os elementos acima: Um estudante está se organizando no espaço da sua classe, com materiais e mochila, então a professora em voz alta grita "fica sentado na cadeira" (aqui acontece a observação do estudante, a professora gritou comigo).

O estudante pode se sentir desorganizado, diminuído, exposto para os demais, e triste, pois estava apenas se organizando,

SUMÁRIO

e seus colegas todos o olham. O estudante precisa se sentir respeitado pela professora e colegas para se sentir bem na sala de aula e se desenvolver (aqui se observam as necessidades mínimas).

Atitude positiva seria do estudante:

- Professora quando eu fizer algo que não gosta ou não é correto, ou lhe irrita, pode me chamar em particular? (seria o pedido do estudante).

Mas e o da professora?

- Estudantes se organizem nos seus espaços, gostaria de iniciar nossas atividades? Alguém precisa de ajuda?

Percebiam a diferença da comunicação sugerida frente a professora que inicialmente gritou: Parem sentados, chega, eu vou iniciar a aula, e você estudante ainda não se organizou? Pode parar?

Não é fácil abordar a comunicação não-violenta pois requer um autoconhecimento, uma compaixão consigo mesmo para depois com o outro, mas é necessário e fundamental para promover a educação inclusiva. E todas as relações precisam ser assim acordadas, no entanto, a forma mais eficaz de propagar a comunicação não violenta é viver ela e dela praticar, ou seja, a gestão escolar como equipe precisa ter ações planejadas nesses quatro elementos para assim conduzir uma reunião, uma formação e todos os momentos coletivos, mas é um movimento difícil, árduo e que demora muito tempo, pois precisa desconstruir uma estrutura unicamente hierárquica, como exemplo:

O diretor da escola precisa fazer uma reunião urgente para resolver um imprevisto, então ele liga para os professores da turma envolvida e diz que é urgente e que precisam estar na reunião agora, mesmo em horário de aula, pois alguém atenderá sua turma. Os professores apreensivos, vão obedecer e sentindo-se ansiosos e angustiados vão estar na reunião. Reunião que começa com uma exposição

SUMÁRIO

da situação e já uma solução parcial, em que para os professores bastou a ciência e ajudar no que lhe for determinado. Sentimento de insatisfação (situação usual que acontece em escola).

Pela perspectiva da comunicação não violenta, o diretor deveria ligar aos professores envolvidos e perguntar se eles têm condições de conduzir uma atividade para suas turmas, em prol de pensarem juntos como resolver uma situação com estudante da sua turma, ou o que sugerem, pois é importante todos estarem juntos.

Ao iniciar a reunião deve-se apresentar o fato que chegou a ele, sem juízo de valor, e em uma roda de conversa escutar cada professor, mediar com o setor pedagógico também uma solução, mas de forma que todos sejam escutados e com ação de planejar, resolver seja coletiva. Percebiam a diferença de comunicação na situação acima, pode ser simples, mas muito significativa. E desta forma podemos (devemos) agir a todo tempo na nossa vida, e na escola é essencial. Então lhe pergunto: Você escuta apenas para responder ou para compreender o que lhe é falado/dito ou perguntado?

A pergunta acima é uma prática que nos faz pensar a cada momento, em cada interação e ação, e a longo prazo iremos mediar nossa comunicação a ponto de reduzir a violência da nossa fala e ação imediata trazendo muitos benefícios pessoais, e únicos para a escola. Novamente pensando na sala de aula, quando um estudante diz que não entendeu nada, a professora rapidamente fica brava, se sente atingida, e responde: Como assim? Já estou aqui faz um período. Isto é, a professora responde apenas ela não tenta compreender o que o estudante está pedido, por exemplo, ele pode estar dizendo que não entendeu a forma que escreveu, ou o exemplo dado, ou mil interpretações, mas como saber se não perguntar e dialogar com o estudante, e não responder rapidamente apenas para silenciar.

O que os outros dizem e fazem pode ser o estímulo, mas nunca a causa dos sentimentos. Quando alguém se comunica de forma negativa, temos quatro opções

para receber essa mensagem: (1) culpar a nós mesmos, (2) culpar os outros, (3) perceber os próprios sentimentos e necessidades, (4) perceber os sentimentos e as necessidades ocultos na mensagem negativa da outra pessoa (Rosenberg, 2021, p. 83).

RECAPITULANDO: CERTEZAS PROVISÓRIAS E DÚVIDAS PERMANENTES

As gerações vêm se desenvolvendo ao longo do progresso, seja ele em prol dos conhecimentos, da tecnologia, da cultura, e de outros, mas a premissa de que somos seres coletivos, que precisamos uns dos outros para nos desenvolver é certo, no entanto o caminho para este desenvolvimento é uma dúvida permanente: o como fazer?

Muitos conceitos e compreensões novas são estudadas por diferentes gerações e áreas do conhecimento em prol de promover a inserção e o pertencimento de todos nos espaços conforme suas necessidades e habilidades, com conceitos da Educação Inclusiva, Direitos Humanos, Diversidade, Comunicação Não Violenta, e outros, mas todos convergem para o diálogo e respeito, pois todos somos diferentes e temos vivências/histórias de vida diferentes então olhar para o outro como se naquele mesmo lugar pudéssemos estar, antes de emitir opinião ou qualquer julgamento.

A escola de ontem e a de hoje, ou a de amanhã é uma certeza provisória, porque o modelo e a organização de hoje podem não mais atender a demanda do futuro, então os profissionais da educação estão em processo de transformação permanente, e os gestores da educação têm um papel essencial porque é este o primeiro a acolher, ouvir, perceber, e viabilizar a construção de novas certezas através do coletivo da sua escola. Tal fato é tão essencial que as ciências se desenvolvem a partir de problemas reais, da vida

SUMÁRIO

e são pesquisados e explorados, estudados para então virar teoria e a mediação escolar é que vai apontar para os novos problemas, que geraram na gestão da escola e coletivo os delineamentos aos estudiosos/pesquisadores nos apontar para outros conceitos. Assim, as certezas provisórias nos permitem pertencer ao espaço, a geração e nos faz crescer como eu e como coletivo.

A educação inclusiva articula um movimento de pertencimento ao ser humano no espaço de aprender a aprender cada qual os saberes possíveis para o seu momento, porque todos aprendemos cada qual da sua forma. E cabe à gestão escolar, articulada com os professores, demais educadores e a família, traçarem caminhos, com meios e formas, para que o diálogo e o respeito perpetuem como uma certeza permanente. Em que as dúvidas provisórias sejam motivos de progresso, estudo e cada vez mais educação. Enfim, cabe a cada um fazer sua parte como ser coletivo que é, então participar, se envolver, e viver perigosamente como já dizia a Mafalda (figura 15), pois ela tem opinião, mas não uma opinião de julgamento, mas de acolhimento e de construção, de ESCUTA.

Figura 15 - Tirinha da Mafalda A



Fonte: Tejon (2023a).

Figura 16 - Tirinha da Mafalda B



Fonte: Tejon (2023b).

LEITURAS RECOMENDADAS

- **Mosaico Acessível: Tecnologia Assistiva e Práticas Inclusivas na Educação Profissional** (Souza *et al.*, 2022). O livro mosaico é composto por 16 capítulos, com a tessitura sobre acessibilidade curricular abre essa obra, que segue trazendo a tecnologia assistiva e suas diversas interfaces. Contempla capítulos sobre tutoria de pares, avaliação, direito à inclusão e à acessibilidade, e relatos e análises de diferentes práticas pedagógicas inclusivas, trazendo assim possibilidades reais, que visam potencializar ações e apontar caminhos para transformações dos espaços educacionais em verdadeiros mosaicos inclusivos, onde a alteridade, o altruísmo e a equidade constituem as estruturas basilares do fazer pedagógico, além de ter sido escrito por muitos autores com diferentes formações e se manifestando em prol da

Educação Inclusiva, desde o espaço da sala de aula para a gestão, e da gestão para a sala de aula.

- **Quebrando Barreiras** (Ramos *et al.*, 2024). O artigo discute de forma reflexiva estratégias pedagógicas para a inclusão de diversidades, com estudos teóricos para compreender as práticas educativas que podem ser adaptadas para atender a necessidade de cada um. Destaca os valores culturais, socioeconômicos, de gênero e raciais e de capacidade, se propondo a promover uma educação com respeito.

REFERÊNCIAS

- BONA, A. S. D. **Espaço de Aprendizagem Digital da Matemática:** o aprender a aprender por cooperação. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2012.
- BONA, A. S. de. **Gestão da educação inclusiva:** módulo 2. 2024. Disponível em: <https://view.genially.com/66a7c13f211e0130bc214e99/interactive-content-gestao-da-educacao-inclusiva-modulo-2>. Acesso em: 21 mar. 2025.
- BONA, A. S. de; CAZZAROTTO, S. A sensibilidade e o poder da aprendizagem na audiodescrição de representações de Matemática na Educação Básica e Profissional: uma prática inclusiva para todos. In: SONZA, A. P. *et al.* (org.). **Mosaico acessível:** tecnologia assistiva e práticas pedagógicas inclusivas na Educação Profissional. Maringá: Massoni, 2022. Disponível em: <https://www.sinergiamc.com.br/index.php/sce/catalog/book/2>. Acesso em: 2 ago. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 11.487, de 10 de abril de 2023.** Institui o grupo de trabalho sobre a avaliação biopsicossocial unificada da deficiência no âmbito do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11487.htm. Acesso em: 21 mar. 2025.

SUMÁRIO

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 2 ago. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 8 ago. 2024.

BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos:** Diretrizes Nacionais – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2023.

BRASIL, Congresso/Senado Federal. Comissão Especial de Acessibilidade. **Acessibilidade:** passaporte para a cidadania das pessoas com deficiência. Guia de orientações básicas para a inclusão de pessoas com deficiência/Comissão Especial de Acessibilidade. Brasília: Senado Federal, 2005. Disponível em: <https://inclusao.enap.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/Senado-Cartilha-de-Acessibilidade.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2024.

BRASIL, Nações Unidas. **Objetivos do desenvolvimento sustentável.** 1948. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>>. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos:** Diretrizes Nacionais – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2024.

BRASIL, **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 8 ago. 2024.

CANDAU, V. M. Educação em Direitos Humanos: políticas curriculares. In: Lopes, Alice C. e Macedo, Elizabeth (orgs.) **Políticas de Currículo em múltiplos contextos.** São Paulo: Cortez, 2006. (Série Cultura, memória e currículo).

CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas.** 3. ed. São Paulo: Elsevier, 2010.

SUMÁRIO

CONSTRUINDO DECOR. **Acessibilidade para deficientes em projetos.** Disponível em: <https://construindodecor.com.br/acessibilidade-para-deficientes-em-projetos/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

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

FREIRE, P. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, P. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 1993.

GAARDER, J.. **O Mundo de Sofia.** São Paulo: Seguinte, 1991.

GOBERT, S. Como fazer um caleidociclo: brinquedo de papel. **Pensarte e Artesanato com Sandra Gobert**, Recife, 2014. Disponível em: <https://pensarteeartesanato.blogspot.com/2014/11/como-fazer-um-caledociclo-brinquedo-de.html?spref=pi>. Acesso em: 21 mar. 2025.

MACHADO, D. de C. Proposta 18/17 inclusão social da pessoa com deficiência. **Aprender com o Daniel**, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://literedcomoprofessordaniel.wordpress.com/2017/07/03/proposta-1817-inclusao-social-da-pessoa-com-deficiencia/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

MEIRELES, C. **Crônicas de Educação.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris, 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf>. Acesso: 13 ago. 2024.

NAÇÕES UNIDAS (Brasil). Objetivos do desenvolvimento sustentável 4: educação de qualidade. **Nações Unidas Brasil**, Brasília, DF, c2025. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>. Acesso em: 21 mar. 2025.

OCEANO, crepúsculo, horizonte, água, praia, reflexão, mar, céu, sol. **Pixnio**, 2018. Disponível em: <https://pixnio.com/pt/paisagens/oceanos/oceano-crepusculo-horizonte-agua-praia-reflexao-mar-ceu-sol>. Acesso: 15 mar. 2025.

ORSI, E. G. Abertura da Semana da Pessoa com Deficiência. **Grupo Escolar Elisa Gessele Orsi**, Itajaí, 2014. Disponível em: <https://escolaelisagesseleorsi.blogspot.com/2014/08/abertura-da-semana-da-pessoa-com.html>. Acesso em: 8 ago. 2024.

SUMÁRIO

PAULA, A. R. de; COSTA, C. M. **A hora e a vez da família:** em uma sociedade inclusiva. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcgkclefindmkaj/<https://www.apostilasopcao.com.br/arquivos-opcao/retificacoes/13930/77328/a-hora-e-a-vez-da-familia-em-uma-sociedade-inclusiva.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2024.

PESSOA, F.. **Livro do Desassossego.** vols. I e II. Lisboa: Ática, 1982.

PINHEIRO, O. Tema de redação: direitos humanos. **Redação Online**, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://redacaonline.com.br/blog/tema-de-redacao-direitos-humanos/>. Acesso em: 8 ago. 2024.

ROSENBERG, M. **Comunicação não-violenta:** técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2021.

TEJÓN, J. S. L. Mafalda. **Revista Conexão Literatura.** 2023 a. Disponível em: <https://www.instagram.com/revistaconexaoliteratura/?e=b83876ce-6e82-4ad4-967e-e25087a06c97&g=5>. Acesso em: 20 jul. 2024.

TEJÓN, Joaquín Salvador Lavado. Mafalda. **Revista Conexão Literatura.** 2023 b. Disponível em: <https://www.instagram.com/revistaconexaoliteratura/?e=cb5e4204-4fa9-482a-92b2-6d4f7a410a25&g=5>. Acesso: 26 nov. 24.

TEZANI, T. C. R.. A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais? **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 6, p. 41-61, 2009. DOI: 10.22633/rpge.v0i6.9249. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9249>. Acesso em: Acesso em: 8 ago. 2024.

VÍDEO porco espinho com audiodescrição. [S. l.: s. n.], 2019. Publicado pelo canal Vercompalavras. 1 vídeo (1 min 28 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yYZOJ-Rn9hU>. Acesso em: 8 ago. 2024.

2

*Aline Silva de Bona
Fabiani Ortiz Portella
Simone Aparecida Tiziotto*

UMA PRÁTICA PLANEJADA PARA TODOS:

UMA FORMA DE ACOLHIMENTO

Figura 1 - Imagem geradora



Fonte: Freepik (2025)

De que maneira uma prática pedagógica planejada para todos pode favorecer o acolhimento e a participação ativa dos estudantes em sala de aula?

Em uma escola estadual do Rio Grande do Sul, uma turma do Ensino Médio enfrenta desafios na compreensão de conceitos matemáticos aplicados ao cotidiano. Muitos estudantes demonstram dificuldades ao lidar com informações visuais, como a interpretação de gráficos, enquanto outros encontram obstáculos ao compreender o valor econômico do dinheiro, indo além do aspecto financeiro. A turma é diversa, com diferentes formas de perceber e processar os conteúdos, o que torna as interações e a participação em sala de aula desiguais. Persiste, portanto, a necessidade de estratégias que tornem os conteúdos estudados mais acessíveis, considerando as particularidades de cada estudante.

INTRODUÇÃO

Atualmente, observamos um número significativo de estudantes da Educação Básica aparentemente dispersos devido, entre outros fatores, ao tecnoestresse, à irritação, à tristeza e à exaustão dada a percepção de sobrecarga (quantidade e complexidade) de informações veiculadas ao seu redor. Além disso, coexiste neste contexto uma heterogeneidade que merece ser destacada, pois nem todos os estudantes são igualmente afetados já que alguns desenvolvem competências metacognitivas para lidar com esta sobrecarga, além das particularidades de cada ser humano e outros fatores sociais, cognitivos e emocionais (Chen; Pedersen; Murphy, 2011a; 2011b; Suhaimi; Hussin, 2017; Shi *et al.*, 2020; Aadland; Heinström, 2024).

No entanto, a agitação causada pelo excesso de informação em parte dos estudantes resulta na evasão da capacidade atencional dos estudantes, de modo que não conseguem estar somente na sala de aula. Isso ocorre porque estão realizando multitarefas, simultaneamente, interagindo com os colegas, com os materiais dos professores, com as tecnologias, em especial com o celular, aparelho repleto de distratores (Alghamdi, 2020; Tassone *et al.*, 2020). Sendo assim, como o professor, por exemplo, de matemática, abordará, tratará e administrará essa problemática?

Paralelamente, algumas disciplinas, como matemática, carregam um processo cultural marcado pela dificuldade de aprendizagem. Estudantes migrantes, muitas perspectivas de etnia, de valores, de gênero, de necessidades pessoais, de cultura e tantos outros que estão na sala de aula, podem representar barreiras para o ato de aprender na Educação Básica (Fallon, L. *et al.*, 2021; Lindsay *et al.*, 2021; Parajuli, 2023; Manolino, 2024; Masunungure; Maguvhe, 2024). Contudo, com o desenvolvimento de uma prática inovadora, é possível criar algo planejado para todos, representando uma forma de acolhimento.

Quadro 1 - Estratégias pedagógicas de acolhimento

Para refletir:

Quais estratégias pedagógicas podem ser utilizadas para promover o acolhimento e o sentimento de pertencimento de todos os estudantes, considerando suas características e necessidades individuais?

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Uma premissa para a aula planejada para todos é a ação, que ancorada na investigação e na socialização. Primeiramente, porque cada estudante tem seus saberes e em seguida, pois cada um desenvolverá uma perspectiva diferente, e todos podem e irão cumprir com os objetivos de conteúdo num tempo (Valiente *et al.* 2020; Di Stasio; Savage, 2022; Serceki; Curwen, 2023). Ao socializar contempla-se o respeito e a empatia que são essenciais ao acolhimento e ao diálogo.

As atividades de investigação contemplam elementos básicos como: (1) **mobilização**: ação que vise a mobilizar os estudantes a participar da aula e a partir dessa participação “aprenderem”; (2) **aprendizagem**: olhar sobre a aprendizagem dos estudantes e como compreendem esse aprender; (3) **investigação**: prática docente baseada no diálogo e na valorização das ações investigativas dos estudantes em sala de aula (Bona; Souza, 2015, p. 240).

A ação de **socializar** as ideias e resoluções é uma atitude que parece influenciar na **autoestima dos estudantes perante o grupo**, pois se encontram em uma idade em que é importante ser aceito e reconhecido pelo grupo. Isso também se dá na capacidade de aprender, pois os estudantes se “consideram” entre si (ou seja, eles se respeitam e consideram relevantes as opiniões uns dos outros) com falas simples, como esses exemplos: “legal que conseguimos, somos espertos”, “valeu pela ajuda na hora que estava confuso” e “achei tão legal que você entendeu o que expliquei e usou com o professor (Bona, 2015, p. 246, grifo nosso).

Quadro 2 - Recomendação de leitura sobre acolhimento

Para ampliar seus conhecimentos sobre acolhimento, diálogo e promoção do pertencimento em sala de aula, recomendamos a leitura das obras:

ANAIIS do VII EIEMAT – Encontro Internacional de Ensino de Matemática. **Educação matemática: desafios no contexto pós-pandêmico.** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, v. 8.1, Santa Maria, RS, nov. 2023. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/pos-graduacao/santa-maria/ppgemef/eventos/viii-escola-de-inverno-de-educacao-matematica>. Acesso em: 14 mar. 2025.

LORENZET, Deloíze et al. (Orgs.). **Permanência e êxito no IFRS:** reflexões e práticas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/permanencia-exito/>. Acesso em: 14 mar. 2025.

SONZA, Andréa Poletto et al. (Orgs.) **Mosaico acessível:** tecnologia assistiva e práticas inclusivas na educação profissional. Maringá: Gráfica e Editora Massoni, 2022. Disponível em: <https://cta.ifrs.edu.br/livro-mosaico-acessivel/>. Acesso em: 14 mar. 2025.

Fonte: elaboração dos autores (2025).

Acolher é promover pertencimento, é demonstrar ação de estar disposto a ouvir, ver, observar e sentir, entender e não julgar. Essa forma de ser e estar proporciona troca, que consiste na valorização da educação inclusiva na perspectiva da diversidade e da comunicação não-violenta, desde uma situação simples até uma situação extrema de uma estudante com um laudo complexo que exija muito da escola. Portanto, o início do planejar inclusivo¹ (ou planejar inverso) se dá pelos materiais escolhidos pelo docente, em seguida com qual metodologia irá fazer uso deles de forma a iniciar pelo inclusivo e deste aos demais (Lowenhaupt; Dabach; Figueroa, 2021; Santamaría-Villar et al. 2021; Brezicha; Miranda, 2022).

1 Para saber mais sobre o planejar inclusivo, recomendamos a leitura da obra: ANAIIS do VII EIEMAT – Encontro Internacional de Ensino de Matemática. Educação matemática: desafios no contexto pós-pandêmico. **Universidade Federal de Mato Grosso do Sul** – UFMS, v. 8.1, Santa Maria, RS, nov. 2023. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/pos-graduacao/santa-maria/ppgemef/eventos/viii-escola-de-inverno-de-educacao-matematica>. Acesso em: 14 mar. 2025.

SUMÁRIO

Dessa forma, a prática docente que favorece a aprendizagem cooperativa em sua aula, está colaborando com toda a equipe da escola, uma vez que favorece o **pertencer de todos ao espaço escolar**. No momento em que eu sou parte de um espaço, sou visto e valorizado, sou lembrado, **sou escutado e contribuo, ajudo e descubro, se eu inicio** a prática colaborando, eu termino cooperando a cada novo momento. Cria-se uma rede de interações com múltiplas finalidades que visam, além da permanência e do êxito do estudante, atingir a qualidade do processo educacional, pois inclui a escola como um todo, sendo a escola construída de/por pessoas e processos" (Bona; Cazzarotto, 2022, p. 588, grifo nosso).

Inicialmente, registra-se que a adaptação de atividade quando necessária ao estudante com alguma deficiência é importante, no entanto, o que se discute aqui é **planejar partindo das formas alternativas para contemplar as deficiências encontradas nos estudantes de uma turma**, sejam elas, uma, duas ou mais, como o artigo aqui contempla na mesma sala um deficiente visual e um auditivo. Adota-se a denominação de **planejamento inverso** pelo quesito de que a nossa legislação quanto à inclusão ressalta o direito de adaptação, e a investigação proposta para a aula de matemática é o "planejar adaptado" para todos (Bona, 2023, p. 98, grifo nosso).

O capítulo que ora se inicia objetiva discutir a importância do acolhimento para, por fim, promover a Educação Inclusiva no contexto da Educação Básica. Ao conhecer essas ideias de materiais e formas de explorar incentivar professores a criarem os seus segundo sua realidade.

MEIOS E FORMAS DE PROMOVER ACOLHIMENTO E PERTENCIMENTO NA SALA DE AULA INCLUSIVA

Entre tantas opções, entendemos que uma forma encantadora de iniciar uma aula em que os estudantes estão se conhecendo pode ser por meio de histórias e contos, uma vez que eles permitem a identificação ou não de forma pessoal de cada um (Melzi; Schick; Wuest, 2022; Tasnim; Hossain; Marinova, 2023). Tais histórias quando em quadrinhos e preto e branco se relacionam com a geração atual do mundo dinâmico, mangás e outros desdobres, assim como contos de forma dinâmica, em vídeos pequenos que possam ser compartilhados (Jaouen; Robin, 2022; Sumarwati *et al.* 2024; Weng, 2024). Esses são recursos que os estudantes gostam, dentre outros motivos, pela tarefa e acesso aparentemente rápido no celular. Além da busca pelo “diferente”, os estudantes da Educação Básica geralmente gostam de ser surpreendidos a cada aula.

Quadro 3 - Participação equitativa

Para refletir:

De que forma as práticas pedagógicas podem incentivar a participação ativa e equitativa dos estudantes, garantindo que todos se sintam parte do grupo?

Qual é o papel do professor na criação de um ambiente educacional seguro e acessível, no qual a diversidade seja valorizada como um potencial para a aprendizagem coletiva?

De que maneira as transformações tecnológicas e sociais impactam a educação e como é possível adaptar-se a um processo de aprendizagem em constante evolução?

Fonte: elaboração dos autores (2025).

Observe as imagens a seguir:

Figura 2 - História em Quadrinhos: O barco de papel e uma chuva que olha diferente - Quadro I (cena inicial)



Fonte: Henkel e Bona (2024, p. 31).

SUMÁRIO

Figura 3 - História em Quadrinhos: O barco de papel e uma chuva que olha diferente - Quadro II (continuação)



Fonte: Henkel e Bona (2024, p. 32).

SUMÁRIO

As Figuras 2 e 3 são recortes de cenas de uma história em quadrinhos desenvolvida por uma estudante da Licenciatura em Letras em um problema de matemática que tinha a finalidade de promover uma educação matemática inclusiva. Inicialmente, a história foi desenvolvida para ajudar os estudantes quem têm medo de matemática, e com dobraduras de papel e um mago tudo ficaria mais fácil. Ao promover oficinas em escolas com esta história, um estudante com TEA, animado, pediu: *"Posso adaptar a história para meu contexto de estudante?"*. Claro que a autora acolheu seu pedido e ele adaptou as falas como se ele fosse a menina aprendendo matemática com medo.

Note que na passagem da história (Figura 3) a menina está triste, pois chove e ela deseja brincar. Além disso, gostaria de uma solução para resolver seu problema que, neste caso, seria uma magia para parar de chover... Contudo, o mago lhe diz que não se mexe com a mãe natureza e a menina relaciona a brabeza da mãe natureza com a sua professora que não lhe entende. Em seguida, o mago explica que a natureza é como ela que quer ser livre, expressa suas emoções, demanda de criatividade para superar as situações e espera que os magos saibam explorar sua criatividade.

As histórias em quadrinhos podem, portanto, ser trabalhadas a partir de diferentes metodologias conforme a concepção de cada professor e contempladas em várias disciplinas (Abrori *et al.* 2023; Tay; Toh; Cheng, 2023).

A história em quadrinhos apresentada nas Figuras 2 e 3, por exemplo, embora tenha sido pensada inicialmente para tratar sobre Matemática e propor a elaboração de uma dobradura, também foi explorada nas aulas de Português, em que foram abordados conteúdos como seu gênero textual, forma de diálogo, interpretação, dentre outros; nas aulas de Artes, nas quais tratou-se sobre a ausência de cores e sobre a construção visual dos personagens;

SUMÁRIO

e nas aulas de história em que se debateu a época em que se passaria a história.

Vale salientar que, mesmo que cada professor tenha desenvolvido atividades em horários/períodos distintos, os estudantes exploraram o material de forma densa e construíram uma compreensão do que é se desenvolver e aprender. Quanto aos aspectos de comportamento e organização do espaço da sala e estudantes, cada professor agiu em conformidade com aquilo que considerou mais adequado: a professora de Matemática fez rodas para ler cada uma a sua e desenvolver a construção do algoritmo da dobradura de forma coletiva, enquanto a de Português fez em duplas, a de Artes propôs uma atividade individual e o de História promoveu um debate com toda turma.

Vejamos outros casos sobre a história em quadrinho em pauta, exemplos de situações de pertencimento que podem inspirar nossa prática: no decorrer de quase um mês em que se deu a realização do trabalho, uma orientadora que acompanha a turma de estudantes relatou que estudantes com déficit de atenção extremo conseguiram manter sua atenção devido ao elemento surpresa, pois como as aulas não eram iguais e eles não sabiam o que esperar, participavam ativamente das atividades propostas.

Em outra turma, um estudante com TEA (diferente do que criou sua história, como citado anteriormente), muito resistente a realizar as atividades, sentou-se em grupo, pois a aula iniciou com Matemática, e nada ele fez. Quando os colegas começaram a rir e desejaram nomear o mago ou mágico associando o personagem aos filmes como Harry Potter, ele abriu o material para ler. Antes de terminar a história ele disse: "[...] eu sei fazer o barco e não preciso de algoritmo para construir", a partir daí ajudou os colegas de forma pontual, iniciando espontaneamente uma interação social.

SUMÁRIO

O trabalho foi aplicado em quatro escolas do Litoral Norte Gaúcho do RS, entre junho e setembro de 2024, atrelado ao projeto de extensão do IFRS - Campus Osório, denominado Histórias em Quadrinhos e Dobraduras: a arte sequencial como uma metodologia de aprendizagem, coordenado por uma das autoras. Das quatro escolas, foram atendidos 25 professores, 16 turmas e aproximadamente 465 estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Em outubro de 2024, realizaram-se oficinas com estudantes do primeiro e segundo ano do Ensino Médio a pedido das direções das escolas, assim realizou-se primeiro com os professores, e eles realizaram a atividade com os seus estudantes, e em um sábado letivo desenvolveu-se um Varal de Histórias em Quadrinhos com Dobraduras, em que cada turma escolheu sua dobradura de papel e fez sua historinha, sendo 3 escolas, 15 turmas, 411 estudantes e 34 professores. Em cada turma havia pelo menos dois estudantes com alguma necessidade especial, das mais diversas, e alguns ainda estavam em investigação, mas que os professores conheciam a história escolar do estudante. Além desses dados, sabe-se que 72% dos estudantes não gostam ou têm medo de matemática.

O Varal foi um momento importante de socialização e superação para os estudantes, pois apresentaram aos seus colegas, e aos familiares, mesmo eles sendo estudantes do Ensino Médio, que estavam envolvidos uns com os outros. Assim, se torna um exemplo da apropriação da aprendizagem. Uma marca significativa foi que as redes sociais da turma ficaram repletas de postagens e *reels* dos seus trabalhos, o que evidencia um pertencer de todos ao espaço da sala de aula. E as dificuldades? Foram acolhidas em particular pelos colegas, segundo o registro de todos os professores, pois o trabalho vai muito além da sala de aula e a ideia de criar sua história e dobradura iniciou-se com um estudante surdo.

Outra opção de material com potencial para encantar a geração atual são vídeos curtos com contos e explicações ancoradas

em histórias, sendo outro recurso que proporciona acolhimento, como o exemplo citado a seguir, um destinado aos estudantes e professores, e o outro para professores, mas que foi usado com familiares, associados aos desenhos do Ursinho Pooh. O vídeo² é contado por um estudante que adora teatro e interpreta o acontecimento, com o foco de compartilhar quem o acolhe na escola quando se desorganiza.

Vídeos podem ser propostos como atividade para casa, ou vistos em sala de aula ou até cada um o seu em diferentes espaços da escola, sendo a estratégia usada de visualizarem em casa, sendo compartilhado via grupo de *Whatsapp* da turma, ou plataforma *Moodle*, ou *Google Classroom* ou e-mail, conforme a escolha docente.

O primeiro vídeo explora uma situação aparentemente simples de escola, mas que explica que ter uma única pessoa, ou um setor para acolher um estudante, não deve ser algo rígido e organizado. Isso ocorre, pois os seres humanos estabelecem relações e estas são diferentes, então não é apenas a orientação, supervisão, o AEE, e outros profissionais que são unicamente responsáveis por criar laços com os estudantes, que possa acolhê-los quando se desorganizar, é essencial para o seu pertencimento na escola. Da mesma forma, a associação e/ou a identificação de características suas com a de outros colegas, personagens de filmes, episódios e outras mídias ou personalidades, ajuda o autoconhecimento de uma forma leve e descontraída, além de uma forma social, pois um colega pode entender melhor seu colega se entender um ou outro personagem de filme. Como exemplo: em uma sala de aula um colega inclusivo pode ser considerado muito manhoso, inseguro e até chato pois tem que ser tudo como ele quer, aos olhos dos demais colegas, mas se analisar sob a perspectiva de que este colega se identifica

² YOUTUBE. **Contação de história:** onde me sinto acolhido? Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RPITIKt-bMo&t=8s>. Acesso em: 14 mar. 2025.

SUMÁRIO

com o ursinho Pooh, e assistir o vídeo acima, reconhece-se que é uma fragilidade tamanha insegurança, e que o mesmo é legal, querido, e amigo, então os colegas podem dar uma chance ao amigo, conhecer melhor e até lhe ajudar a não ser tão inseguro. Isso é acolher e promover pertencimento, como um recorte de diálogo que aconteceu em uma escola pública do Litoral Norte Gaúcho do RS, em novembro de 2024, em uma turma de oitavo ano:

Estudante A: "Vamos, colegas, estão demorando para fazer... temos que terminar logo..."

Estudante B: "Estou terminando...quero ler de novo e revisar... vai dar tempo e ficar bonito..."

Estudante C: "Já fiz em casa o estudo do livro da aula de matemática pois vocês demoram... e aprender só na aula não dá, pois fico cansado de ficar na sala esperando..."

Estudante B: "Querer fazer caprichado é demorar? Calma, colegas, ficou linda, nossa atividade tem cálculos, desenhos, explicações."

Estudante A: "Prefiro fazer sozinho pois já estaria no recreio... (bufa)"

Estudante C: "Vou indo e vocês se juntam para entregar."

Estudante B: "ok eu e A entregamos, já vou grampear e falta 3 minutos para dar sinal (Aula de Matemática com resolução de problemas disponível no livro didático com texto complementar).

O estudante A tem o perfil do coelho na história do Pooh e quando viu o vídeo se identificou, já o estudante C não é como o coelho mesmo que tenha pressa, pois ele faz em casa, faz uso de um tempo maior em casa, já desenvolveu esta estratégia, quando possível. Já o estudante B, nesse contexto, respeita seu tempo e faz como julga, mas acolhe os colegas, pois argumenta, tem paciência e é um colega acolhedor. A professora da turma passou o vídeo para

SUMÁRIO

os estudantes e fez uma conversa, pelo fato de que na turma, tem três estudantes com laudos de TEA, TDAH, e baixa visão, além de alguns estudantes terem ansiedade, fazerem atendimento no posto de saúde da cidade, com medicação, sendo uma turma muito agitada e que trabalha muito segundo a professora.

Um outro perfil de material que foi explorado na história em quadrinhos supracitada são as dobraduras de papel porque são recursos concretos, que permitem a cada um seu tempo, o trabalho individual e/ou coletivo, e até misto (cada um faz o seu mais fizemos o processo junto). Esse pode ser acessível com audiodescrição ou somente textos que leitor de tela de computador acessa, ou apenas visuais, ou com ambos os recursos, além de serem mediados por pessoas (professor e/ou colegas) ou por uma mídia. As dobraduras de papel permitem a movimentação do estudante no espaço da sala de aula e sua interação com colegas, não apenas do seu lado, e proporciona observar diferentes desenvolvimentos de pensar e agir de uma forma mais descontraída, e muito complexa inclusiva, pois como exemplifica-se o trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Matemática, em que Rafaela Germano³ estudou algoritmos de dobradura de papel para deficientes visuais, que podem ser explorados para todos os estudantes.

Atividades com cartas, cartões, e fichas permitem uma socialização do estudante através do objetivo da atividade, que podem favorecer e muito o pertencer do estudante no grupo, já que com a diversidade de atividades explora-se muitos saberes em sala de aula.

³ GERMANO, Rafaela de Andrade. **A integração de dobraduras e o pensamento computacional na educação matemática para alunos com deficiência visual no ensino básico.** 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Osório, RS, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.ifrs.edu.br/handle/123456789/1763>>. Acesso em 29 dez. 2024.

Figura 4 - Algoritmo Escrito da Construção de um Barco de Papel



Dobrando um barco a partir de um quadrado.

Materiais necessários:

1 quadrado

Passo a passo:

- 1 - Pegue um quadrado;
- 2 - Dobre na diagonal;
- 3 - Pegue o vértice superior do triângulo isósceles e leve até o ponto médio da base do triângulo;
- 4 - Pegue o vértice esquerdo da base do trapézio e dobre na lateral do triângulo isósceles no centro do trapézio;
- 5 - Repita o procedimento com o vértice direito;
- 6 - Pegue o vértice inferior do quadrado e leve até o seu centro;
- 7 - Vire o barco.
- 8 - Seu barco está pronto!



Fonte: Germano (2022, p. 38, 94-95).

SUMÁRIO

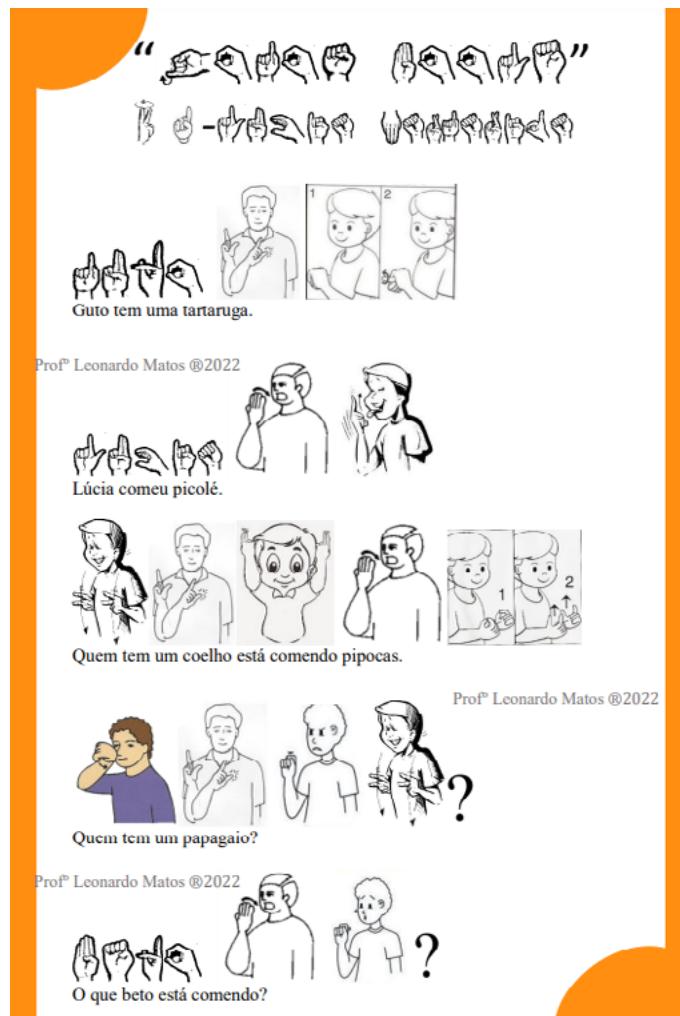
Outro exemplo que merece destaque neste contexto é o trabalho de conclusão de curso em Licenciatura em Matemática do estudante Leonardo Dadda⁴, o qual contou com uma criação de materiais incríveis para estudantes com deficiência auditiva, e em libras inclusive, mas que valoriza a matemática, o coletivo e a comunicação da turma com o estudante surdo, pois seu saber com as mãos encanta os colegas, e eles podem aos poucos aprender para se comunicar diretamente com o estudante e com o professor. Além de ser um material que inclui também a intérprete de libras a aprender a aprender na sala de aula com o estudante que assiste com a tradução, favorecendo um acolhimento para além da tradução, mas uma comunicação com o mesmo para os demais momentos de aula.

A imagem a seguir é um recorte do *Jogo de Boole* em libras desenvolvido em um trabalho de conclusão de curso para os estudantes aprenderem com os colegas surdos, buscando promover e/ou ampliar a comunicação, tendo a matemática como essência para a ocorrência da interação. No referido trabalho (Dada, 2022), todo o jogo e outros materiais com cartas e com tecnologias estão disponíveis com planos de ensino que podem ser apropriados e explorados pelo professor conforme sua necessidade, além de toda uma reflexão sobre a importância do estudo de Libras.

4 DADA, Leonardo Geziel de Matos. **A inclusão do ensino de matemática para surdos: uma sequência didática investigativa na educação básica.** 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Osório, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.ifrs.edu.br/handle/123456789/759>>. Acesso em: 29 dez. 2024.

SUMÁRIO

Figura 5 - Página do *Jogo de Boole* em Libras



Fonte: Dada (2022, p. 153).

Os TCCs supracitados dispõem de apêndice de atividades de apropriação do professor de matemática e demais interessados como sala de recursos e AEE, para promover o desenvolvimento do

SUMÁRIO

estudante, desde seu acolhimento, pertencimento e aprendizagem, e desmistificação de que matemática é difícil.

A diversidade de material didático, e de formas de explorar estes materiais são essenciais para uma prática pedagógica que inclua e que seja planejada para todos, todos mesmo, pois temos saberes diferentes, e explorar nossas habilidades e competências e nos valorizar e isso é dialogar na sala de aula. Além dos nossos pensamentos, nosso corpo é um importante espaço de aprendizagem, e o reconhecer na sala de aula é uma forma de promover autoconhecimento e identidade de grupo, como a dança proporciona, como exemplifica-se com o projeto de extensão desenvolvido no IFRS - Campus Osório, denominado *A Matemática presente na Dança: Um contexto alegre de aprender*⁵.

O passo de dança Jazz Dance expresso na figura que segue é denominado *Contratempo*, e está expresso na forma de um algoritmo com descrição e imagens de forma a aprender a dançar fazendo uso de conceitos de matemática, como estudo de ângulos, lateralidade, orientação e outros, pois forma-se figuras planas com o corpo quando visto apenas de uma perspectiva. Essa atividade encantou estudantes esse ano de 2024 conforme relatado no trabalho citado no link, pela sua possibilidade de movimentação no espaço da sala de aula, e envolveu estudantes com diferentes necessidades severas inclusive de memória, além de nenhum estudante fazer uso do celular durante as aulas, já todos estavam se movimentando. Um apontamento importante foi que mesmo os com vergonha aventurem-se a fazer os movimentos, e surgiram muitas questões de debate como gênero, sexualidade, etnias, e vulnerabilidade social, o que são temas importantes de serem contemplados na escola básica.

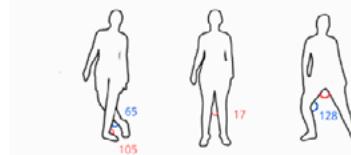
⁵ DIAS, Daniela Souza. **Um conjunto de metodologias ancoradas na dança como contexto para ensinar matemática.** 2024. Trabalho de Extensão Universitária – Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Osório, RS, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ifrs.edu.br/handle/123456789/1764>. Acesso em: 29 dez. 2024.

Figura 6 - Algoritmo de um passo de Dança Jazz Dance chamado Contratempo

Atividade 1: Contratempo

1. Coloque sua perna esquerda atrás, de modo que forme aproximadamente um ângulo de 65º entre elas. O pé que está atrás deve estar em meia ponta e o outro direcionado para a lateral em um ângulo de 105º, pois a perna da frente deve estar levemente flexionada.
2. Coloque a perna direita ao lado da esquerda, com ambos os pés em meia ponta, e um ângulo aproximado de 17º entre as pernas.
3. A esquerda vai se mover, de modo que fique um ângulo aproximado de 60º entre as pernas. A perna direita deve estar flexionada em um ângulo aproximado de 128º.
4. Faça novamente para o outro lado.

No primeiro e segundo tópico os braços podem estar dobrados em direção ao peito, realizando um movimento, para que no terceiro tópico um braço esteja reto para a frente e o outro reto para a lateral. Logo, vamos observar um triângulo escaleno, contando o tronco e os braços.



Fonte: Dias (2024, p. 10).

Além dos materiais citados, uma abordagem metodológica de resolver situações e problemas que está atrelada ao compreender como as tecnologias pensam e funcionam está o pensamento computacional, que é uma forma de resolver problemas e situações ancorado em quatro pilares - decomposição, reconhecimento de padrões, abstração e o algoritmo. O pensamento computacional existe desde 1998 com Seymour Papert, mas ganhou espaço acadêmico e no mundo da Educação com a Janette Wing em 2010. Vêm sendo desenvolvidos muitos projetos de pesquisa e extensão no IFRS - Campus Osório, no grupo de pesquisa Matemática e suas Tecnologias (MATEC), em subgrupo (DES)PLUGA⁶ que promovem a criação e desenvolvimento de materiais didáticos ancorados na metodologia do pensamento computacional.

6

DE BONA, Aline Silva et al. (Des)Plugá: o pensamento computacional atrelado a atividades investigativas e a uma metodologia inovadora. Osório, RS: Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), 2021.

A figura que segue é um exemplo de atividade no contexto do Supermercado em que a solução é diversa e uma orientação do autor é de 3 movimentos, assim: Colocar caixa 10 em cima da caixa 4, colocar caixa 9 em cima da caixa 6 e colocar a caixa 2 em cima da caixa 9.

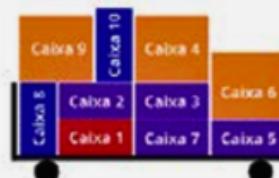
Figura 7 - Uma atividade no Contexto do Mercado que contempla Pensamento Computacional e Matemática

Atividade 8: Empilhando caixas

Pilar do Pensamento Computacional: Algoritmos.

Para transportar mercadorias dentro do mercado, os funcionários geralmente utilizam um carrinho para a tarefa. Na imagem abaixo temos um carrinho, com suas caixas. A partir da imagem diga: Quantos movimentos são necessários para retirar a caixa 1 (caixa vermelha) do carrinho? Escreva quais os movimentos que você realizou para executar esta tarefa.

Figura 11 - Carrinho usado no mercado para transportar caixas internamente, com caixas em cima



Fonte: imagem elaborada pelo autor (2021).

Objetivo: O objetivo desta atividade é desenvolver no aluno o pilar do pensamento computacional de Algoritmos, e a imaginação como forma de resolver problemas. Já que a imagem não se move, então o aluno deve usar sua imaginação para mover as caixas.

Conteúdo: Os conteúdos utilizados nesta questão são: Pilar do Pensamento Computacional (Algoritmo).

Resolução: Nesta atividade, o aluno deve imaginar uma forma para retirar a caixa 1 (caixa vermelha) de baixo da pilha de caixas no carrinho, escrever quantos movimentos utilizou e quais movimentos fez. Esta questão não possui uma resolução correta, pois pode variar de aluno para aluno. A Seguir resolução recomendada pelo autor.

Fonte: Bona (2021, p. 135).

SUMÁRIO

Destaca-se que as atividades dos TCCs e dos projetos supracitados, coordenado por uma das autoras são acessíveis, e sempre aplicados e contextualizados para contemplar o planejamento para todos, pensando para além da adaptação, mas para o acolhimento de todos, que cada estudante pertença ao seu grupo, diante da premissa que a escola é um espaço de socialização e coletivo, antes do mérito das disciplinas. A força das disciplinas e seu encantamento está nas práticas pedagógicas que permitem o desenvolvimento e em seguida a aprendizagem de cada grupo, de cada turma, e com construção de saberes valorizando o ser de cada um, pois todos aprendem segundo sua história e amadurecimento, desde com os colegas até muitos conceitos das disciplinas.

Escolhidos os meios para desenvolver uma prática pedagógica ancorada nos objetivos de uma disciplina, por exemplo, a matemática, encontramos o novo desafio: como propor? Como planejar para todos? Todas as áreas do conhecimento desenvolvem estudos de didáticas e específicos para promover a educação da sua ciência na escola básica, mas o que provoca a pensar é a ação que tem como premissa dialogar com o estudante, isto é, além dele ser ativo, e o material ser acessível quanto à necessidade específica e mobilizador da aprendizagem conforme a geração, existe a forma como lhe é apresentado a exploração. Dessa maneira, é a forma que desencadearia uma educação inclusiva que promove diversidade e direitos humanos, já que é essa forma que permite o pertencimento de todos no espaço da sala de aula.

Vamos pensar juntos? Se o professor imprimir as histórias em quadrinhos acima, chegar na sala de aula e distribuir uma cópia para cada, solicitar que leiam e respondam no seu caderno. Assim que ler ele entrega outra folha ou compartilha uma animação com o algoritmo do barco, solicita que desenvolvam no caderno e venham mostrar quando findar.

Agora uma segunda situação, o professor comenta com os estudantes se lembram da situação vivida em maio de 2024 no estado

SUMÁRIO

do Rio Grande do Sul com enchentes e alagamentos, em particular na região de Porto Alegre, e projeta alguma notícia de jornal, discute o fato acontecido e problemas gerados, em seguida questiona quem lê histórias em quadrinhos, e apresenta o objetivo da aula, no caso se matemática, um exemplo: objetivo de contextualizar a aplicação do conceito de funções de primeiro graus, e a revisão de geometria plana quanto a elementos primitivos, perímetro e área de figuras planas. Em seguida, divide a turma em grupos de quatro pessoas conforme tamanho da turma e distribui a história em quadrinhos, com a orientação de ler e refletir com os colegas, e em seguida constrói o barco da história, após, os alunos devem compartilhar três formas de algoritmo: um apenas escrito, outro visual com imagens e escrito e outro dinâmico com uma animação, deixando cada estudante escolher o que deseja explorar. Antes de deixar cada grupo trabalhar, a professora sugere: leiam e desenvolvam o barco de forma a refletirem qual é o aprendizado da história em quadrinhos e o que tem de matemática no barco de papel com seu grupo, para depois socializamos? Não esqueçam de registrar na sua história reflexões e dúvidas. Estarei passando em cada grupo e acompanhando os trabalhos, e cálculos no caderno se necessários. Ao passar pelos grupos, a professora vai orientando, respondendo às dúvidas e observando a interação e desenvolvimento de todos. Destaca-se que a organização dos grupos geralmente é pelos mais próximos da sala de aula, mas a dinâmica de trocar de grupos é sempre importante, para aprender com os colegas outras habilidades e saberes, além de pontos de vista.

Depois de todos desenvolverem, organiza-se a turma para frente e discute-se coletivamente, ou escolhe-se um de cada grupo para vir à frente explicar o que entendeu, ou todo grupo conforme desejo da turma, e alterando a estratégia para todos se aventurarem. Se o tempo de aula foi pouco, e não der tempo para a socialização final, uma estratégia é solicitar que os grupos percorram na sala pelos demais grupos e troquem ideias, de forma a registrar um apontamento que aprendeu em cada grupo no caderno para início da próxima aula compartilharmos com o coletivo.

SUMÁRIO

Agora, refletindo pontualmente quanto ao estudante incluso nas duas formas citadas: na primeira ele faz sozinho, da sua forma, e apresenta ao professor, ou troca alguma ideia com o colega bem próximo, e executa uma atividade. Na segunda forma, o estudante movimenta-se com os colegas próximos, além do fato da atividade estar sendo contextualizada quanto à existência, necessidade e objetivo, ele pode observar, perguntar e interagir com os colegas do seu grupo, assim como ter orientação coletiva com a professora no seu grupo, que ajuda a superar a timidez, por exemplo, e desenvolve-se e ainda pode se desejar explorar outros grupos. Pode pensar sozinho em partes e coletivo em outras, pode perceber diferentes dificuldades para além da sua necessidade, como exemplifico, uma situação muito significativa numa aula de matemática com tal atividade, em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual do litoral, em agosto de 2024, na aula de matemática:

Estudante com TEA, rapidamente leu a história, ansioso para fazer o barco, escolhe o algoritmo com imagens e vai fazendo o passo a passo e animado diz: "Acabei!!!!"

Estudante A do grupo, lendo a história, mas com certa dificuldade de interpretar qual era a magia, e coordenação motora para dobrar o papel, tendo escolhido o mesmo algoritmo visual. Ao verificar que o colega conseguiu, ele para de fazer o seu.

Estudante B do grupo, estava lendo, escolhe o algoritmo escrito e tem dificuldade num passo, daí chama o colega A e ele diz: "Estou atrapalhado...", chama o estudante com TEA, que já está colorindo o seu barco e história, e pede ajuda, o colega prontamente vem e faz para ele na sua dobradura: "Bah obrigada, entendi agora eu termino...."

Estudante A do grupo diz ao B: "Você entendeu o que ele fez? Pois ele chegou e fez..."

Estudante B do grupo diz para todos, pois o grupo era um trio: "Sim entendi, pois estava trancado naquela dobradura, e ajuda o colega a findar" (elaboração dos autores).

Nessa situação, destaca-se que a necessidade de ajuda foi não foi do estudante com TEA mas sim de um outro colega, como acontece com qualquer aluno, e o fato de estarem no coletivo ajudou, além disso, percebe-se uma “irritabilidade” do estudante A com o TEA, por já ter feito, uma inicial ou percepção de frustração com a sua dificuldade, que o colega B resolve facilmente perguntando e já compartilhando. Percebe-se o cuidado e a importância do diálogo, e destaca-se que esta situação é relatada aqui, pois a professora não interferiu, mas estava atenta aos acontecimentos para fins de mediar realmente a interação entre os estudantes, e também orientar no tirar dúvidas quanto ao desenvolver da atividade.

Enfim, poderiam ser exploradas muitas formas e situações a serem abordadas aqui, como trocas de experiências e práticas, e tais são essenciais para se promover um estudante presente em sala de aula, e um professor que a aprender a aprender sua prática pedagógica com as novas gerações e com a educação inclusiva, pois não temos mais como padronizar aprendizagens diante das diversidades, como se um dia a ilusão existiu quanto a este tipo de escola. O cerne da educação inclusiva precisa estar ancorado no acolher e neste o pertencer, pois todos temos muito a aprender sob diferentes perspectivas.

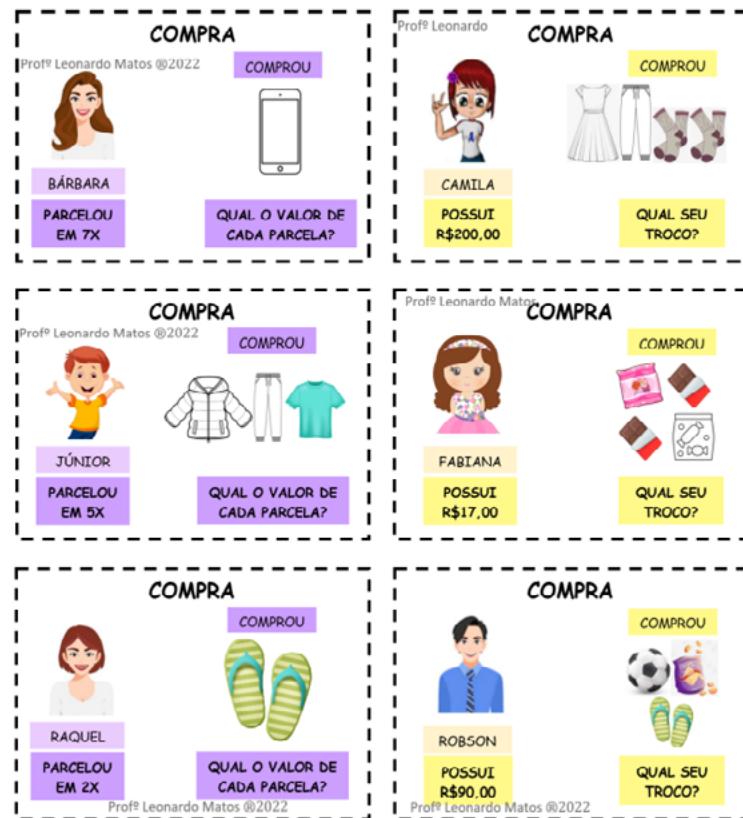
RECAPITULANDO: CERTEZAS PROVISÓRIAS E DÚVIDAS PERMANENTES

As tecnologias são artefatos que auxiliam no desenvolvimento de ferramentas facilitadoras de diversos processos humanos. A escola é um espaço para socializar e se desenvolver, de modo que as ciências estão em permanente progresso e na escola atrelada às tecnologias. As pessoas estão vivendo todo este progresso no mundo sob diferentes tempos então o movimento e mudança são uma certeza e uma dúvida, pois o “hoje foi ontem, e o ontem é amanhã”, segundo um

SUMÁRIO

estudante da 1^a série do Ensino Médio de escola estadual do litoral, em junho de 2024. Além de aprender conceitos que nos permitem ser cidadãos no mundo como ilustro em mais uma atividade de matemática, que envolve o entender do dinheiro, que não tem idade, sempre precisamos aprender a administrar o valor econômico do dinheiro e não somente o financeiro, e as pessoas com necessidades, diferentes irão viver no mundo, e precisam de autonomia.

Figura 8 - Um recorte dos cards da atividade desenvolvida pensando em todos os estudantes, mesmo que o foco na época era encantar o estudante surdo que é muito visual



Fonte: Dada (2022, p. 177)

SUMÁRIO

Cabe destacar que o capítulo aqui construído foi um pedido de 23 cursistas, que são professores, do curso de formação “Curso de Aperfeiçoamento em Gestão do Desenvolvimento Inclusivo na Escola”, desenvolvido com fomento do FNDE e apoio do IFRS em particular do NAPNE do IFRS - Campus Rio Grande, em 2024, mediado pela plataforma *Moodle*. As alunas, solicitaram a professora de uma das disciplinas do curso: “Professora, onde encontro mais das práticas com realidade, que tenham situações e propostas desenvolvidas em sala de aula, com situações que proporcionem e encoraje o professor como a senhora coloca no seu curso” (Recorte do e-mail de um dos professores-cursistas recebido em novembro de 2024).

Dessa forma, a ideia é que cada professor entenda que, para acolher o movimento da Educação Inclusiva, ele não precisa ser especialista em laudos e todos os protocolos de saúde e até especificidades, pois existe uma equipe de apoio, como AEE, para ajudar e orientar.

Entretanto, ao abrir-se ao acolhimento, envolver e demandar da sua gestão de proporcionais espaços de reflexão, percebe-se que a necessidade de aprendizagem colaborativa é urgente, assim como de mudanças na escola de matérias e formas. Isto é, na forma de planejar, pois apenas adaptar para um ou dois estudantes e eles ficarem “separados” dos demais, da turma, a escola perde o sentido de socializar, de aprender a aprender com o outro.

A experiência vivida nesta turma do Ensino Médio destaca que a educação inclusiva vai além da acessibilidade física ou recursos especializados, sendo um compromisso com práticas pedagógicas que respeitem as diversas formas de aprender. Ao conectar a matemática ao cotidiano e usar diferentes linguagens e suportes, amplia-se o ensino e fortalece-se a autonomia dos alunos, independentemente de suas particularidades.

SUMÁRIO

Estratégias que favorecem a aprendizagem colaborativa, como materiais visuais adaptados e propostas que integrem diferentes percepções, são essenciais para uma escola inclusiva. Separar os alunos por dificuldades limita a interação e o aprendizado mútuo, enquanto um ambiente que valoriza a diversidade contribui para a construção coletiva do conhecimento.

Além do desenvolvimento acadêmico, a escola deve oferecer espaços de reflexão e acolhimento, garantindo apoio para que os professores inovem e adaptem suas práticas. A demanda dos cursistas por exemplos reais revela a urgência de aproximar a formação docente da realidade da sala de aula, inspirando novas abordagens.

Por fim, entender que ensinar é um processo contínuo permite que educadores e estudantes avancem juntos na construção de um aprendizado significativo, criando oportunidades para que cada aluno encontre seu caminho no conhecimento, reforçando a escola como um espaço de pertencimento e crescimento para todos.

LEITURAS RECOMENDADAS

- **A inclusão do ensino de matemática para surdos: uma sequência didática investigativa na educação básica** (DADA, 2022): este estudo investiga a inclusão de alunos surdos no ensino de matemática, propondo uma sequência didática investigativa para a Educação Básica. A pesquisa busca compreender os desafios enfrentados por esses estudantes e como metodologias ativas podem facilitar sua aprendizagem. O autor discute a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na construção do conhecimento matemático e apresenta estratégias para tornar o ensino mais acessível, promovendo uma educação equitativa e inclusiva.

SUMÁRIO

- **A integração de dobraduras e o pensamento computacional na educação matemática para alunos com deficiência visual no ensino básico** (GERMANO, 2022): esta pesquisa explora o uso de dobraduras como recurso pedagógico na educação matemática de alunos com deficiência visual. A autora investiga como a integração entre o pensamento computacional e a manipulação de materiais concretos pode auxiliar na compreensão de conceitos matemáticos abstratos. O estudo destaca a importância da acessibilidade no ensino e propõe abordagens inovadoras para tornar a aprendizagem mais interativa e inclusiva, favorecendo a autonomia dos estudantes.
- **(Des)Pluga: o pensamento computacional atrelado a atividades investigativas e a uma metodologia inovadora** (DE BONA, 2021): a obra apresenta o projeto "(Des)Pluga", que integra o pensamento computacional ao ensino por meio de atividades investigativas e metodologias inovadoras. O estudo enfatiza a importância do desenvolvimento do raciocínio lógico e da resolução de problemas em ambientes que não dependem exclusivamente de ferramentas digitais, permitindo que os alunos explorem conceitos computacionais de forma acessível e criativa. O projeto visa aprimorar a aprendizagem matemática e tecnológica por meio da experimentação e da colaboração.

REFERÊNCIAS

AADLAND, M.; HEINSTRÖM, J. 'It never seems to stop': six high school students' experiences of information overload. **Information Research**, v. 29, p. 159-172, 2024.
Disponível em: <https://doi.org/10.47989/ir292830>. Acesso em: 28 dez. 2024.

SUMÁRIO

ABRORI, F. et al. Integrating mathematics and science to explain socioscientific issues in educational comics for elementary school students. **Journal of Graphic Novels and Comics**, v. 15, p. 508-524, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/21504857.2023.2292734>. Acesso em: 28 dez. 2024.

ALGHAMDI, A. et al. Online and face-to-face classroom multitasking and academic performance: moderated mediation with self-efficacy for self-regulated learning and gender. **Computers in Human Behavior**, v. 102, p. 214-222, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/J.CHB.2019.08.018>. Acesso em: 28 dez. 2024.

BREZICHA, K.; MIRANDA, C. Actions speak louder than words: examining school practices that support immigrant students' feelings of belonging. **Equity & Excellence in Education**, v. 55, p. 133-147, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10665684.2021.2021633>. Acesso em: 28 dez. 2024.

BONA, A. S. de; SOUZA, M. T. C. C. de. Aulas investigativas e a construção de conceitos de matemática: um estudo a partir da teoria de Piaget. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 299-317, 2013. doi: 10.1590/0103-656420130025. Acesso em 11 dez. 2024.

BONA, A. S. de et al. **(Des)Pluga**: o pensamento computacional atrelado a atividades investigativas e a uma metodologia inovadora. Osório, RS: Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), 2021, p. 135.

CHEN, C.; PEDERSEN, S.; MURPHY, K. Learners' perceived information overload in online learning via computer-mediated communication. **Research in Learning Technology**, v. 19, p. 101-116, 2011a. Disponível em: <https://doi.org/10.3402/RLT.V19I2.10345>. Acesso em: 28 dez. 2024.

CHEN, C.; PEDERSEN, S.; MURPHY, K. The influence of perceived information overload on student participation and knowledge construction in computer-mediated communication. **Instructional Science**, v. 40, p. 325-349, 2011b. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9179-0>. Acesso em: 28 dez. 2024.

DADA, Leonardo Geziel de Matos. **A inclusão do ensino de matemática para surdos:** uma sequência didática investigativa na educação básica. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Osório, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.ifrs.edu.br/handle/123456789/759>>.

DIAS, D. S. **Um conjunto de metodologias ancoradas na dança como contexto para ensinar matemática**. 2024. Trabalho de Extensão Universitária – Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Osório, RS, 2024.

SUMÁRIO

DI STASIO, M.; SAVAGE, R. Classroom practices and peer social status in junior high school. School **Psychology International**, v. 44, p. 102-120, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/01430343221122408>. Acesso em: 28 dez. 2024.

GERMANO, R. de A. **A integração de dobraduras e o pensamento computacional na educação matemática para alunos com deficiência visual no ensino básico**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Osório, RS, 2022.

HENKEL,M da S.; BONA, A. S. de. **As dobraduras mágicas**. Curitiba: Schreiben, 2024. Disponível em: <https://www.editoraschreiben.com/livros/as-dobraduras-m%C3%A1gicas>. Acesso em: 29 dez. 2024.

JAOUEN, L.; ROBIN, O. Explaining and teaching acoustics through comics, interactive web pages, and video games. **The Journal of the Acoustical Society of America**, v. 152, n. 2, p. 745, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1121/10.0013011>. Acesso em: 28 dez. 2024.

LOWENHAUPT, R.; DABACH, D.; FIGUEROA, A. Safety and belonging in immigrant-serving districts: domains of educator practice in a charged political landscape. **AERA Open**, v. 7, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/23328584211040084>. Acesso em: 28 dez. 2024.

MANOLINO, C. Cultural semiotics for mathematical discourses. **Semiotica**, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/sem-2023-0030>. Acesso em: 28 dez. 2024.

MELZI, G.; SCHICK, A.; WUEST, C. Stories beyond books: teacher storytelling supports children's literacy skills. **Early Education and Development**, v. 34, p. 485-505, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.2024749>. Acesso em: 28 dez. 2024.

PARAJULI, K. Problem of migrant children in the mathematics classroom. **Journal of Mathematics Education**, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3126/jme.v5i1.60853>. Acesso em: 28 dez. 2024.

PESSOA, F.. **Livro do Desassossego**. vols. I e II. Lisboa: Ática, 1982.

SANTAMARÍA-VILLAR, M. et al. Teaching socio-emotional competencies among primary school students: improving conflict resolution and promoting democratic co-existence in schools. **Frontiers in Psychology**, v. 12, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.659348>. Acesso em: 28 dez. 2024.

SUMÁRIO

SERCEKI, A.; CURWEN, M. How do we do it? **Planning for a truly inclusive classroom.**

The Reading Teacher, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/trtr.2262>. Acesso em: 28 dez. 2024.

SHI *et al.* Effects of social media overload on academic performance: a stressor-strain-outcome perspective. **Asian Journal of Communication**, v. 30, p. 179-197, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/01292986.2020.1748073>. Acesso em: 28 dez. 2024.

SUHAIMI, F.; HUSSIN, N. The influence of information overload on students' academic performance. **The International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences**, v. 7, p. 761-766, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.6007/IJARSS/V7-I8/3292>. Acesso em: 28 dez. 2024.

SUMARWATI, S. *et al.* Educational comics based-local folktales and its effects on reading literacy of rural primary school students. **International Journal of Instruction**, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.29333/aje.2024.9211a>. Acesso em: 28 dez. 2024.

TASNIM, S.; HOSSAIN, A.; MARINOVA, D. How can stories in primary education support sustainable development in Bangladesh? **Sustainability**, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su151612620>. Acesso em: 28 dez. 2024.

TASSONE, A. *et al.* Multitasking in the classroom: testing an educational intervention as a method of reducing multitasking. **Active Learning in Higher Education**, v. 21, p. 128-141, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1469787417740772>. Acesso em: 28 dez. 2024.

TAY, X.; TOH, T.; CHENG, L. Primary school students' perceptions of using comics as a mode of instruction in the mathematics classroom. **International Journal of Mathematical Education in Science and Technology**, v. 55, p. 997-1023, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0020739X.2023.2170287>. Acesso em: 28 dez. 2024.

VALIENTE, C. *et al.* Emotion-related socialization in the classroom: considering the roles of teachers, peers, and the classroom context. **Developmental Psychology**, v. 56, n. 3, p. 578-594, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/dev0000863>. Acesso em: 28 dez. 2024.

WENG, T. Animation and manga on improvement in students' problem-solving capabilities: comparison of two psychometric models. **Education Sciences**, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci14080808>. Acesso em: 28 dez. 2024.

3

*Daner Martins
Carla Regina Andre Silva
Cris Elen Peres*

MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Figura 1 - Imagem geradora



Fonte: Freepik (2025).

Há uma legislação que defende uma educação inclusiva?

O casal Avelã tem um filho de 15 anos, com deficiência X, que está concluindo o Ensino Fundamental. A escola atual deste rapaz se diz inclusiva, porém os pais não sabem exatamente o que o filho construiu de conhecimentos. Ele precisa de acompanhamento integral nas questões escolares (adaptações de pequeno e grande porte) e também nas atividades pessoais como locomoção, alimentação, eliminações de barreiras e suporte para as questões emocionais.

O casal está em dúvida entre matrículá-lo em uma escola pública ou particular, mas até o momento não conhecem muito os direitos do filho e, por isso, buscaram uma assessoria com profissional que atua em um setor educacional e que tem como objetivo promover a inclusão escolar de forma significativa e estruturante.

Na conversa, o casal e o estudante foram acolhidos por este profissional, foi realizada uma entrevista para que conhecesse melhor a singularidades do estudante e da família e sobre as vivências escolares anteriores e, após, estabeleceu-se um diálogo que teve por objetivo contextualizar esta família sobre a caminhada legal dos direitos da educação na perspectiva inclusiva, partindo de uma linha histórica para que pudessem compreender melhor este processo, sobre os direitos que possuem, de como foram construídos, e da importância de usufruírem deles.

Assim, caro leitor, a nossa conversa terá como objetivos reconhecer e explicar alguns dos principais conceitos sobre desenvolvimento histórico da Educação Especial no Brasil, discutir dados sobre a educação especial na atualidade, identificar os principais documentos legais que influenciaram a educação escolar brasileira na orientação da educação inclusiva e fornecer subsídios para a família decidir qual caminho a seguir, para de compreender que tanto as escolas públicas como as particulares precisam seguir certas diretrizes asseguradas pela legislação brasileiro sobre o tema.

CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Para o casal Avelã, que enfrenta a desafiadora missão de compreender a realidade da educação especial no Brasil, é essencial revisitar marcos históricos que evidenciam os primeiros esforços da sociedade em garantir a educação de pessoas com deficiência.

Essa análise histórica não apenas nos permite identificar avanços e retrocessos ao longo do tempo, mas também oferece um panorama das transformações que moldaram as práticas atuais de inclusão. Compreender o processo de inclusão na contemporaneidade exige um mergulho em sua trajetória, desde os primeiros movimentos até as políticas públicas e práticas pedagógicas que hoje buscam assegurar o direito à educação de qualidade para todos.

Inicialmente, vamos juntos revisitar a obra do professor pesquisador Dr. Marcos José da Silveira Mazzotta no livro *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas* (2005) que afirma que, no século XVIII, as pessoas com deficiência eram vistas como inválidas e marginalizadas pela sociedade da época. A própria religião contribuía para isso, disseminando a ideia de que o ser humano era a imagem e semelhança de Deus, não permitindo espaço para imperfeições.

A partir de ações isoladas de pessoas com deficiência ou de pessoas identificadas com elas, principalmente na Europa, a situação de descaso começou a mudar lentamente. Espaços para reflexão sobre a educação especial começaram a ser criados na sociedade, culminando no surgimento das primeiras medidas educacionais para pessoas com deficiência.

O pesquisador destaca que a primeira obra impressa sobre a educação de deficientes visuais foi escrita por Juan Pablo Bonet, intitulada *Redação das Letras e Arte de Ensinar os Mudos a Falar*, publicada na França em 1620. No entanto, apenas em 1770 foi fundada a primeira instituição especializada para a educação de surdos-mudos, pelo abade Charles-Michel de l'Épée, em Paris.

A educação de deficientes visuais¹ teve seu marco inicial com a fundação do *Institute Nationale des Jeunes Aveugles* (Instituto

¹ Para ampliar seus conhecimentos sobre o Alfabeto Braille difundido nas escolas para cegos, acesse: LOUIS Braille e o alfabeto braille, [S. l.: s. n.], 2015. Publicado pelo canal MultiCEPEC. 1 vídeo (14 min 24 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KgJqf5Znzd0>. Acesso em: 8 mar. 2025.

SUMÁRIO

Nacional dos Jovens Cegos) por *Valentin Haüy* em 1784, em Paris. Esta instituição se dedicava a iniciar a leitura utilizando letras em relevo.

Nos anos seguintes, outras escolas para cegos foram abertas em diversas cidades: Liverpool (1791), Londres (1799), Viena (1805) e Berlim (1806). Ao longo da história nas Américas, a fundação das escolas especiais aconteceu um pouco mais tarde, por volta de 1830, em Massachusetts e Nova York. Já em 1837, foi criada no centro de Columbus - Ohio, a *Ohio State School for the Blind*, a primeira escola para cegos totalmente subsidiada pelo governo nos Estados Unidos.

MARCOS HISTÓRICOS BRASILEIROS

Caro leitor, iremos agora perpassar o histórico da educação especial em nosso país. No Brasil, a escola foi caracterizada por uma visão de educação que limitava a escolarização a um grupo privilegiado, uma exclusão legitimada por políticas e práticas educacionais que reproduziam a ordem social. A educação especial foi tradicionalmente organizada como um atendimento educacional especializado, substituindo o ensino comum e criando diferentes instituições, como escolas regulares e classes especiais.

O atendimento a pessoas com deficiência no Brasil começou no período imperial, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854 (atual *Instituto Benjamin Constant* - IBC) e do Instituto de Surdos Mudos em 1857 (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES), ambos no Rio de Janeiro. No final do século XIX, o governo realizou grandes investimentos financeiros na área da educação especial.

Como resultado dessa política, houve um crescimento significativo no número de escolas dedicadas exclusivamente à educação especial em todo o Brasil até 1950. Entre elas, destaca-se a inauguração do Instituto de Cegos Padre Chico, em 1928, na cidade de São Paulo, para atender crianças cegas em idade escolar.

Quadro 2 - Informações sobre o Instituto Benjamin Constant

VOCÊ SABIA?

O *Instituto Benjamin Constant* (IBC), originalmente denominado de *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*, foi criado por decreto do Imperador Dom Pedro II, inspirado por uma visita ao *Instituto Nacional para Jovens Cegos*, em Paris. A instituição tem desempenhado um papel fundamental na educação e reabilitação de pessoas cegas ou com deficiência visual, sendo pioneira na adoção e difusão do sistema Braille no Brasil.

Fonte: As autoras com base em Brasil (2022).

No início do século XX, foi fundado o Instituto Pestalozzi (1926), especializado no atendimento a pessoas com deficiência mental; em 1954, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE); e em 1945, o primeiro atendimento educacional especializado para pessoas com superdotação, na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Em 1942, o *Instituto Benjamin Constant*² publicou a primeira revista em braille do país, a Revista Brasileira para Cegos. No ano seguinte, criou a imprensa braille para atender às necessidades internas da instituição. Após uma portaria ministerial em 1949, a instituição começou a distribuir livros em *braille* para todo o país.

Em 1946, a professora Dorina de Gouvêa Nowill fundou a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, com o objetivo de produzir livros em *braille* manualmente, com a ajuda de uma equipe de voluntários. Hoje, essa organização é conhecida como Fundação Dorina Nowill, em homenagem à sua fundadora.

Uma portaria ministerial de 1946 equiparou o curso ginásial do IBC ao ginásio comum, o que permitiu que, em 1950, alguns alunos cegos continuassem seus estudos em escolas regulares. Esta ação marcou o primeiro registro de ensino integrado no Brasil, onde alunos com deficiência e sem deficiência estudavam juntos no mesmo ambiente.

2 INCLUSÃO Instituto Benjamin Constant Parte 1. [S. l.: s. n.], 2015. Publicado pelo canal Prof. Daner Martins - IFRS Campus Rio Grande. 1 vídeo (13 min 49 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ucq0KZdCT00>. Acesso em: 8 mar. 2025.

SUMÁRIO

Em 1947, o *Instituto Benjamin Constant*, em parceria com a Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, promoveu o primeiro Curso de Especialização de Professores na Didática de Cegos. Esse curso foi realizado novamente entre 1951 e 1973, em convênio com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

Durante as décadas de 1960 e 1970, a legislação brasileira começou a formalizar os direitos educacionais das pessoas com deficiência. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 4.024/61, fundamentou o atendimento educacional às pessoas com deficiência, apontando o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A Lei nº 5.692/71, que alterou a LDBEN de 1961, definiu “tratamento especial” para alunos com deficiências físicas, mentais, atrasos consideráveis em relação à idade regular de matrícula e superdotados, mas não organizou um sistema capaz de atender às necessidades educacionais especiais, reforçando o encaminhamento para classes e escolas especiais.

Prosseguindo, em 1973, o MEC criou o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), responsável pela gerência da educação especial no Brasil, centralizando a gestão dessa área e promovendo ações voltadas às pessoas com deficiência e superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

Em 1975, a Assembleia Geral da ONU aprovou a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência³. Este documento reforça os direitos já estabelecidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, especificando-os em relação às pessoas com deficiência.

³ A Assembleia Geral da ONU aprovou a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência e foi um marco histórico no reconhecimento e promoção dos direitos das pessoas com deficiência. Esta declaração foi uma das primeiras iniciativas internacionais a estabelecer princípios específicos para garantir a dignidade, os direitos e o bem-estar das pessoas com deficiência, influenciando significativamente legislações e políticas públicas ao redor do mundo.

SUMÁRIO

Em 1985, com o fim do governo militar e a abertura política, o Cenesp foi elevado à condição de Secretaria de Educação Especial e um comitê foi criado com o objetivo de desenvolver uma política de ação conjunta para aprimorar a educação especial, visando integrar à sociedade pessoas com deficiências, problemas de conduta e superdotados (Mendes, 2010).

Em 1986, foi lançado o “Plano Nacional de Ação Conjunta” e instituída a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), que se dedicava à atuação na Administração Federal em relação às pessoas com deficiência (Mendes, 2010, p. 101).

Nesse período, houve um desenvolvimento crescente e uma maior influência dos movimentos internacionais focados na garantia dos Direitos Humanos, conforme mencionado anteriormente.

Querido leitor, é importante lembrar que estes movimentos resultaram na criação de diversas declarações e acordos internacionais, que influenciaram diretamente a elaboração de legislações e políticas públicas no Brasil, incluindo iniciativas voltadas para a garantia de uma Educação Inclusiva.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu como objetivo fundamental “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV).

Ademais, definiu a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (art. 205). Estabeleceu, também, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como princípio para o ensino e garantiu o dever do Estado de oferecer atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais ao determinar que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino".

Na década de 1990, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) influenciaram a formulação de políticas públicas de educação inclusiva.

A Declaração de Salamanca estabeleceu que alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, com o princípio orientador de que "as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras".

Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, que deu acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que "possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais". Contudo, essa política não reformulou as práticas educacionais para valorizar os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos no âmbito da educação especial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades.

A legislação assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental devido às suas deficiências e a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define a "possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado" entre as normas para a organização da

Educação Básica. Em 1999, o Decreto nº 3.298 regulamentou a lei nº 7.853/89 e definiu a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

As *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, determinam que:

[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Essas diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, mas ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino.

A Convenção da Guatemala (1999) promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais, definindo como discriminação toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e liberdades fundamentais. Esse decreto exige uma reinterpretação da educação especial, promovendo a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 - que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica - define que as instituições de Ensino Superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que conte com conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Em 2003, o MEC implementou o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, visando apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo a formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para garantir o direito de acesso de todos à escolarização, ao atendimento educacional especializado e à acessibilidade.

Em 2004, o Ministério Público Federal publicou o documento "O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular", com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a lei nº 10.436/2002, visa o acesso à escola dos alunos surdos, dispondo sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados e no Distrito Federal, foram organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, orientação às famílias e formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e da qual o Brasil é signatário, estabeleceu um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta de plena participação e inclusão. A Convenção adota medidas para garantir que:

SUMÁRIO

- a. As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do Ensino Fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b. As pessoas com deficiência possam ter acesso ao Ensino Fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art. 24).

Em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a UNESCO, lançaram o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*, que objetiva incluir, no currículo da Educação Básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas para possibilitar o acesso e permanência na educação superior.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, em consonância com a Agenda Social, sugeria como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC).

No documento do MEC, *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*, é reiterada a necessidade de superar a oposição entre educação regular e educação especial.

Para a implementação do PDE é publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Caro leitor, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva⁴, lançada pela Secretaria de Educação Especial em 2008, visa principalmente orientar os sistemas de ensino para garantir o acesso de alunos com deficiência ao ensino regular e de qualidade, com o objetivo de que esses alunos alcancem níveis mais elevados de ensino.

Contraponto: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi uma mudança paradigmática significativa ao promover a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular. Antes dessa política, o modelo predominante era o de segregação, no qual esses alunos eram frequentemente educados em instituições separadas ou classes especiais. A política de 2008 reafirmou o compromisso do Brasil com a educação inclusiva.

Os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva incluem a transversalidade da modalidade de educação especial desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, a oferta de atendimento educacional especializado (AEE) e a formação de professores e outros profissionais para a educação inclusiva, entre outros.

4 Cabe destacar que o governo lançou A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (Decreto nº 10.502/2020) que foi revogada devido a críticas de especialistas e entidades, que apontaram sua abordagem como segregacionista, ao priorizar classes e escolas especializadas, contrariando princípios constitucionais e internacionais de inclusão. O Supremo Tribunal Federal suspendeu sua eficácia em 2020, destacando que a política fragilizava a educação inclusiva. Em 2023, o Decreto nº 11.370/2023 revogou a medida, reafirmando o compromisso com uma educação inclusiva e de qualidade.

SUMÁRIO

DIRETRIZES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O documento estabelece que o profissional responsável pelo Atendimento Educacional Especializado deve:

- a. Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.
- b. Estabelecer que as atividades desenvolvidas no AEE são distintas das realizadas na sala de aula comum e não substituem a escolarização. Este atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos, visando à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008).

CAPACITAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA

Em resposta à identificação da falta de professores qualificados para o atendimento educacional especializado nas salas multifuncionais das escolas regulares, a Secretaria de Educação Especial (SEESP), em colaboração com universidades federais e estaduais, organizou o curso de aperfeiçoamento intitulado Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. Este curso foi oferecido em 144 cidades-polo em todo o país, com 10 vagas disponíveis para professores da rede pública em cada polo, com o objetivo de oferecer conhecimentos básicos para o AEE, transformar o atendimento da educação especial em uma complementação do ensino regular e garantir a continuidade das ações do Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.

SUMÁRIO

DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA O AEE

Em 2009, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Vale salientar que o documento reforça a importância da matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular e garante que o AEE deve ocorrer preferencialmente na mesma escola, em salas de recursos multifuncionais.

Quando não for possível, o atendimento pode ser realizado em Centros de AEE da rede pública ou em instituições comunitárias, confessionais e sem fins lucrativos.

PERFIL E ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR DE AEE

Vamos discorrer nessa seção sobre o perfil e atribuições do professor de AEE, assunto controverso até hoje na escola regular. Para isso, iremos nos debruçar na legislação. De acordo com o artigo 12 das Diretrizes Operacionais, o professor responsável pelo AEE deve possuir formação inicial habilitada para a docência e formação específica em Educação Especial. As atribuições incluem:

- a.** Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços e recursos pedagógicos, considerando as necessidades específicas de cada aluno.
- b.** Elaborar um plano de Atendimento Educacional Especializado.
- c.** Orientar os professores da sala comum e a família sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno.

SUMÁRIO

INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE

Uma escola regular será inclusiva⁵ na medida em que forem tomadas todas as precauções arquitetônicas de mobilidade e quando houver sintonia entre o professor regular e o professor responsável pela sala de recursos multifuncionais. De acordo com Soares e Carvalho (2012, p. 62):

[...] a inclusão qualificada depende do apoio especializado efetivo durante as atividades na classe regular e da formação suficiente do professor para sugerir modificações didáticas compatíveis com as características do aluno com deficiência.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2011-2020)

Para vislumbrar o quanto conseguimos avançar em relação a inclusão é importante destacarmos o Plano Nacional de Educação (PNE, 2010). Em 2010, durante a Conferência Nacional de Educação (CONAE), foi elaborado o novo PNE que regulamenta as metas educacionais para o país no decênio 2011-2020. A meta nº 4 do PNE prevê a universalização, para a população de 4 a 17 anos, do atendimento escolar aos estudantes com deficiência, na rede regular de ensino.

O Decreto nº 6.571/2008 estabelece que, a partir de 2010, a matrícula de alunos com deficiência será contabilizada duplamente: uma vez na classe comum do ensino regular e outra no atendimento

⁵ Para aprofundar e ampliar seus conhecimentos, convido você a assistir ao vídeo: EIXO Articulador - A Política Nacional para a Educação Inclusiva: Avanços e Desafios. [S. l.: s. n.], 2012. Publicado pelo canal UNIVESP. 1 vídeo (16 min 33 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N-gLUGoaYjtU>. Acesso em: 8 mar. 2025.

educacional especializado. Assim, a escola inclusiva recebe duas vezes por cada aluno com deficiência matriculado.

AÇÕES GOVERNAMENTAIS PARA ALCANCE DAS METAS

Para atingir as metas propostas pelo PNE (2011-2020), o governo deverá promover:

- a. Implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns.
- b. Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado e práticas educacionais inclusivas.
- c. Articulação entre o ensino regular e o AEE.
- d. Acompanhamento do acesso e permanência na escola dos beneficiários do Benefício de Prestação Continuada (BPC).
- e. Investimento na adequação arquitetônica dos prédios escolares para garantir acessibilidade.
- f. Garantia de transporte acessível e disponibilização de material didático acessível.
- g. Educação bilíngue Língua Portuguesa/Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nas escolas.

Apesar das inegáveis conquistas brasileiras na Educação Especial, ainda estamos longe de alcançar a universalização prevista no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014). De acordo com a meta 4 do PNE, que trata da Educação Especial/Inclusiva, é um compromisso federal em:

[...] universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação

SUMÁRIO

Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, p. 11).

Para isso, é necessário investir na capacitação do corpo docente e dos demais profissionais que atuam no setor educacional. No que tange à formação de professores, a legislação brasileira, por meio da Resolução CNE/CP Nº 2/2015 (Brasil, 2015), estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Esta resolução prevê a discussão das temáticas relacionadas à educação inclusiva em todos os cursos de licenciatura.

O documento assinala 19 estratégias, que devem ser tomadas como o objetivo de atingir a meta 4, são elas de forma resumida:

- a. **Contabilização e Matrículas:** Garantir a contabilização de matrículas de alunos com necessidades especiais na rede pública e instituições conveniadas para repasse do FUNDEB;
- b. **Universalização do Atendimento:** Ampliar o acesso escolar para crianças de 0 a 3 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades;
- c. **Infraestrutura e Formação:** Implantar salas de recursos multifuncionais e promover formação continuada de professores para atendimento especializado;
- d. **Atendimento Educacional Especializado:** Garantir serviços educacionais especializados conforme necessidade dos alunos;
- e. **Centros de Apoio e Pesquisa:** Criar centros multidisciplinares para apoio pedagógico e assistência aos alunos e professores;
- f. **Acessibilidade:** Manter e expandir programas de acessibilidade, transporte, material didático e tecnologia assistiva;

- g. **Educação Bilíngue:** Oferecer educação em LIBRAS e Língua Portuguesa escrita para surdos e deficientes auditivos, além de recursos como o Sistema Braille;
- h. **Educação Inclusiva:** Proibir a exclusão escolar por deficiência e promover a integração pedagógica;
- i. **Acompanhamento Escolar:** Monitorar o acesso, permanência e desenvolvimento dos alunos beneficiários de programas sociais;
- j. **Pesquisa e Tecnologia:** Fomentar pesquisas para desenvolver metodologias, materiais e tecnologias assistivas;
- k. **Políticas Públicas Interdisciplinares:** Realizar pesquisas para subsidiar políticas intersetoriais;
- l. **Articulação Intersetorial:** Promover parcerias entre saúde, assistência social e educação para atendimento contínuo;
- m. **Ampliação de Equipes:** Expandir equipes de apoio, incluindo intérpretes de LIBRAS e professores especializados;
- n. **Indicadores de Qualidade:** Estabelecer critérios de qualidade para instituições que atendem alunos com necessidades especiais;
- o. **Levantamento de Dados:** Obter informações detalhadas sobre o perfil de alunos com deficiência;
- p. **Formação de Professores:** Incluir conteúdos sobre educação inclusiva nos cursos de formação docente;
- q. **Parcerias Institucionais:** Fortalecer parcerias com instituições sem fins lucrativos para apoio escolar, formação continuada e envolvimento da sociedade e das famílias na educação inclusiva.

Momento de Reflexão: Como estamos em relação à Meta 4 do PNE? Quais estratégias ainda precisam avançar?

REDE NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial foi implementada pelo Projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB). Em parceria com universidades públicas, esta iniciativa promove a disseminação da formação para o atendimento educacional especializado em todos os estados da federação e em diversas cidades do interior do país.

Se a inclusão qualificada depende do trabalho realizado em sala de aula, não há como se prescindir, de um lado, do apoio especializado efetivo e concreto durante as atividades desenvolvidas na classe regular; de outro lado, para que o trabalho especializado redunde em um melhor rendimento escolar, o professor por ele responsável necessita não só se inteirar do que se realiza na sala de aula, mas também possuir formação suficiente para, com base no que conhece do aluno com deficiência, sugerir modificações didáticas compatíveis com suas características (Soares; Carvalho, 2012, p. 62).

LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO (LBI)

Motivo de grande orgulho para comunidade das pessoas com deficiência foi promulgada em 2015 pela ex-presidente Dilma Rousseff, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) baseia-se na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional em 2008.

SUMÁRIO

A LBI⁶ considera pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Vale salientar que a avaliação da deficiência é biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar, considerando:

- Os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo.
- Os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais.
- A limitação no desempenho de atividades.
- A restrição de participação.

Segundo a Deputada Federal Mara Gabrilli, relatora do documento, “a deficiência deixa de ser um atributo da pessoa e passa a ser o resultado da falta de acessibilidade que a sociedade e o Estado dão às características de cada um”

DIREITOS EDUCACIONAIS NA LBI

No capítulo IV, a LBI estabelece que a educação é um direito da pessoa com deficiência, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida.

O Estado, a família, a comunidade escolar e a sociedade têm o dever de assegurar educação de qualidade, livre de violência, negligência e discriminação.

6 No vídeo, a professora Luana Tillmann explica o que é a LBI (Lei Brasileira de Inclusão) e destaca os avanços significativos que esse marco legal trouxe para o movimento das pessoas com deficiência no Brasil. Acesse: CONVERSANDO para Entender: dois anos da Lei Brasileira de Inclusão. [S. l.: s. n.], 2012. Publicado pelo canal Videoaula IFC Campus Sombrio. 1 vídeo (8 min 4 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wFqZrqYw_w. Acesso em: 8 mar. 2025.

SUMÁRIO

O poder público deve garantir:

- Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades.
- Condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem.
- Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado.
- Oferta de educação bilíngue em Libras e em Língua Portuguesa.
- Medidas individualizadas e coletivas que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência.
- Pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas.
- Planejamento de estudo de caso e elaboração de plano de atendimento educacional especializado.
- Participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias na comunidade escolar.
- Práticas pedagógicas inclusivas nos programas de formação de professores.
- Formação e disponibilização de professores para o AEE, tradutores e intérpretes de Libras, guias intérpretes e profissionais de apoio.
- Oferta de ensino da Libras, Sistema Braille e uso de recursos de tecnologia assistiva.
- Acesso à educação superior e profissional em igualdade de oportunidades.

- Inclusão de temas relacionados à pessoa com deficiência nos cursos de nível superior e técnico.
- Acesso igualitário a atividades recreativas e esportivas no sistema escolar.
- Acessibilidade às edificações e ambientes escolares.
- Oferta de profissionais de apoio escolar.
- Articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

Momento de Reflexão: Até o momento, o que o poder público conseguiu cumprir?

A LBI também impõe que as instituições privadas de ensino devem cumprir essas determinações sem cobrar valores adicionais. As instituições de ensino públicas, de Ensino Médio e Ensino Superior, devem adotar medidas para garantir a acessibilidade em processos seletivos e no ambiente acadêmico.

Nesse contexto, o casal Avelã encontra-se protegido pela legislação vigente, que assegura, em tese, todos os direitos de seu filho, incluindo o acesso à educação. No entanto, o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido pela escola precisa de atenção, pois apesar da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso III, garantir o atendimento educacional especializado (AEE) às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, as escolas particulares seguem normas próprias e podem não dispor de estrutura específica para atender a essa demanda na prática. Contudo, as escolas particulares devem garantir a acessibilidade e a igualdade de condições para o acesso e permanência de alunos com deficiência, conforme previsto na legislação, incluindo a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Portanto, querido leitor, embora a legislação assegure direitos amplos às crianças com deficiência, o casal Avelã deve buscar informações específicas sobre as condições oferecidas pela escola particular, bem como sobre os meios para garantir a implementação dos direitos de seu filho de forma plena. Caso necessário, podem recorrer ao Ministério Público ou a órgãos de defesa da pessoa com deficiência para assegurar o cumprimento das normas.

Momento de Reflexão: Como você enxerga a inclusão em seu cotidiano escolar? Algum aspecto da LBI impactou a escola?

PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Caro leitor, os conceitos e as terminologias relacionadas às pessoas com deficiência mudam conforme os contextos históricos e culturais. Por isso, é importante acompanhar a evolução da nomenclatura para evitar equívocos indesejáveis.

Você pode apreciar o material elaborado pelo Centro Tecnológico de Acessibilidade (CTA), do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), que produziu uma série de 18 vídeos explicativos sobre as terminologias recomendadas no âmbito educacional⁷.

Além do material em vídeo, recomendamos a leitura complementar do *ebook* “Terminologias recomendadas para uma educação mais inclusiva⁸” de Áureo Vandré Cardoso.

⁷ EU posso ir - Desenho Universal. [S. l.: s. n.], 2011. Publicado pelo canal Centro MarcoAQI. 1 vídeo (9 min e 18 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_KrsTvkA5P0. Acesso em: 10 mar. 2025.

⁸ CARDOSO, Áureo Vandré. **Terminologias recomendadas para uma educação mais inclusiva.** Bento Gonçalves: IFRS, 2021. 74 p. Disponível em: https://dspace.ifrs.edu.br/bitstream/handle/123456789/471/Terminologias_Recomendadas_Educacao_Inclusiva_digital.pdf?sequence=1. Acesso em: 20 jul. 2025.

DESENHO UNIVERSAL NA ESCOLA

O conceito de desenho universal refere-se à criação de ambientes acessíveis no contexto da educação escolar, promovendo a inclusão por meio do planejamento cuidadoso dos espaços e detalhes para eliminar barreiras arquitetônicas.

Leitor, desse modo, é fundamental pensarmos em adaptações nos ambientes existentes para atender a todos, não apenas pessoas com deficiência. Por exemplo, uma rampa para subir uma calçada ou escada beneficia cadeirantes, deficientes visuais, idosos, pessoas transportando carrinhos de feira, carrinhos de bebês, entre outros.

A escola deve ser acessível desde seu entorno, incluindo calçadas de acesso, faixas de segurança, rampas, sinalizações em Libras e Braille, mesas e carteiras adequadas ao público que atende, corredores largos, portas com rampas e largura suficiente, telefones públicos em altura acessível, bebedouros para cadeirantes e crianças, sanitários com barras de apoio, e balcões com locais de atendimento rebaixados para atender cadeirantes.

ALGUNS NÚMEROS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO ESPECIAL

Caro leitor, conforme o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021, as matrículas na Educação Básica quase dobraram em um período de dez anos, aumentando de 702,6 mil em 2010 para 1,3 milhão em 2020. A maior parte dessas matrículas foi no Ensino Fundamental, representando 78,3% do total. Além disso, a porcentagem de alunos matriculados em classes comuns subiu de 68,9% em 2010 para 88,1% em 2020.

SUMÁRIO

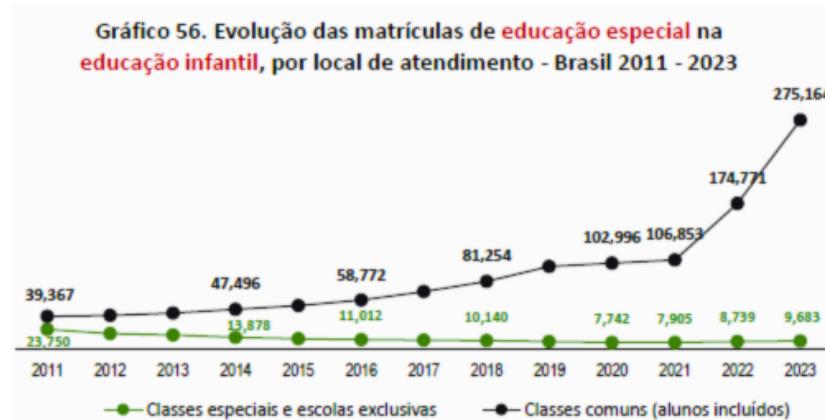
Gráfico 1 - Matrículas de alunos com deficiência em classes comuns



Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar - Elaboração Todos Pela Educação (Anuário, 2021).

Na Educação Infantil, o número de matrículas na educação especial nessa etapa escolar teve um crescimento expressivo. Em escolas regulares, as matrículas de alunos com deficiência aumentaram de 39.367 em 2011 para 275.164 em 2023, o que representa um acréscimo de aproximadamente 600%.

Gráfico 2 - Matrículas de alunos com deficiência em classes comuns (Educação Infantil)

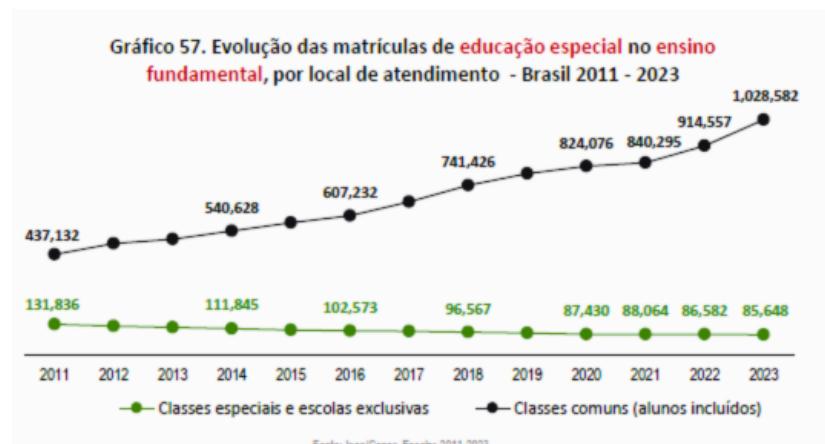


SUMÁRIO

No Ensino Fundamental, o número de matrículas em escolas comuns também apresentou um acréscimo significativo entre os anos de 2011 e 2023. Nesse período, as matrículas passaram de 437.132 para 1.028.582, representando um aumento de aproximadamente 135%.

Esse crescimento reflete um avanço importante na inclusão de alunos com deficiência em ambientes educacionais regulares, demonstrando um compromisso crescente com a educação inclusiva e a ampliação das oportunidades de aprendizado para todos os estudantes.

Gráfico 3 - Matrículas de alunos com deficiência em classes comuns (Ensino Fundamental)

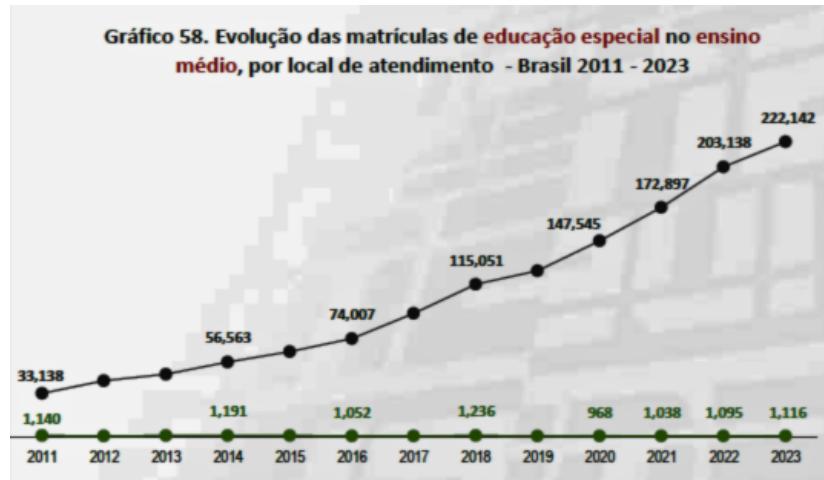


Fonte: Inep/Censo Escolar (2011-2023).

Finalmente, o Ensino Médio também seguiu a mesma tendência de crescimento de matrículas observada nos níveis de ensino anteriores. Em 2011, havia 33.138 pessoas com deficiência matriculadas em escolas comuns. Em 2023, esse número aumentou para 222.142, representando um acréscimo de 570% no número de matrículas.

Note, caro leitor, que esse crescimento significativo destaca a expansão das oportunidades educacionais para alunos com deficiência, reforçando o compromisso com a inclusão e a igualdade no sistema educacional.

**Gráfico 4 - Matrículas de alunos com deficiência
em classes comuns (Ensino Médio)**



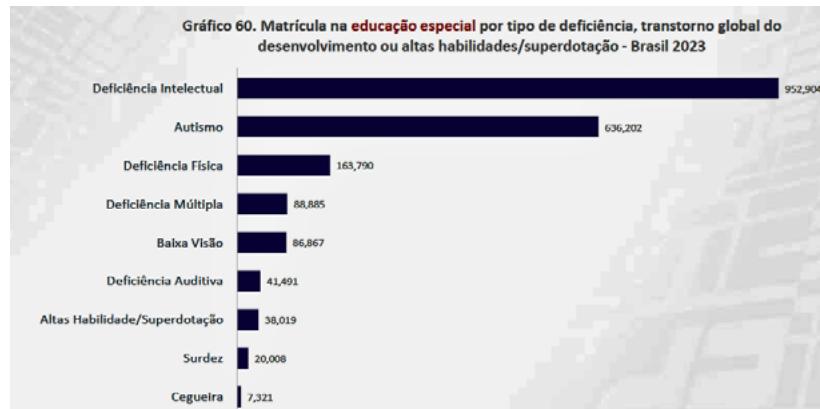
Fonte: Inep/censo Escolar (2011-2023).

Outra informação importante na publicação é o tipo de deficiência observada. Esses dados podem indicar as direções que podem ser tomadas em relação aos recursos didáticos a serem utilizados, bem como o foco a ser adotado nas formações docentes.

O gráfico mostra o número de matrículas na educação especial por tipo de deficiência, fornecendo uma visão detalhada das necessidades específicas dos alunos e permitindo um planejamento mais eficaz para atendê-los adequadamente.

SUMÁRIO

Gráfico 5 - Matrículas de alunos com deficiência em classes comuns (por tipo de deficiência)



Fonte: Inep/Censo Escolar (2011-2023).

Em relação à infraestrutura, destaca-se a inércia no número de escolas com salas de recursos multifuncionais. Entre 2010 e 2020, o percentual de escolas brasileiras com espaços especializados para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aumentou de 12,5% para 28,3%. Quanto aos banheiros adaptados, em 2010, apenas 25,4% das escolas possuíam esse recurso, número que subiu para 56,1% em 2020.

Gráfico 6 - Infraestrutura Escolar

Infraestrutura

Condições de oferta em escolas da Educação Básica com estudantes que possuem deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades/superdotação – Brasil – 2010 e 2020

	Localidade	2010	2020
% de escolas com sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Total	12,5	28,3
	Urbana	15,4	31,9
	Rural	3,1	15,7
% de escolas com banheiro adequado	Total	25,4	56,1

Fonte - MEC/Inep/DEED/Censo Escolar – Elaboração Todos Pela Educação (Anuário, 2021).

SUMÁRIO

Embora a legislação estabeleça a necessidade de oferecer as condições mínimas para uma educação inclusiva, a análise dos números revela um avanço significativo. No entanto, esse progresso ainda é insuficiente para garantir uma escola verdadeiramente inclusiva para todos.

É fundamental continuar aprimorando políticas, recursos e formações para assegurar que cada aluno, independentemente de suas necessidades, tenha acesso a uma educação de qualidade e inclusiva.

Será que estamos sendo utópicos quando falamos em educação inclusiva?⁹

RECAPITULANDO

Leitor, nesse recorte histórico, buscamos, de forma concisa, fornecer ao casal Avelã subsídios para enfrentar o desafio de compreender as políticas, legislações e práticas educacionais relacionadas à educação inclusiva. O objetivo é apoiá-los na tomada de decisão quanto à matrícula de seu filho com deficiência, seja em uma escola pública ou particular. No Brasil, a trajetória da educação especial reflete uma evolução significativa, marcada por marcos históricos como a criação de institutos especializados no século XIX e a consolidação do direito à educação inclusiva a partir da Constituição de 1988.

Para as famílias que optam pela escola pública, é essencial saber que a legislação garante o atendimento educacional especializado (AEE) como parte do sistema regular de ensino. A Política

⁹ Para finalizar o nosso primeiro módulo, te convido a apreciar o vídeo do professor português Dr. David Rodrigues. Acesse: PENSAR utopicamente a educação: David Rodrigues. [S. l.: s. n.], 2014. Publicado pelo canal TEDx Talks. 1 vídeo (17 min e 27 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0kDL5kxDg_A&t=584s. Acesso em: 10 mar. 2025.

SUMÁRIO

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, busca integrar esses estudantes no ambiente escolar comum, promovendo acessibilidade e suporte individualizado. No entanto, o desafio permanece: exigir das administrações municipais e estaduais o cumprimento integral dessas políticas, incluindo a alocação de recursos adequados e formação de professores.

Por outro lado, ao escolher uma escola particular, as famílias precisam considerar que, embora as instituições privadas sejam obrigadas a oferecer o AEE, na prática, não possuem estrutura para tal. Mesmo assim, a legislação exige que garantam a acessibilidade e a igualdade de oportunidades. Isso inclui adaptações curriculares, físicas e tecnológicas, bem como suporte pedagógico, em conformidade com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015).

A compreensão da legislação educacional e dos marcos regulatórios, como o Plano Nacional de Educação (PNE), é vital para que as famílias atuem como agentes de transformação social, exigindo das escolas e dos gestores públicos o compromisso com a inclusão. A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva no Brasil depende da conscientização coletiva e do engajamento ativo das famílias, escolas e comunidade.

Os dados sobre matrículas de alunos com deficiência na educação especial revelam um crescimento significativo em todos os níveis de ensino. Esse aumento reflete o impacto positivo das políticas públicas voltadas para a inclusão, indicando avanços na garantia do acesso à educação para pessoas com deficiência. Essa evolução é resultado de esforços como a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e de legislações como a Lei Brasileira de Inclusão, que promovem a acessibilidade e a igualdade de oportunidades educacionais. No entanto, o crescimento quantitativo deve ser acompanhado por melhorias qualitativas, como a formação de professores, adequação de

SUMÁRIO

infraestrutura e oferta de recursos pedagógicos, para assegurar uma inclusão efetiva e equitativa.

Apesar dos avanços significativos da legislação brasileira nas últimas décadas, ainda existem lacunas que demandam nossa atenção, especialmente no que diz respeito à atuação dos profissionais de apoio e monitores para estudantes com deficiência nas escolas. A falta de regulamentação clara sobre a formação, atribuições e condições de trabalho desses profissionais compromete a inclusão efetiva, tornando essencial a criação de políticas mais estruturadas que garantam suporte adequado aos alunos e promovam uma educação verdadeiramente inclusiva.

Apesar dos avanços significativos da legislação brasileira nas últimas décadas, ainda existem lacunas que demandam nossa atenção, especialmente no que diz respeito à atuação dos profissionais de apoio e monitores para estudantes com deficiência nas escolas. A falta de regulamentação clara sobre a formação, atribuições e condições de trabalho desses profissionais compromete a inclusão efetiva, tornando essencial a criação de políticas mais estruturadas que garantam suporte adequado aos alunos e promovam uma educação verdadeiramente inclusiva.

Assim, a história da educação especial no país reforça que o caminho para a inclusão passa pela união entre conhecimento, cobrança e ação, tais atitudes asseguram que cada criança, independentemente de suas condições, encontrem na escola um espaço de acolhimento, aprendizado e desenvolvimento pleno.

SITES RECOMENDADOS

- IBC-Instituto Benjamin Constant. Homepage. Disponível em: <<https://www.gov.br/ibc/pt-br>>. Acesso em: 17 jul. 2024.

SUMÁRIO

- IFRS - Instituto Federal do Rio Grande do Sul. CTA - Centro Tecnológico de Acessibilidade. Disponível em: <<https://cta.ifrs.edu.br/>>. Acesso em: 17 jul. 2024.
- INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos. Homepage. Disponível em: <<https://www.gov.br/ines/pt-br>>. Acesso em: 17 jul. 2024.
- MEC - Ministério da Educação. Homepage. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br>>. Acesso em: 17 jul. 2024.
- PPGEES - Programa de Pós-graduação em Educação Especial UFSCar. Homepage. Disponível em: <<https://www.ppgees.ufscar.br/pt-br>>. Acesso em: 17 jul. 2024.
- UNIDOS PELOS DIREITOS HUMANOS. Homepage. Disponível Em: <<https://www.unidospelosdireitoshumanos.org.br/#/vídeos>>. Acesso em: 17 jul. 2024.

CINECLUBE

- AMY: uma vida pelas crianças. Direção: John Gray. Produção: Marian Rees. EUA: CBS, 1984. 1 DVD (100 min).
- BLACK. Direção: Sanjay Leela Bhansali. Produção: Sanjay Leela Bhansali, Anshuman Swami. Índia: Applause Entertainment, 2005. 1 DVD (122 min).
- CORDAS. Direção: Pedro Solís García. Produção: La Fiesta Producciones. Espanha: La Fiesta Producciones, 2014. 1 DVD (11min).
- HOJE EU QUERO VOLTAR SOZINHO. Direção: Daniel Ribeiro. Produção: Diana Almeida. Brasil: Lacuna Filmes, 2014. 1 DVD (95 min)
- JANELA DA ALMA. Direção: João Jardim, Walter Carvalho. Produção: Raquel Freire. Brasil: Casa de Cinema de Porto Alegre, 2001. 1 DVD (73 min).
- MEU NOME É RÁDIO. Direção: Michael Tollin. Produção: Herb Gains. EUA: Revolution Studios, 2003. 1 DVD (109 min).
- NO RITMO DE CORAÇÃO. Direção: Sian Heder Produção: Philippe Rousselet, Fabrice Gianfermi, Patrick Wachsberger. EUA: Vendôme Pictures, Pathé Films, 2021. 1 DVD (111 min).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado:** Orientações gerais e educação a distância. Secretaria da Educação Especial, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Poder Executivo, Brasília, DF, 05 out. 1988, p. 413.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. **Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429.

BRASIL. **Lei nº 5.962, de 11 de agosto de 1971.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 1971.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação razões, princípios e programas** (2007) Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>>. Acesso em: 14 jun. 2024.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2011-2020.** Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/12514/mec-divulga-plano-nacional-de-educacao-2011-2020>>. Acesso em: 21 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pneconhecendo20metas.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo escolar 2023.** Divulgação dos resultados. Disponível em: apresentacao_coletiva.pdf (inep.gov.br). Acesso em: 26 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2011-2020.** Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/12514/mec-divulga-plano-nacional-de-educacao-2011-2020>. Acesso em: 26 jul. 2024.

SUMÁRIO

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Benjamin Constant completa 168 anos. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2022/instituto-benjamin-constant-completa-168-anos>. Acesso em: 10 ago. 2025.

CARDOZO, Áuro Vandré. **Terminologias recomendadas para uma educação mais inclusiva**. Bento Gonçalves. Disponível em: Terminologias_Recomendadas_Educacao_Inclusiva_digital.pdf (ifrs.edu.br). Acesso em: 26 jul. 2024.

GABRILLI, Mara. **Guia sobre a Lei Brasileira da Inclusão**, 2016. Disponível em: <http://maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Guia-sobre-a-LBI-digital.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2024.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil**: História e Políticas Públicas. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia. G. **Breve Histórico da Educação Especial no Brasil**. Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 57. Acesso em: 24 maio 2024.

4

*Josiara Alves de Souza
Lizelle de Moura Berrutti*

A INCLUSÃO E SUAS TESSITURAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Figura 1 - Imagem geradora



Fonte: acervo das autoras.

Quem define os primeiros passos e as aprendizagens de bebês e crianças: o diagnóstico ou suas possibilidades?

Eduarda chega à escola de educação infantil, na turma de berçário, e, assim como toda criança da sua idade, traz consigo seus desejos, curiosidades e potencial para novas descobertas e ampliação de repertório. Logo demonstra interesse por atividades ao ar livre e apresenta suas primeiras conquistas. Ao explorar o painel de chaves, desafia-se a ficar em pé e a dar seus primeiros passos. Esses foram apenas os primeiros passos de importantes conquistas vivenciadas por ela. Ao se deparar com um espaço planejado para suas possibilidades, as conquistas ocorrem de maneira adequada, tornando importante considerar, em primeiro lugar, a criança e não seu diagnóstico, que pode servir para orientar - e não definir - seu processo de aprendizagem.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Falarmos em inclusão atualmente nos faz pensar em um misto de possibilidades, desafios e complexidades que partem do pressuposto de que a perspectiva inclusiva no contexto escolar deveria ser sinônimo de garantia de práticas educacionais fundadas nos Direitos Humanos e em processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã das crianças, adolescentes, jovens, adultos(as) e idosos(as), sujeitos de direitos.

Pensar a escola na perspectiva inclusiva requer englobar os princípios éticos, estéticos, políticos, de cada etapa e modalidade da Educação Básica, relacionando-os com a função pedagógica e sociopolítica da educação e seus desdobramentos. Em outras palavras, requer conceber a escola e suas práticas pautadas pelo acolhimento das crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos e de suas famílias em suas diversidades. Requer compreender que as relações cotidianas, na perspectiva da educação inclusiva, devem garantir o acesso e a permanência, pois todos têm direito ao atendimento escolar de qualidade, considerando suas singularidades, especificidades e diferenças.

No Brasil, a educação inclusiva está diretamente relacionada às políticas da educação especial, reconhecendo que o acesso e a permanência na escola são direitos de todas as crianças e estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. O início desse processo remonta à Constituição Federal de 1988, que consagrou a educação como um direito público subjetivo, promovendo seu acesso e assegurando sua universalização. Em seguida, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990) solidificou esse compromisso, ao assegurar a prioridade absoluta dos direitos das crianças e adolescentes, incluindo o acesso à educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB,

SUMÁRIO

1996) deu continuidade a esse avanço, reafirmando o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Esse arcabouço legal foi expandido com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que reconheceu o direito à educação para crianças e estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, garantindo não apenas o acesso, mas também a permanência e a participação efetiva no ambiente escolar. Essa política, consolidada por meio de acordos internacionais e marcada por desafios tanto no cenário nacional quanto mundial, estabeleceu diretrizes fundamentais para a inclusão escolar, incluindo o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Posteriormente, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecido como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), reforçou esses direitos ao estabelecer a obrigatoriedade de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

Diante desse avanço legal e normativo, as escolas e suas comunidades são desafiadas a repensarem seus paradigmas, reorganizarem o Projeto Político-Pedagógico e suas práticas pedagógicas, rompendo com ações excludentes e com ideais de igualdade superficial. A construção de uma escola inclusiva baseia-se em referenciais que reconhecem os princípios da dignidade da pessoa, da igualdade e da cidadania, intimamente ligados ao respeito, à valorização e à garantia dos direitos humanos das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. Uma escola concebida na perspectiva da educação inclusiva defende que todos têm o direito de aprender juntos, com suas especificidades respeitadas e sua participação e interação na vida cotidiana escolar garantidas. Torna-se, portanto, fundamental compreender a inclusão de todos no espaço escolar a partir da lógica de que somos todos diferentes. Para isso, o Plano Educacional Individualizado (PEI) surge como uma ferramenta essencial, descrevendo estratégias e recursos necessários para desenvolver as

SUMÁRIO

habilidades e competências das crianças e estudantes, minimizando e eliminando barreiras que dificultam seu desenvolvimento.

Apesar desses desafios, experiências positivas e transformadoras têm surgido em diferentes contextos. Como será apresentado neste capítulo, um exemplo inspirador é o trabalho realizado de maneira pioneira pela Rede Municipal de Porto Alegre, que tem servido como referência na reflexão e na busca por uma escola e uma sociedade mais justas e solidárias.

DO ASSISTENCIALISMO À INCLUSÃO: A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

O movimento pela inclusão no Brasil teve início no século XIX, acompanhando as reivindicações que ocorriam em nível mundial. Conforme destacado na Política Nacional da Educação Especial, “o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 1994).

No contexto brasileiro, as ações desse movimento podem ser divididas em dois períodos principais, de acordo com Mazzota (2009). O primeiro período, que se estende de meados do século XIX até meados do século XX, caracteriza-se pela preocupação em manter o atendimento clínico-terapêutico com a criação de institutos voltados à reabilitação das pessoas com deficiência, as quais eram internadas e afastadas do convívio social. O segundo período, iniciado em 1957 e estendendo-se até 1993, é caracterizado por iniciativas oficiais que buscavam atender parcialmente aos princípios da educação inclusiva discutidos mundialmente.

O primeiro período do movimento pela inclusão no Brasil inicia-se em 1854, com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos

SUMÁRIO

Cegos no Rio de Janeiro, por Dom Pedro II, destinado ao atendimento de pessoas com deficiência visual. Em 1890, o Instituto passou a ser denominado Instituto Nacional dos Cegos e, em 1891, recebeu o nome que mantém até os dias atuais: Instituto Benjamin Constante (IBC). Em setembro de 1857, Dom Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), também no Rio de Janeiro. Esses Institutos atendiam crianças entre 7 e 14 anos, preocupavam-se em oferecer formação em ofícios, como tipografia e encadernação para meninos, e tricô para meninas.

Em 1874, registra-se que o Hospital Estadual de Salvador dava assistência às pessoas com deficiência intelectual, através de atendimentos clínicos. Nesse período, observa-se uma preocupação predominantemente clínica e assistencialista, com foco na reabilitação e isolamento social das pessoas com deficiência. As instituições eram voltadas para a internação e o tratamento médico, sem considerar a integração social ou educacional desses indivíduos.

Em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi, especializado no atendimento a pessoas com deficiência mental. Em 1945, surgiu a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que, embora tenha promovido melhorias no atendimento, mantinha a segregação, com crianças frequentando escolas diferenciadas. Essas iniciativas, embora importantes, reforçavam a ideia de exclusão, não considerando a singularidade no processo de aprendizagem das crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Mazzota (2009) descreve que o segundo período do movimento pela inclusão no Brasil teve início em 1957 e se estendeu até 1993. Esse período é caracterizado por um aumento do envolvimento do poder público em ações para promover os princípios da educação inclusiva. Influenciado por discussões internacionais, que começavam a se fortalecer, além da pressão de organizações da sociedade civil por transformações nas políticas públicas, esse intervalo ainda apresentou limitações. As iniciativas existentes

SUMÁRIO

priorizavam a criação de espaços diferenciados, em vez de uma inclusão plena na escola comum.

Exemplos emblemáticos, como a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, e a fundação do Instituto Santa Luzia, em 1941, no Rio Grande do Sul, ilustram as políticas inclusivas adotadas nesse período. O CENESP foi estabelecido no âmbito do Ministério da Educação como um órgão com a finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e a melhoria do atendimento às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação. Sua atuação concentrava-se no estímulo a ações educacionais em classes e escolas especiais, visando à integração parcial desses indivíduos no sistema educacional.

Já o Instituto Santa Luzia exemplifica a dualidade presente nas políticas da época. Em 1959, a instituição atendia alunos com visão normal em regime de externato, enquanto os alunos com deficiência visual eram acolhidos em regime de internato, semi-internato ou externato. O instituto recebia estudantes não apenas do Rio Grande do Sul, mas também de outros estados do Brasil, mantendo uma estrutura que segregava os alunos com deficiência, embora oferecesse algum nível de atendimento educacional.

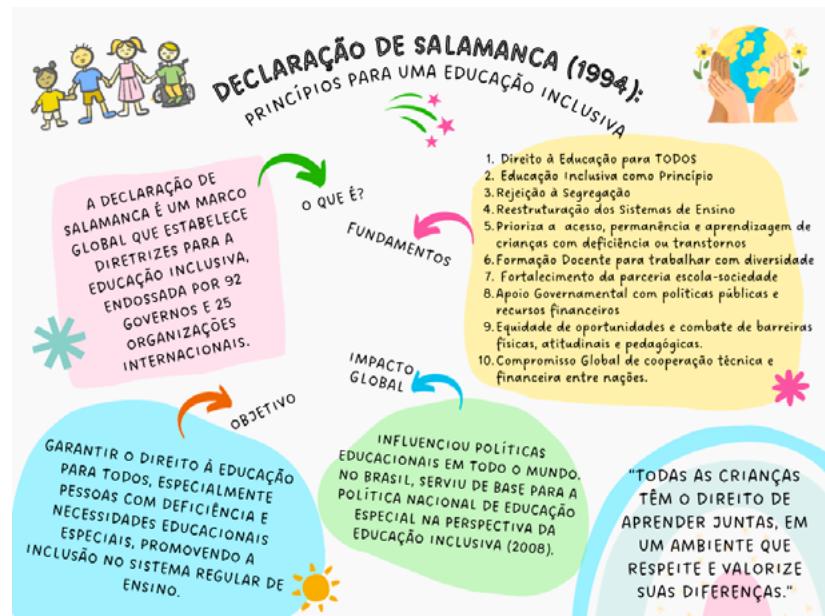
Percebe-se, em ações e iniciativas isoladas, uma preocupação com o atendimento assistencialista, não considerando a singularidade de aprendizagem das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Assim, fortalecia a ideia da exclusão e o não reconhecimento de que todos podem aprender, deixando para as “políticas especiais” a responsabilidade da educação das crianças e estudantes que não se adequaram à escola comum.

Fazendo referência às ações internacionais, a UNESCO realizou uma conferência em Paris, em 1968, que tratou diretamente da educação especial na Europa, resultando na publicação do documento “Educação Especial: Relatório sobre a situação atual

SUMÁRIO

e tendências de investigação na Europa". O documento, visando ao atendimento das crianças/estudantes com deficiência, enfatizou a necessidade de trabalhar as diferentes áreas de aprendizagem, proporcionando a cada criança desenvolver todo seu potencial intelectual, escolar e social. Identifica-se a preocupação com o desenvolvimento integral das pessoas com deficiência, embora voltado para educação geral, sem nenhuma menção à inclusão do público da educação especial na escola comum.

Figura 2 - Declaração de Salamanca



Fonte: elaborado pelos autores a partir da Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, p. 141)

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 representou um marco fundamental ao estabelecer, em seu Artigo 3º, inciso IV, o princípio de "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação",

SUMÁRIO

reforçando a ideia de "educação para todos". No Artigo 205, a Carta Magna define a educação como um direito de todos, essencial para o "pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho". Além disso, o Artigo 206, inciso I, assegura a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola". Contudo, apesar desses avanços legais, as políticas públicas da época ainda priorizavam espaços educacionais segregados, mantendo a lógica das escolas especiais, o que contrastava com o ideal de inclusão previsto na Constituição.

Na década de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990, deu continuidade a esse processo de garantia de direitos. Em seu Artigo 54, inciso III, o ECA determinou que crianças e adolescentes com deficiência teriam direito a atendimento educacional especializado. Além disso, o Artigo 5º do ECA estabeleceu que "nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais"

É no ano de 1994, na Declaração de Salamanca, que se encontram os princípios voltados à educação inclusiva, garantindo o direito de todas as crianças, independente de suas condições, estarem juntas, convivendo no mesmo espaço escolar. O documento, resultado de uma conferência mundial promovida pela UNESCO, propôs a superação das barreiras que levam à exclusão escolar, lançando diretrizes e ações que reforcem a necessidade de sistemas educacionais mais justos e equitativos.

Um dos princípios centrais da Declaração é que:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes

SUMÁRIO

e nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (UNESCO, 1994, n.p.).

A Declaração de Salamanca estabeleceu um novo paradigma que exigiu a reorganização dos sistemas educacionais, com foco na criação de ambientes que valorizassem a diversidade e promovesse a participação plena de todos os alunos. O documento enfatiza que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, adaptando currículos, metodologias e recursos para atender às necessidades diversas dos estudantes. Escolas inclusivas, nesse contexto, devem reconhecer diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, além de promover parcerias com as comunidades para garantir uma educação de qualidade.

Ao reforçar o direito à educação e propor diretrizes para a construção de sociedades mais inclusivas e democráticas, a Declaração influenciou políticas em mais de 90 países, incluindo o Brasil. No contexto brasileiro, seus princípios inspiraram a formulação de normas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008). O conceito central de “escolas para todos” permanece como referência essencial para a construção de sistemas educacionais equitativos e acessíveis, alinhados à promoção da justiça social e ao respeito às diferenças.

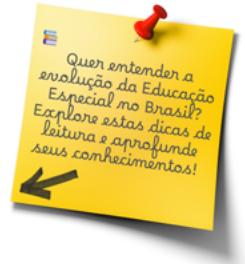
Nas últimas décadas, o Brasil consolidou marcos legais fundamentais para garantir o acesso universal à educação, incluindo crianças com e sem deficiência na rede regular de ensino. Essas mudanças exigiram – e ainda exigem – que escolas repensem suas práticas pedagógicas e adaptem estruturas físicas e curriculares. O governo federal, por sua vez, assumiu a responsabilidade de fomentar políticas públicas que incentivem instituições de ensino a desenvolver projetos político-pedagógicos alinhados à inclusão, promovendo estratégias que atendam às diversidades dos estudantes.

SUMÁRIO

Educação Especial no Brasil:

Descubra a História 

- ★ CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. História da educação especial: em busca de um espaço na história da educação brasileira. Anais do VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". [Acesso ao trabalho.](#)
- ★ MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; SOUSA, Sandra M. Zábia L. Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 6, n. 2, p. 7-16, 2000. [Acesso ao trabalho.](#)
- ★ NEVES, Ana Luiza Miranda dos Santos. A educação especial no Brasil: um estudo cronológico. Revista Foco, v.17, n. 3, 2024. DOI: <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n3-069>.



A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), atualizada pela Lei n.º 12.796 em 2013, estabelece o compromisso do Estado em garantir educação pública inclusiva, assegurando atendimento educacional especializado e gratuito para crianças e estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. Esse atendimento deve integrar todos os níveis de ensino, priorizando a rede regular, com currículos adaptados, métodos flexíveis e recursos que contemplem as necessidades específicas de cada aluno. A legislação reforça ainda a universalização do acesso, prevendo serviços de apoio nas escolas, como salas multifuncionais, e alternativas especializadas apenas quando a inclusão em turmas comuns não for viável.

Desde 1996, a Educação Especial ganhou espaço próprio na LDBEN, destacando-se como modalidade que promove desde a primeira infância (0 a 6 anos) até a preparação para o mercado de trabalho. A legislação exige formação docente especializada e capacitação de professores da rede regular, além de estratégias como terminalidade específica para alunos com dificuldades de acompanhamento e aceleração de estudos para superdotados.

SUMÁRIO

O objetivo é garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o desenvolvimento integral, alinhando a inclusão escolar à construção de autonomia e integração social.

A normatização da Educação Especial no Brasil avançou significativamente com o Parecer CNE/CEB nº 17/2001, que estabeleceu as "Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica". Este documento, alinhado aos compromissos internacionais assumidos na Declaração de Jomtien (1990) e na Conferência de Salamanca (1994), consolidou a opção brasileira por um sistema educacional inclusivo. O texto reforçou a necessidade de reestruturar políticas públicas em quatro eixos: político, técnico-científico, pedagógico e administrativo, defendendo a inclusão como processo contínuo e transversal a todas as etapas de ensino. Além disso, ampliou o conceito de "necessidades educacionais especiais", englobando não apenas estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, mas também aqueles com dificuldades acentuadas de aprendizagem, demandando currículos flexíveis e práticas pedagógicas diferenciadas.

Em 2003, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, lançado pelo MEC, marcou um novo patamar ao priorizar a formação de gestores e professores para a construção de sistemas educacionais inclusivos. A iniciativa estruturou-se em municípios-polo, responsáveis por disseminar diretrizes e práticas inclusivas em escala nacional. Dois anos depois, em 2006, o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, incorporando-a ao ordenamento jurídico com status de lei, o Decreto nº 6.949/009. O tratado reforçou o dever do Estado em assegurar ambientes educacionais plenamente inclusivos, garantindo acessibilidade e participação social. Paralelamente, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2007, direcionou investimentos para infraestrutura, como salas de recursos multifuncionais e adaptações arquitetônicas, além de fomentar a transversalidade da Educação Especial por meio de políticas como o PDDE-Acessibilidade.

SUMÁRIO

A síntese dessas iniciativas culminou na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que unificou princípios e ações sob a premissa de um sistema educacional único, público e inclusivo. A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação apresentou o Documento trazendo uma nova conceituação da Educação Especial e implementação da Educação Inclusiva. É em seu texto que encontramos referência a todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos estarem juntos no ambiente escolar, isto é, na mesma sala, realizando atividades comuns, construindo sua aprendizagem em cooperação.

Nas Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, é afirmado que:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e

SUMÁRIO

- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. [...] A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2007 p. 8 e 10).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), visando a necessidade de mudanças no contexto escolar para assegurar o acesso e garantir aprendizagem das crianças/estudantes público da educação especial, propõe que Atendimento Educacional Especializado (AEE), enquanto um serviço da Educação Especial, tem como função:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (Brasil, 2007, p. 10).

Embora os avanços legais e políticos sejam significativos, a efetivação da educação inclusiva enfrenta desafios estruturais, como a necessidade de investimentos contínuos em infraestrutura, capacitação docente e ampliação dos serviços de apoio e atendimento especializado. Não se restringe ao cumprimento de normas, mas demanda uma mudança de paradigma nas escolas e sistemas de ensino, onde a diversidade deve ser reconhecida como valor central, e não como obstáculo. Nesse processo, a compreensão da educação especial na perspectiva inclusiva torna-se propulsor de movimentos internos nas instituições de ensino, desafiando modelos conservadores e gerando reflexões críticas sobre práticas pedagógicas e estruturas excluidentes.

SUMÁRIO

EM 2022, SEGUNDO DADOS DO CENSO
ESCOLAR/INEP, O BRASIL TINHA:

1.372.000

ESTUDANTES
PÚBLICO-ALVO DA
EDUCAÇÃO
ESPECIAL
MATRICULADOS EM
CLASSES COMUNS.

89,9%

DAS MATRÍCULAS DO
PÚBLICO-ALVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL
EM CLASSES
COMUNS.

129 MIL

MATRÍCULAS DO
PÚBLICO-ALVO DA
EDUCAÇÃO
ESPECIAL DESDE A
EDUCAÇÃO
INFANTIL.

36%

DAS ESCOLAS COM
SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS
(SRM).

SAIBA MAIS: PNEEPEI - GOV.BR

Fonte: elaborado pelos autores a partir de dados do Governo Federal.

Essa dinâmica exige a reorganização dos sistemas de ensino, transformando-os em espaços democráticos, onde a participação de todos é garantida e respeitada. Romper paradigmas históricos que naturalizam a exclusão implica reconhecer a escola como ambiente de acolhimento às diferenças, alinhado a currículos flexíveis e metodologias adaptadas. Assim, a LDBEN e demais políticas públicas traçaram caminhos promissores, mas sua plena efetivação depende da articulação entre Estado, instituições de ensino e sociedade, reforçando que a inclusão é um projeto coletivo — técnico, político e ético.

A ESCOLA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A escola, na perspectiva inclusiva, precisa valorizar o diferente, criando espaços heterogêneos que concebam as crianças e estudantes em sua singularidade, únicos em suas diferenças, sem que sejam agrupados por qualquer atributo. Muitos ambientes educacionais,

preocupados em manter a organização, uniformidade e hegemonia, tornam-se excludentes, perpetuando currículos e práticas segregadoras em nome da diversidade. A diversidade, muitas vezes, é compreendida como um estado estático, limitado ao que já existe, reforçando conceitos instituídos no interior da escola e mantendo a organização de grupos com características iguais ou semelhantes.

De acordo com (2010), o conceito de diversidade reafirma a formação de agrupamentos por características, criando grupos de iguais e separando os diferentes, o que ratifica a exclusão. Por outro lado, a multiplicidade é entendida como a vida em movimento, sempre ativa, diferente e em constante transformação. Ropoli *et al.* (2010) afirmam que:

A educação inclusiva questiona a artificialidade das identidades normais e entende as diferenças como resultantes da multiplicidade, e não da diversidade, como comumente se proclama. Trata-se de uma educação que garante o direito à diferença e não à diversidade, pois assegurar o direito à diversidade é continuar na mesma, ou seja, é seguir reafirmando o idêntico. (Ropoli *et al.*, 2010, p. 8).

Não se pode pensar em inclusão sem atentar para os significados e denominações utilizados em propostas e iniciativas que se dizem inclusivas. Através das palavras, podemos reforçar a ideia de agrupamento, divisão e separação. O processo de inclusão requer a valorização do sujeito como único, diferente e mutante, que precisa ter seus espaços garantidos junto de seus pares, estando em constante produção, consequência das multiplicidades que o envolvem.

A escola é o espaço das multiplicidades, rico em diferenças, no qual restringir o acesso de qualquer pessoa significa limitar as possibilidades de desenvolvimento de todas as crianças e estudantes. Pensar a escola como um espaço de todos exige a revisão de suas ações cotidianas. De acordo com Mantoan (1997), ninguém pode ficar de fora do processo escolar. Cabe à escola adaptar-se às especificidades de cada um, repensando suas práticas pedagógicas

SUMÁRIO

e revendo conceitos institucionalizados sobre as modalidades de educação. Essas ações contribuem para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, como reafirma Mantoan (1997, s/p):

A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, que deverá adaptar-se às particularidades de todos os alunos (...) à medida que as práticas educacionais excludentes do passado vão dando espaço e oportunidade à unificação das modalidades de educação, regular e especial, em um sistema único de ensino, caminha-se em direção a uma reforma educacional mais ampla, em que todos os alunos começam a ter suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular. (Mantoan, 1997, s/p).

A inclusão escolar não pode deixar ninguém de fora e precisa buscar o progresso e a participação de todas as crianças e estudantes. Nesse processo, o grande desafio é construir coletivamente uma proposta pedagógica que atenda, com ensino de qualidade, às especificidades de cada aluno. Para oferecer um ensino de qualidade, é preciso definir ações que transmitam a singularidade e as escolhas do grupo. Conforme afirma Ropoli *et al.* (2010, p. 10):

Um ensino de qualidade provém de iniciativas que envolvem professores, gestores, especialistas, pais e alunos, além de outros profissionais que compõem uma rede educacional em torno de uma proposta que é comum a todas as escolas e, que ao mesmo tempo, é construída por cada uma delas, segundo as suas peculiaridades. (Ropoli *et al.*, 2010, p. 10).

Para legitimar seu plano de trabalho, a escola elabora o Projeto Político-Pedagógico (PPP), no qual expressa o compromisso social de ser uma escola para todos. Conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 12, os estabelecimentos de ensino têm a incumbência de: "I - elaborar e executar sua proposta pedagógica, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino." Fica evidente, portanto, que a escola possui

SUMÁRIO

autonomia para fazer escolhas, priorizando suas especificidades e a vontade política do coletivo, alicerçadas em uma gestão democrática.

O grande desafio colocado pela prática da inclusão é a mudança na gestão da escola, transformando-a em um espaço coletivo e colaborativo, onde todos se sintam partícipes de sua construção e transformação. "A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas" (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 9). Do mesmo modo, Santos (2010) reforça em seus estudos a importância da participação do professor e dos demais segmentos da escola na construção do processo escolar, participando do PPP e sentindo-se desafiado a assumir um trabalho coletivo e cooperativo que qualifique o progresso de todos os envolvidos nesse contexto.

É na construção do Projeto Político-Pedagógico, segundo Santos (2010), que a escola expõe suas escolhas de âmbito social e singular, considerando os aspectos políticos e pedagógicos priorizados por sua comunidade. Cada segmento escolar, ao participar da elaboração do PPP, exercita o seu direito de construir coletivamente a escola na perspectiva inclusiva, que respeita o direito de todos. Especialmente, os professores, ao participarem dessa prática, têm a oportunidade de vivenciar o processo democrático, compreendendo-o como parte da aprendizagem, necessária ao respeito às diferenças e à garantia de uma educação de qualidade. Santos (2010, p. 12) defende que:

Todas as intenções da escola, reunidas no Projeto Político Pedagógico, conferem-lhe o caráter POLÍTICO, porque ele representa a escolha de prioridades de cidadania em função das demandas sociais. O PPP ganha status PEDAGÓGICO ao organizar e sistematizar essas intenções em ações educativas alinhadas com prioridades estabelecidas. [...] O professor, portanto ao contribuir para a elaboração do PPP, bem como ao participar de sua execução no cotidiano da escola, tem a oportunidade

de exercitar um ensino democrático, necessário para garantir acesso e permanência dos alunos nas escolas e para assegurar a inclusão, o ensino de qualidade e a consideração das diferenças dos alunos nas salas de aula. (Santos, 2010, p. 12).

Nesse contexto, a gestão da escola interfere diretamente no sucesso da aprendizagem de qualidade, impactando o trabalho em sala de aula. A capacidade do professor de conciliar estratégias de trabalho com a valorização das multiplicidades passa por suas vivências no cotidiano escolar. Reconhecer os alunos como sujeitos com diferentes ritmos e potencialidades exige que o professor participe e analise sua prática com frequência.

A escola precisa prever, em seu PPP, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), garantindo um aprendizado de qualidade para todas as crianças e estudantes público da educação especial. Ao organizar o AEE, é preciso ter clareza sobre cada uma das ações e do processos que envolvem essa organização. Segundo Ropoli *et al.* (2010, p. 17), é um serviço que:

[...] complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais. Portanto, é parte integrante do Projeto Político Pedagógico da escola. (Ropoli *et al.*, 2010, p. 17).

O AEE não tem como objetivo substituir as atividades da sala de aula, mas visa articular ações, dentro e fora do contexto escolar, que garantam o desenvolvimento e o aprendizado das crianças e estudantes público da educação especial, efetivando a inclusão. O aprendizado não pode ser visto apenas como a aquisição mecânica de conhecimentos. As experiências vividas pelo aluno e as capacidades que mobilizam o raciocínio privilegiam as aprendizagens significativas. De acordo com Vygotsky (1991, p. 55):

SUMÁRIO

"O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidades para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas."

Dessa forma, o compromisso do professor do AEE com o desenvolvimento escolar, afetivo e social da criança e do estudante com deficiência requer que suas ações visem a atividades significativas, voltadas aos seus interesses e experiências, possibilitando pensar sobre muitas e diferentes coisas.

Quadro 1 - Cineclube

Cineclube: *O Porco Espinho* (2020) e *Um Lugar Para Todo Mundo* (2021)



O Porco Espinho

Disponível em: YouTube

[Versão original](#)

[Versão com audiodescrição](#)

Dirigido por Márcio Nascimento, o curta-metragem *O Porco Espinho* é uma produção que aborda, de forma sensível e poética, a importância do acolhimento e da inclusão no ambiente educacional. A narrativa, inspirada na fábula homônima de Schopenhauer, retrata a busca por conexão e pertencimento, temas que dialogam diretamente com a ideia de Vygotsky sobre a importância das interações sociais para o desenvolvimento humano. Segundo Vygotsky, o aprendizado ocorre na relação com o outro, e o curta reforça essa perspectiva ao mostrar como a escola pode ser um espaço de acolhimento e construção coletiva de saberes.

SUMÁRIO



Um Lugar Para Todo Mundo

Disponível em diversas plataformas, acesse: umlugarpardodomundo.com.br

Produzido por Rota6 Films e Maria Farinha Filmes, o documentário *Um Lugar Para Todo Mundo* narra a luta de Emílio, uma criança de 3 anos, e sua família pelo direito à educação inclusiva nas escolas públicas de Nova York. O filme revela as barreiras enfrentadas por milhões de crianças com deficiência ao redor do mundo e reforça a importância de uma escola que não discrimina, mas acolhe e integra todas as crianças. Com uma mensagem universal, o documentário conecta-se diretamente aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 4 (Educação de Qualidade), ao defender que a inclusão escolar é um direito fundamental e um passo essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Por que recomendamos?

Ambas as obras destacam a importância da educação inclusiva e do acolhimento no ambiente escolar, temas centrais para a reflexão sobre práticas pedagógicas que valorizam a diversidade e a construção coletiva do conhecimento. Enquanto *O Porco Espinho* traz uma abordagem metafórica e sensível sobre o pertencimento, *Um Lugar Para Todo Mundo* expõe, de forma direta e impactante, as barreiras e desafios enfrentados por crianças com deficiência e suas famílias. Juntas, essas obras reforçam a ideia de que a escola deve ser um espaço de todos, onde cada criança possa se desenvolver plenamente, em diálogo com seus pares e com a comunidade.

Como usar no contexto educacional?

- Debate em sala de aula: Promova discussões sobre a importância da inclusão e do acolhimento no ambiente escolar, utilizando os filmes como ponto de partida.
- Atividade prática: Proponha a criação de projetos ou ações que promovam a inclusão na escola, inspirados nas histórias apresentadas nos curtas.
- Reflexão teórica: Relacione as obras com as ideias de Vygotsky sobre o papel das interações sociais no desenvolvimento humano e a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Fonte: elaborado pelas autoras (2024).

SUMÁRIO

Essa perspectiva ressalta a importância de práticas que transcendam a mera transmissão de conteúdos, valorizando a construção de um ambiente educacional onde a colaboração, a escuta ativa e a mediação pedagógica se articulam para transformar desafios em caminhos de emancipação. Ao estimular a criatividade e a participação ativa dos estudantes, o AEE não apenas fortalece sua autonomia, mas também consolida a escola como um espaço de pertencimento coletivo – onde as singularidades são acolhidas, as interações sociais são potencializadas e o aprendizado se torna uma experiência integral, capaz de unir saberes, vivências e transformações individuais e coletivas.

EXPERIÊNCIAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) EM PORTO ALEGRE

A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre apresenta um histórico muito peculiar, pois iniciou a política de inclusão em 1990, com a criação da **Educação Precoce (EP)** e da **Psicopedagogia Inicial (PI)**, serviços análogos ao que, posteriormente, viria a ser o **Atendimento Educacional Especializado (AEE)**. Essas iniciativas, voltadas a crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, consolidaram-se como pilares da educação inclusiva local, articulando ações pedagógicas especializadas com as escolas de educação infantil. Atualmente, quatro escolas especiais de Ensino Fundamental ofertam EP e PI, atendendo mais de 300 crianças anualmente em caráter preventivo e intervencional, nas 261 instituições de educação infantil (42 escolas municipais de educação infantil - EMEI e 219 escolas privadas sem fins lucrativos, parceiras da Prefeitura Municipal).

Este serviço realiza assessoria pedagógica para as escolas de educação infantil, e é realizado por professores especializados que, mediante a demanda, vão até as Escolas Infantis. Esses profissionais,

especialistas em Educação Especial, fazem observações e escutas atentas nas turmas, em conjunto com as equipes diretivas, referentes ao cuidado, desenvolvimento das crianças, trato e propostas pedagógicas adequadas a cada uma. Eles assessoram as escolas buscando estratégias que auxiliem no desenvolvimento neuropsicomotor de cada criança. Também escutam e orientam as famílias individualmente, pensando junto os encaminhamentos que garantam o desenvolvimento integral da criança. Quando as crianças possuem atendimentos especializados fora da escola, os profissionais entram em contato, buscando a troca de experiências e de estratégias que são fundamentais na proposta elaborada para cada caso.

Entre 1990 e 1997, houve a aprovação e abrangência das **Salas de Integração e Recursos** (SIR) na rede municipal de Porto Alegre, onde acontece o **Atendimento Educacional Especializado**. Em 2013, o Conselho Municipal de Educação (CME) elaborou a Resolução CME/POA n.º 13/2013, que "Dispõe sobre as diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino na perspectiva da educação inclusiva". A norma define o AEE como um **serviço complementar e suplementar à escolarização**, ofertado em **todas as etapas da educação básica**, desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O AEE é organizado de acordo com as necessidades específicas das crianças e dos estudantes, sendo ofertado em diferentes modalidades, como **Educação Precoce** (0 a 3 anos), **Psicopedagogia Inicial** (3 a 5 anos e 11 meses), **Sala de Inclusão e Recursos** (SIR) para o Ensino Fundamental e Médio, e **Programa Trabalho Educativo** (PTE) para jovens e adultos.

O Atendimento Educacional Especializado está presente em todas as Escolas de Ensino Fundamental e Médio da RME, com uma organização diferenciada das salas multifuncionais. Todas as escolas possuem a **SIR Ano**, e algumas são polo para atendimentos específicos de cada deficiência: uma SIR Surdez, uma SIR EJA, quatro SIR Visual, três SIR Programa Trabalho Educativo (PTE) e três SIR Altas Habilidades (AH). As salas possuem professores especializados que

SUMÁRIO

garantem e promovem o processo inclusivo para crianças e estudantes. Esses professores reúnem-se mensalmente, ora em encontros regionais, ora com todo o grupo, com a Coordenação da Educação Especial/SMED, para qualificação dos fluxos, instrumentos e trabalho realizado. O atendimento da SIR é fruto da estrutura de serviços pedagógicos que foram implementados ao longo das últimas três décadas e que busca, gradativamente, adequar-se às exigências da demanda do atendimento às crianças e estudantes em processo de inclusão escolar e das legislações que versam sobre a Educação Especial.

O trabalho realizado na SIR consiste na elaboração de propostas pedagógicas realizadas individualmente e/ou em pequenos grupos, que favoreçam a escolarização, por meio de recursos e atividades adequadas que permitam o acesso ao currículo, a construção da autonomia e a potencialização de habilidades. Além disso, todos os profissionais que atuam no AEE, independentemente da modalidade, realizam encontros periódicos com as famílias das crianças e dos estudantes atendidos, uma vez que essa parceria é fundamental para que o trabalho se efetive, bem como com outros profissionais que as atendem, tais como neurologistas, psiquiatras, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, assistentes sociais e conselheiros tutelares, com vistas à qualificação dos processos e ao compartilhamento de saberes.

Embora o pioneirismo da rede municipal de Porto Alegre na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva seja reconhecido, a falta de investimento, a pesquisa em rede, as articulações com universidades públicas e observatórios restringem a adoção de práticas pedagógicas inclusivas. A falta de formação continuada de todos os profissionais da educação numa perspectiva inclusiva compromete o trabalho e a garantia de permanência nos espaços-tempos escolares, bem como o direito de aprender por meio de currículos abertos e acessíveis.

A educação voltada para a perspectiva inclusiva, respeitando as diferenças, traz muitos desafios ao cotidiano escolar, tornando-se

uma tarefa difícil que demanda fomento em políticas públicas, especialmente na formação de professores e profissionais que atuam na escola. De acordo com Nóvoa (1999), as circunstâncias vivenciadas pelos professores em sala de aula são reais e os convidam a buscar outras e novas lógicas de ensino-aprendizagem; por isso, demandam perspectivas de formação que articulem a análise crítica do contexto da sala de aula, relacionando as teorias que defendem o direito à aprendizagem.

RECAPITULANDO

Para debater a Educação Inclusiva nas escolas

✉ Formação Docente

Como articular teoria e prática para capacitar professores em metodologias inclusivas?

♿ Acessibilidade

Quais políticas podem garantir infraestrutura e recursos tecnológicos adequados? Saiba mais em pnee.mec.gov.br

🔊 Intersetorialidade

Como fortalecer a rede de apoio entre saúde, assistência social e educação?

📘 Currículo Flexível

Quais estratégias adotar para tornar o currículo mais aberto às diferenças?



É preciso elucidar o papel da escola comprometida com a inclusão e as intervenções do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. O AEE é um atendimento que visa ao respeito às diferenças, aos ritmos e aos interesses, promovendo o acesso e a participação das crianças/estudantes nos diferentes espaços que lhes são oferecidos no cotidiano.

Cabe ao professor do AEE conhecer cada criança/estudante em suas especificidades, favorecendo a busca pela autonomia e independência por meio de estratégias que visem a expandir suas possibilidades, confrontar saberes e diminuir aspectos limitadores do seu aprendizado. Entre as ações desenvolvidas no AEE, vale ressaltar a importância de estabelecer parcerias com todos os envolvidos no processo de aprendizagem das crianças/estudantes, criando condições propícias ao seu desenvolvimento dentro e fora da escola.

A mediação do professor do AEE consiste em encorajar a criança/estudante a vencer desafios por meio do seu esforço, ajudando-a a assumir o seu saber, saindo da passividade e da negação. Para atingir os objetivos propostos, há a necessidade de estabelecer parcerias com os profissionais que atuam na escola e com as famílias, envolvendo todos na aprendizagem cooperativa, visando ao desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas. Todas as ações previstas no Plano Educacional Individualizado (PEI) vêm sendo discutidas em conjunto com todos os segmentos da sociedade, devido à falta dele nos espaços escolares. Muito se discute sobre de quem é a função da construção do PEI, enquanto os impactos positivos da inclusão não estão sendo considerados no cotidiano da sociedade. É importante entender que a inclusão parte de uma proposta coletiva, colaborativa e cooperativa, consciente de que todos têm responsabilidades com esse processo, e não é papel apenas do professor de sala de aula promover o aprendizado e os diferentes saberes.

Cabe a todos os segmentos da sociedade e aos agentes políticos fomentar ações e políticas públicas que garantam o acesso e a permanência das crianças e estudantes nas escolas, além da formação de professores, gestores e profissionais que compõem a rede educacional, da saúde e da assistência social. Dessa forma, contribui-se para uma sociedade justa, equitativa e diversa, fortalecendo a implementação de políticas públicas inclusivas.

A inclusão é o resultado de uma educação plural e democrática, que transgride os comportamentos excludentes da sociedade. Segundo Meirieu (2002), "Só não podemos abrir mão da ética de que todos devem estar no jogo."

LEITURAS RECOMENDADAS

- **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**
(MANTOAN, Maria Teresa Egler, 2003). O livro é uma obra fundamental para entender os desafios e caminhos da educação inclusiva no Brasil. A autora discute as barreiras enfrentadas por crianças e estudantes com deficiência no sistema educacional tradicional e propõe uma transformação radical na escola, defendendo um modelo que valorize a diversidade e garanta a todos o direito à aprendizagem significativa. Com linguagem acessível e argumentos embasados, Mantoan desafia concepções ultrapassadas e oferece reflexões essenciais para professores, professoras, trabalhadores e trabalhadoras em educação, gestores e famílias comprometidos com uma educação verdadeiramente inclusiva.
- **Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva** (MORIÑA DÍEZ, Anabel, 2010). O artigo tem como foco central a educação inclusiva, partindo

SUMÁRIO

de uma reflexão conceitual sobre seu significado para então apresentar as condições necessárias à sua efetiva implementação nas instituições de ensino. Destaca que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva requer colaboração entre todos os atores envolvidos, liderança compartilhada, apoio curricular e institucional adequado, além do efetivo envolvimento da comunidade educativa como pilares fundamentais. Finalizando com uma provocação reflexiva sobre o que podemos fazer ou que direção devemos seguir para transformar as escolas em espaços capazes de acolher toda a diversidade de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, garantindo uma educação de qualidade e equitativa para todos, sem exceções.

A educação especial na perspectiva da inclusão escolar.

A escola comum inclusiva (ROPOLI, Edilene Aparecida *et al.*, 2010). O livro, publicado pelo Ministério da Educação em parceria com a Universidade Federal do Ceará, é uma obra fundamental para educadores, gestores e profissionais comprometidos com a inclusão escolar. Organizado por especialistas como Maria Teresa Egler Mantoan e Edilene Aparecida Ropoli, aborda desde os princípios teóricos da inclusão até práticas pedagógicas transformadoras, incluindo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a adaptação de recursos acessíveis. A obra combina reflexões críticas com orientações práticas, como a organização de salas de recursos multifuncionais e a elaboração de projetos político-pedagógicos democráticos.

Coleção “Formação continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado”

(Brasil, Ministério da Educação, 2007). Trata-se de um conjunto de materiais para a implementação da educação inclusiva no Brasil, oferecendo diretrizes para a organização dos serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Dividida em volumes temáticos: AEE Pessoa com Surdez, AEE Deficiência Física, AEE Deficiência Mental e AEE) Deficiência Visual e AEE Aspectos Legais e Orientações Gerais.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

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

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

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, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional da Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 17/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2001.

SUMÁRIO

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Programa Educação Inclusiva:** Direito à Diversidade. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).** Brasília: MEC, 2007.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. **História da educação especial:** em busca de um espaço na história da educação brasileira. In: Anais do VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". Campinas: UNICAMP, 2007.

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

MANTOAN, Maria Teresa Egler (Org.). **A Integração de Pessoas com Deficiência.** São Paulo: Memnon; SENAC, 1997.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil:** História e Políticas Públicas. São Paulo: Cortez, 2009.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; SOUSA, Sandra M. Zábia L. **Inclusão escolar e educação especial:** considerações sobre a política educacional brasileira. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 6, n. 2, p. 7-16, 2000.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer:** a coragem de recomeçar. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORIÑA DÍEZ, Anabel. **Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva.** Revista Inclusão, v. 5, n. 1, p. 16-25, 2010.

NEVES, Ana Luiza Miranda dos Santos. **A educação especial no Brasil:** um estudo cronológico. Revista Foco, v. 17, n. 3, 2024.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1999.

PAN, Miriam. **O Direito à Diferença.** Curitiba: IBPEX, 2008.

PORTO ALEGRE. Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre. Resolução CME/POA nº 13/2013. Dispõe sobre as diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino na perspectiva da educação inclusiva. Porto Alegre, 2013.

SUMÁRIO

ROPOLI, Edilene Aparecida *et al.* **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** A Escola Comum Inclusiva. Brasília: MEC; Fortaleza: UFC, 2010.

SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos. O Projeto Político Pedagógico, Autonomia e Gestão Democrática. *In:* ROPOLI, Edilene Aparecida *et al.* **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** A Escola Comum Inclusiva. Brasília: MEC; Fortaleza: UFC, 2010. p. 11-17.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Educação Especial:** Relatório sobre a situação atual e tendências de investigação na Europa. Paris: UNESCO, 1968.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente:** O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

5

*Eduardo Rangel Ingrassia
Paula Fogaça Marques Abrahão
Rosangela Silveira Garcia*

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E O PROJETO-POLÍTICO PEDAGÓGICO:

**AÇÕES PARA UMA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Figura 1 - Imagem geradora



Fonte: Open AI (2025).

Como superar os desafios da gestão escolar?

O professor Ricardo sempre sonhou em contribuir para a educação de forma mais ampla. Depois de anos ensinando, aceitou o desafio de se tornar gestor de uma escola municipal de um pequeno município do interior.

Seu entusiasmo era imenso, mas logo percebeu que a organização pedagógica de uma instituição de ensino é um dos desafios mais complexos da gestão escolar. A realidade com que deparou foi um choque: professores sobrecarregados, falta de materiais didáticos, resistência às mudanças e dificuldades na implementação de um currículo que atendesse às necessidades dos alunos. A missão de equilibrar as demandas pedagógicas com as questões administrativas parecia uma batalha diária. Um dos primeiros desafios foi a estruturação do planejamento pedagógico.

Determinado a mudar essa realidade, Ricardo iniciou um processo de reorganização. Convocou reuniões pedagógicas semanais para promover o diálogo entre os professores, incentivou a troca de boas práticas e buscou apoio na formação continuada. Também implantou um sistema de acompanhamento individualizado para os alunos com dificuldades de aprendizagem, garantindo que nenhum ficasse para trás. Mas, a dúvida ainda o inquietava e a pergunta (em sua mente) era persistente: O que era necessário para ser um bom gestor?

CONTEXTUALIZAÇÃO

A documentação é mais elaborada do que um monte de registros soltos, porque exige, além dos registros em si, uma reflexão a partir deles e uma organização estética para comunicar o processo (Observatório Movimento pela Base, s.d.).

Quando falamos em documentação pedagógica, muitas podem ser as reflexões e produções que cercam essa temática. Observe a imagem que segue para visualizar os documentos que envolvem esse conceito:

Figura 2 - Documentação Pedagógica



Fonte: Elaboração dos autores (2025).

Dessa forma, o PPP torna-se o documento orientador dos processos que são desenvolvidos na escola, apresentando as linhas de trabalho e as concepções que são mantidas no decorrer cotidiano. Aqui, neste capítulo, traremos o Projeto Político-Pedagógico (PPP), um documento fundamental para a construção de uma educação participativa, acolhedora e atenta às necessidades de cada contexto, tendo como princípio o olhar para a realidade e o compromisso com o futuro.

CONCEITUANDO O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP)

Para compreender o PPP no contexto educacional brasileiro, é essencial considerar as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996) e as contribuições teóricas de autores que dedicam seus estudos aos processos de gestão participativa e organização flexível da escola. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento elaborado por toda comunidade escolar, contendo os princípios, metas e diretrizes que orientam o funcionamento da escola. Ele é construído de maneira coletiva, envolvendo professores, alunos, pais e funcionários, buscando sempre atender às necessidades da realidade social, cultural e econômica da comunidade onde a escola está inserida. Inspirados nos estudos do professor Danilo Gandin (2002) o PPP se justifica como elemento que é: **Político** porque reflete as escolhas coletivas da escola em relação ao tipo de sociedade e de cidadão que deseja formar. Essas escolhas envolvem o papel da educação na transformação social e o compromisso com a inclusão, equidade e qualidade. E **Pedagógico**, à medida que define os processos educativos e práticas pedagógicas que orientarão o ensino e a aprendizagem, a metodologia, os projetos didáticos e a forma de avaliação.

Na perspectiva de pensar a documentação pedagógica para construção de uma escola inclusiva, destacamos o trabalho

coletivo na elaboração do PPP, pois ele carrega a missão de orientar as práticas pedagógicas com base em princípios que garantem a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Se estrutura no que é coletivo, assegurando que as decisões sejam tomadas de forma democrática, envolvendo toda a comunidade escolar. Nesse sentido, a inclusão se fortalece ao reconhecer a diversidade dos sujeitos e promover ações que respeitem suas necessidades e potencialidades.

Além disso, o PPP estabelece relações com os objetos e estruturas da escola, garantindo que os espaços físicos, recursos pedagógicos e metodologias adotadas sejam acessíveis a todos. A inclusão exige uma escola que possibilite diferentes formas de interação e apropriação do conhecimento, respeitando as particularidades de cada estudante. Assim, a organização dos ambientes escolares e o uso de materiais didáticos devem ser planejados para proporcionar igualdade de oportunidades.

Outro aspecto relevante é a forma como o PPP relaciona as interações dos sujeitos com o meio e consigo mesmos. A escola inclusiva deve ser um espaço onde os estudantes desenvolvam tanto suas habilidades acadêmicas quanto emocionais e sociais. Assim, o documento pedagógico precisa prever ações que estimulem o acolhimento, o respeito mútuo e a valorização das diferenças, garantindo que cada aluno se sinta pertencente ao ambiente escolar.

O PPP também apresenta os processos e materiais disponibilizados, detalhando as estratégias de ensino que favorecem o aprendizado de todos. Para isso, é essencial que ele conte com metodologias ativas, recursos de acessibilidade e práticas diferenciadas que atendam às múltiplas formas de aprender. Esse planejamento cuidadoso contribui para uma escola mais justa e equitativa, garantindo que nenhum estudante seja excluído do processo educativo.

SUMÁRIO

É preciso destacar que o PPP existe pela sua intencionalidade e retrata os cotidianos e as experiências no processo de aprender. Ele não é apenas um documento burocrático, mas sim um guia vivo que reflete a realidade da escola e se adapta às necessidades dos estudantes. Ao organizar os processos educativos de forma inclusiva, o PPP fortalece o compromisso da instituição com uma educação de qualidade para todos, promovendo a participação ativa dos alunos e garantindo que a aprendizagem ocorra de maneira significativa e contextualizada.

DIRETRIZES LEGAIS SOBRE O PPP NA LDB

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9396/1996 estabelece as bases para a elaboração do PPP nas escolas brasileiras. Reconhece a importância de um planejamento pedagógico que seja democrático, participativo e flexível. Alguns artigos da LDB são especialmente relevantes para a construção do PPP:

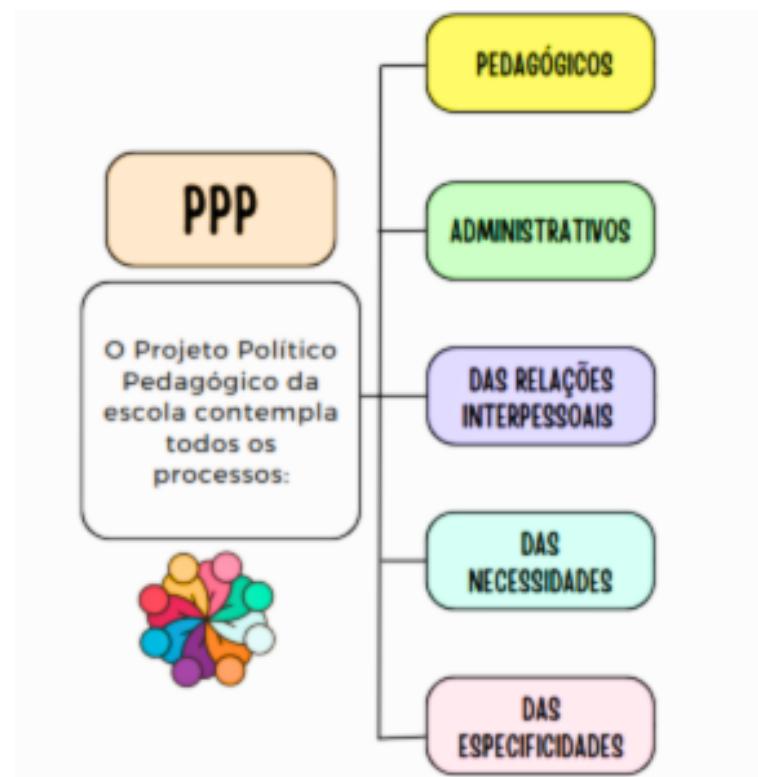
No Artigo 12 – **Ênfase na Gestão Democrática:** Determina que os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns da educação nacional, devem elaborar e executar sua proposta pedagógica. Este artigo destaca a autonomia escolar e a gestão democrática, princípios fundamentais para o desenvolvimento do PPP. Já no Artigo 13 - **Ênfase na responsabilidade dos Docentes:** Os professores são responsáveis por planejar e executar o plano de trabalho pedagógico, em consonância com a proposta pedagógica da escola. Isso reforça o papel ativo do docente na construção e implementação do PPP. No Artigo 14 - **Ênfase na participação da Comunidade Escolar:** Este artigo enfatiza que a gestão democrática do ensino público deve garantir a participação dos profissionais da educação, dos pais e dos alunos na elaboração do PPP, assegurando uma proposta pedagógica que atenda às demandas da comunidade. E no Artigo 15 - **Ênfase na autonomia das Escolas:**

SUMÁRIO

A LDB Nº9394/96 concede autonomia às escolas para definir seus currículos e metodologias, desde que respeitem as diretrizes gerais da educação nacional. Isso permite que cada instituição adapte seu PPP às realidades locais.

Considerando o que trata a legislação como atividade a ser desenvolvida pela escola e sua comunidade, destacamos a relevância das ações para o desenvolvimento das diretrizes de funcionamento. Observe a ilustração que segue:

Figura 3 - Estrutura do PPP



Fonte: elaboração dos autores (2025).

SUMÁRIO

Tratar da documentação pode ser bem mais simples do que pensamos, pois a base principal para sua elaboração visa conhecer para que estes documentos servem, quando e como utilizar e organizar o fluxo e princípios no cotidiano da escola.

De acordo com Rousseau e Couture (1998, p. 117), os valores dos documentos são de dois tipos: primário e secundário. Por valor primário entende-se "como sendo a qualidade de um documento baseado nas utilizações imediatas e administrativas que lhe deram os seus criadores". Neste caso, os documentos são criados com razões específicas da instituição produtora no curso de suas atividades. O valor secundário é definido pelos autores como "a qualidade do documento baseado nas utilizações não imediatas ou científicas". O uso tem como base o potencial do documento como testemunho das atividades das quais foram gerados (Lima, 2013).

Documentos existem em diversos lugares, mesmo que atualmente a maioria dos documentos sejam confeccionados e arquivados em meios digitais e online, os espaços escolares ainda têm muito que registrar como nos velhos tempos (papel e caneta)... A escola deve priorizar o atendimento do aluno, e assim não pode minimizar o compromisso que tem com a garantia dos processos legítimos de sua formação. Infelizmente, às vezes, quando tratamos de registros, acabamos produzindo documentos errôneos, deixando de registrar ou arquivando de forma a perder a evidência. Essas questões merecem cuidado e atenção!

Assim, é importante compreender o que significa arquivo escolar, podendo ser conceituado como: "o conjunto de documentos produzidos ou recebidos por escolas públicas ou privadas, em decorrência do exercício de suas atividades específicas, qualquer que seja o suporte da informação ou natureza dos documentos." (MEDEIROS, p. 2, 2004). Aqui retornamos a importância do PPP, que para além do atendimento da legislação educacional

SUMÁRIO

(Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB Lei nº 9394/96), compromete-se com princípios fundamentais para a educação em linhas gerais.

O PAPEL DA GESTÃO NA CONSTRUÇÃO COLETIVA

A gestão escolar envolve muitas áreas que constituem o fazer da escola. Luck (2006, p. 34) apresenta que "o conceito de gestão resulta de um novo entendimento a respeito da condução dos destinos das organizações, que leva em consideração o todo em relação com as suas partes e destas entre si, de modo a promover maior efetividade do conjunto".

Já se pensarmos o processo na perspectiva inclusiva, faz-se necessário que tenhamos como fio condutor a participação. Araújo (2010, p. 14) define de forma clara a gestão democrática participativa

A gestão participativa corresponde a uma unidade de princípios e ações que viabiliza e permite mediar o envolvimento das pessoas nas tomadas de decisões necessárias à promoção das metas para o bem de todos. Além disso, tem o intuito de melhorar as relações no ambiente escolar, pois proporciona a participação de todos dando opiniões, decidindo ações, programando metas, ou seja, valorizando as ideias dadas por todos independente do cargo ou função que exerça dentro dela.

Conforme Dourado (1998, p. 79, grifo nosso): [...] **a gestão democrática é um processo de aprendizado e de luta que vislumbra nas especificidades da prática social** e em sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de meios **de efetiva participação de toda a comunidade escolar na gestão da escola**.

SUMÁRIO

Desenvolver um espaço educativo participativo é tarefa desafiadora e constante. Não obstante, no cotidiano dos gestores escolares, é preciso ter em mente que: cada dia é um dia de conquistas, mesmo que pequenas, e precisa-se entender que a continuidade é essencial para realizar esse fazer. O mesmo autor destaca o conceito no contexto da gestão educacional.

[...] só se efetiva se a gestão dos processos for participativa, ou seja, se houver participação ativa de todos os atores e instituições intervenientes nos processos de gestão. É nesse espaço ambíguo que devemos pensar os limites e as possibilidades de democratização na escola, ou seja, é fundamental não perder de vista que a educação como prática social é parte constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas (Dourado, 2007, p. 150).

O papel do gestor¹ escolar é fundamental para o funcionamento eficiente e democrático da escola. Segundo Libâneo (2003), o gestor coordena, mobiliza, motiva, lidera, distribui aos membros da equipe escolar, presta contas e realiza e avalia as decisões tomadas. Essa afirmação destaca que a gestão escolar não se restringe a tarefas administrativas, mas envolve a liderança ativa e participativa, promovendo o engajamento da equipe e garantindo que as decisões tomadas reflitam as necessidades da comunidade escolar.

Nesse contexto, a figura do gestor ultrapassa a simples organização burocrática e passa a ser um agente que impulsiona mudanças e melhorias no ambiente escolar. Ele deve articular os interesses dos diferentes atores – professores, funcionários, alunos e famílias – e garantir que todas as decisões sejam tomadas de forma coletiva e democrática. Dessa forma, a escola se torna um espaço mais dinâmico e eficiente, onde todos se sentem parte do processo educativo.

1 Qual relação entre a formação continuada docente e o Projeto Político-Pedagógico? Vem com a gente assistir o debate entre os pesquisadores José Cerchi Fusari/FEUSP, Alexandre de Paula Franco/SEESP e NaluRosa/UERJ: FORMAÇÃO contínua de professores | PPP - Projeto político-pedagógico [S. l.: s. n.], 2022. Publicado pelo canal Alexandre Godoy Dotta. 1 vídeo (52 min 36 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1nuuK62gmh0> Acesso em: 8 mar. 2025.

SUMÁRIO

Além da gestão pedagógica e administrativa, o gestor precisa atuar na construção de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo. Dos Santos (2008) afirma que a gestão deve se comprometer com a criação de um ambiente em que o respeito e a afetividade sejam uma constante; ao favorecimento do crescimento pessoal e profissional de todas as pessoas que trabalham na escola; à humanização do relacionamento, evitando quaisquer preconceitos, mesmo que velados; ao exercício da cidadania pela comunidade; ao envolvimento em todas as decisões fundamentais da escola. Esse trecho evidencia que a gestão escolar deve priorizar valores como respeito, afetividade e cidadania. E como relato da nossa experiência, como gestores de escolas públicas no estado do Rio Grande do Sul, traremos algumas dicas e reflexões oriundas da nossa prática nesse contexto.

A inclusão na educação é um objetivo que envolve não apenas a escola, mas também toda a comunidade, fato que a partir da experiência profissional vivenciada por nós, os autores deste texto, podemos afirmar ao longo da história de gestão que temos construído ao longo dos anos de caminhada na educação pública e privada. A gestão escolar, portanto, precisa adotar uma abordagem que integre a participação ativa de pais, alunos, professores e outros membros da comunidade para criar um ambiente verdadeiramente inclusivo. No Brasil, diversas práticas bem-sucedidas mostram como a colaboração entre a escola e a comunidade pode fazer a diferença na promoção da inclusão. Uma das primeiras ações que a gestão escolar pode tomar é estabelecer canais de comunicação abertos e frequentes com as famílias. Sugere-se reuniões regulares com os pais e/ou responsáveis promovendo ações conjuntas.

A humanização das relações dentro da escola é um fator determinante para a construção de um ambiente saudável e propício à aprendizagem.

SUMÁRIO

Quadro 1 - Diálogo sobre humanização na escola

Diálogo é apontado como chave para humanização na escola

O que é uma escola humana? Essa reflexão foi o tema central da mesa “Cotidiano escolar e formação humana integral: artimanhas e re-existências”, ocorrida no VIII Seminário Fala Outra Escola, ocorrido no final de julho de 2017. Para a professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Adriana Varani, a escola se torna humana quando escuta a criança.

“Humanizar-se é reconhecer o humano no outro, que é sujeito de sentimentos e vontades. Quando a criança senta em uma roda com outros alunos e seus professores e sabe que pode falar, que aquele espaço é possível para ela, tem a sua humanidade reconhecida”, defendeu. “Humanizar-se é entender o outro como prioridade absoluta da relação. E se ele é prioridade, devo escutá-lo, olhar no seu rosto”, complementou.

Ainda segundo a pesquisadora, entender o diálogo e a escuta dentro da relação com os alunos é importante para a humanização da escola e do professor. “Ser dialógico é vivenciar o diálogo, de forma a não invadir ou manipular. Para isso, é preciso ouvir realmente”, explicou.

“Escutar todo mundo escuta, mas falamos aqui de uma escuta que me modifica, que me torna criança também para eu poder entender o meu aluno. Muitos adultos acham que tudo o que a criança fala é besteira, e não conseguem ter essa escuta que impacta, que é transformadora”, assinalou a doutora em Educação pela Unicamp, Cristina Maria Campos.

Fonte: Instituto Claro (2017).

Quando o gestor incentiva o respeito e a afetividade entre alunos, professores e demais funcionários, ele contribui para a formação de um espaço de convivência harmonioso, onde todos se sentem valorizados e respeitados. Esse aspecto impacta diretamente no desempenho acadêmico e no bem-estar emocional dos estudantes. Segundo Rodrigues (2013), o envolvimento das famílias é fundamental para o sucesso das práticas inclusivas, pois fortalece a parceria entre a escola e o lar.

Outro aspecto essencial da gestão escolar é o incentivo ao crescimento pessoal e profissional da equipe. Uma escola que valoriza seus educadores e investe em sua formação contínua tende a apresentar melhores resultados educacionais. O gestor, nesse sentido, deve promover capacitações, incentivar o trabalho em equipe e

SUMÁRIO

estimular o compartilhamento de boas práticas pedagógicas. Assim, a escola se fortalece como um ambiente de aprendizagem para todos, não apenas para os alunos.

A gestão escolar também necessita atuar visando combater qualquer tipo de preconceito e discriminação dentro do ambiente escolar. Isso significa criar políticas de inclusão, promover o respeito à diversidade e incentivar a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar. Quando o gestor assume essa responsabilidade, ele contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, começando dentro do próprio espaço educativo.

Ademais, quando a gestão escolar promove essa integração, comunidade e escola, as ações inclusivas se tornam mais eficazes e duradouras, beneficiando não apenas os alunos, mas toda a comunidade escolar. Pensar a Gestão Escolar com participação, implica em entender que é preciso fortalecer a Gestão Democrática. A construção participativa do PPP necessita envolver a comunidade escolar. Sobre isso traremos a seguir um colegiado que representa de forma significativa essa comunidade: o Conselho Escolar.

A gestão da educação enfrenta desafios significativos na busca por qualidade e equidade no ensino, especialmente diante da dependência dos repasses financeiros do município e do estado. A insuficiência ou irregularidade desses recursos impacta diretamente a infraestrutura escolar, a formação dos professores e a implementação de projetos pedagógicos inovadores. Como garantir que as políticas educacionais sejam efetivamente aplicadas quando os gestores enfrentam restrições orçamentárias e burocráticas? De que maneira a autonomia das escolas pode ser fortalecida para minimizar os efeitos da limitação dos repasses financeiros? Além disso, como assegurar que a distribuição desses recursos seja justa e atenda às reais necessidades de cada escola, especialmente em comunidades mais vulneráveis?

Figura 4 - Gestão da educação



Fonte: Um Brasil (s.d).

IMPORTÂNCIA DO CONSELHO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DO PPP

Introduzindo este conceito, é necessário que se reflita sobre: o que é o Conselho Escolar? É um órgão colegiado fundamental para a gestão democrática da escola, sendo responsável por mediar as relações entre professores, pais, alunos e a equipe gestora. Segundo Silva (2021), o conselho escolar desempenha um papel central na promoção de uma cultura inclusiva, ao garantir que as decisões pedagógicas sejam tomadas de forma coletiva e que considerem a diversidade presente na escola. A participação ativa do conselho escolar é, portanto, essencial para a efetivação das práticas inclusivas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 conferem aos

SUMÁRIO

Conselhos Escolares e Municipais de Educação um papel central na construção de uma escola democrática e participativa. O artigo 14 da LDB estabelece que os sistemas de ensino devem garantir a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar na elaboração do projeto pedagógico e em conselhos escolares. Essa participação é fundamental para que as decisões sobre a escola reflitam as necessidades e os anseios da comunidade. Já o PNE, Plano Nacional de Educação (2014), na meta 19.5, vai além, estimulando a constituição e o fortalecimento desses conselhos e a formação de seus membros. A ideia é que os conselheiros sejam verdadeiros agentes de transformação, capazes de acompanhar e fiscalizar a gestão escolar, garantindo a qualidade do ensino e a efetivação dos direitos dos estudantes.

A participação em conselhos não se limita à tomada de decisões sobre questões administrativas ou diretas sobre comportamentos dos alunos. Ela envolve a construção coletiva do projeto pedagógico, a discussão sobre os currículos, a avaliação da aprendizagem, a gestão dos recursos e a definição de prioridades. Vale salientar que, ao envolver diferentes segmentos da comunidade escolar, os conselhos promovem a transparência e a corresponsabilidade pela educação. Sendo assim, seguem algumas propostas que podem contribuir para qualificar esse trabalho de conselho escolar ativo.

PRÁTICAS INCLUSIVAS RELEVANTES QUE POSSIBILITAM PARTICIPAÇÃO DE TODOS COM A PALAVRA: OS CONSELHEIROS ESCOLARES

Na obra “Educação inclusiva: diálogos entre teoria e prática”, Silva (2021) apresenta diversas práticas que podem ser adotadas para promover a inclusão no ambiente escolar. Dentre essas práticas, destacam-se:

- A formação continuada de todos os profissionais da educação, não apenas dos professores, é essencial para implementação de práticas inclusivas eficazes que todos sejam capacitados. Todos, em especial, os educadores, devem estar preparados para lidar com a diversidade em sala de aula, utilizando metodologias que promovam a inclusão e respeitem as diferenças dos alunos.

A capacitação contínua de todos, portanto, é um elemento central na construção de uma escola inclusiva. Neste contexto, a criação de espaços de aprendizagem colaborativa como uma prática eficaz para fomentar a inclusão, deve ser efetivada. Sugerimos criação de grupos por temáticas de interesse dos mesmos. Silva (2021) destaca que a aprendizagem colaborativa permite que todos envolvidos desenvolvam habilidades sociais e cognitivas em um ambiente de respeito mútuo, onde as diferenças são valorizadas. Esses espaços promovem a cooperação entre os participantes com diferentes habilidades e origens, fortalecendo a cultura inclusiva na escola como um todo.

- Ação direta do conselho escolar na implementação das práticas inclusivas: para que as ações inclusivas propostas sejam efetivamente implementadas, o conselho escolar deve adotar uma postura proativa, atuante no contexto escolar como parceiros da Equipe Gestora, promover encontro com os segmentos que constituem a comunidade escolar e realizar escuta. Registrar esta escuta faz-se necessário para a construção do PPP.

Vejamos algumas dicas de perguntas que você pode organizar para construir e refletir com seus pares. Aqui trazemos sugestões para as concepções de:

Quadro 2 - Questões norteadoras

OBJETIVOS	QUESTÃO NORTEADORA
Concepção de Educação e Escola	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual é a nossa concepção de Educação e escola (que escola queremos – a serviço de quem?)? ▪ Para nós, qual é a função da Educação e a função da nossa escola? ▪ Que tipo de instituição educativa eu sonho? ▪ Qual é o papel da escola pública (atendimento a nossa comunidade)? ▪ Qual é o perfil do diretor, do supervisor, do orientador, do professor da sala regular, do professor de AEE, do auxiliar e dos funcionários? ▪ Como pensamos que deveria ser a relação entre a escola e as famílias? (pontuar sobre: reuniões com os pais, envolvimento com a comunidade, parcerias...).
Concepção de ensino e aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como acreditamos que o estudante aprende? ▪ Como o conhecimento é construído? ▪ Como é realizada a organização do trabalho pedagógico?
Documentação pedagógica: plano de estudos, plano de aula (organização do trabalho pedagógico)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como utilizamos os espaços educativos? Refletir sobre a gestão do tempo pedagógico.
Concepção de currículo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual é a proposta curricular da escola? ▪ Qual é a nossa identidade institucional? ▪ Como ocorrerá o ensino na nossa escola? ▪ O que se pretende alcançar? Refletir sobre a BNCC e seus desdobramentos. ▪ Qual é a intencionalidade pedagógica? ▪ Que tipo de aprendizagens queremos construir no aluno? Analisar sobre a parte diversificada nos aspectos da formação para a cidadania (saúde, meio ambiente, ética). ▪ Refletir sobre trabalho coletivo e interdisciplinaridade, a diversidade cultural e relações étnico-raciais (culturas africanas e indígenas; gênero e sexualidade).

SUMÁRIO

Concepção de inclusão	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual é a nossa concepção de inclusão? ▪ Como dialogar com a educação especial na perspectiva inclusiva com o ensino regular, considerando os tempos-espacos do AEE e da multiplicidade organizativa deste serviço nas escolas? ▪ Qual é o perfil do professor do AEE? E do auxiliar de educação especial? ▪ Quais são as atribuições do professor de AEE? Refletir sobre a complementação e suplementação na formação dos alunos. ▪ Qual é a relação entre o professor de AEE, o auxiliar de educação especial e o professor da turma regular? ▪ Assessoria ao professor de turma regular quanto ao manejo, às atividades adaptadas, à organização do arranjo da sala de aula; ▪ Diálogo permanente com o professor da turma regular sobre as potencialidades e dificuldades encontradas; ▪ Avaliação da aprendizagem: adoção de ficha de acompanhamento conjunto entre AEE e professor. ▪ Avaliação constante do plano e da aprendizagem do aluno – trabalho colaborativo. Parecer escrito em conjunto? ▪ Como as trocas entre os diferentes profissionais devem acontecer? ▪ Como precisa acontecer a relação entre a família dos estudantes público-alvo do AEE e a instituição? ▪ Qual é a documentação pedagógica necessária para desenvolver o trabalho de AEE (e a sua relação com supervisão – orientação- professor da turma regular – auxiliar – família)? ▪ Desenvolver sobre currículo adaptado, flexibilização curricular e prever acessibilidade, adaptação de materiais, recursos, tempo e tipos de atendimentos.
Concepção de infâncias, jovens e adultos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como defino as etapas da educação? ▪ Qual é a função de cada etapa? ▪ Como penso o binômio: educar/cuidar? ▪ Qual é a nossa concepção de infância(s)? De jovens e de adultos? ▪ Quais são as especificidades da Educação Infantil, dos Anos Iniciais e dos Anos Finais e da EJA? ▪ Quais experiências queremos que o nosso estudante vivencie no cotidiano da nossa escola?

SUMÁRIO

Concepção de avaliação	<ul style="list-style-type: none">▪ Qual é a nossa concepção de avaliação?▪ Como acreditamos que deva acontecer o processo avaliativo na nossa escola?▪ Relatório de avaliação: periodicidade, tipo de escrita, como deverá ser entregue às famílias.▪ A escuta dos estudantes e suas famílias é uma preocupação?▪ Momento de discussão sobre o processo de aprendizagem: conselho de classe (envolvimento de diferentes atores nesse processo)?▪ Avaliação institucional é algo que poderemos pensar em realizar, como poderemos começar a fazer?
------------------------	---

Fonte: elaboração dos autores (2025).

Com base nestas perguntas norteadoras, buscar construir ou revisar o PPP de sua escola por meio de diferentes formas de participação, como observações, reuniões, formações, questionários; análises de imagens e leituras breves.

RECAPITULANDO

Neste capítulo, buscou-se refletir sobre o PPP na perspectiva da Educação Inclusiva. Foram abordadas muitas perguntas, pois cada um, em sua realidade escolar, deve construir as respostas para que juntas possam consolidar este grande e essencial documento denominado Projeto Político-Pedagógico. O PPP deve promover participação ativa da comunidade escolar e assegurar acessibilidade e equidade no aprendizado. Dessa maneira, a gestão escolar desempenha papel crucial na sua implementação, exigindo liderança e diálogo.

Destacamos o Projeto Político-Pedagógico (PPP), documento essencial para a organização e orientação das práticas educacionais

SUMÁRIO

nas escolas, que garante um ensino democrático e inclusivo. O documento é fundamental no grande cenário da documentação pedagógica que compõe o arquivo escolar. Construído coletivamente, reflete os princípios e metas da instituição, considerando as diretrizes da LDB (Lei nº 9.394/1996).

Ressaltamos que o Conselho Escolar é fundamental para fortalecer práticas inclusivas e participação. E que, a formação continuada dos profissionais e metodologias ativas são essenciais para a inclusão. A escola deve organizar seus espaços e estratégias para atender a diversidade dos alunos. A avaliação escolar deve ser reflexiva e participativa.

SUGESTÕES DE LEITURAS

- **A educação sob reflexões do projeto político-pedagógico no ambiente escolar.** O artigo discute como o PPP serve como um direcionamento essencial para a articulação de gestores e educadores com a realidade local.
- **Aspectos de uma não leitura: Projetos Político-Pedagógicos e democracia.** A leitura oportuniza a reflexão frente a importância da participação coletiva, autonomia e gestão democrática na elaboração e execução do PPP.
- **O Projeto Político-Pedagógico como identidade a se construir e seguir.** O estudo discute o PPP como um referencial curricular básico das instituições públicas de Educação Básica.
- **A importância do Projeto Político-Pedagógico no processo de democratização da escola.** O artigo analisa o PPP como instrumento de estruturação do processo de democratização da escola.

SUGESTÕES DE VÍDEOS

Trazemos nas imagens a seguir sugestões de vídeos para utilização como disparador para conversas sobre a importância do PPP e seu compromisso com a qualidade da educação nos diferentes contextos:

Figura 5 - Reflexões sobre sistema de Educação e Trabalho



Fonte: Konfide Education (2017).

Figura 6 - A importância do trabalho coletivo



Fonte: Helem Oliveira (2017).

Figura 7 - Articulações na construção do PPP



Fonte: Conviva Educação (2018).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. G. **A Gestão Escolar Participativa e o papel do Diretor na busca da Transformação:** reflexões teóricas e práticas. Universidade Federal de Santa Maria, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/907/Araujo_Rosangela_Maria_Garcia_de.pdf?sequenc Acesso em: 23 de março de 2025.

DOS SANTOS, Maria da Graça. **Gestão Democrática na Escola:** Desafios e Perspectivas. São Paulo: Cortez, 2008.

DOURADO, L. F. **A escolha de dirigentes escolares:** Políticas e gestão da educação no Brasil. 1998 In: FERREIRA, N. S. (Org.). Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. **A qualidade da educação:** conceitos e definições. Brasília, DF: INEP, 2007.

GANDIN, Danilo R. **Planejamento na sala de aula:** Proposta para elaboração de projetos educativos. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

SUMÁRIO

GANDIN, Danilo R. **Projeto político-pedagógico:** construindo uma caminhada de qualidade. Porto Alegre: Editora Vozes, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola:** Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2003.

LIMA, Maria José Machado; MOREL, Yolanda Pereira. **O miúdo da supervisão escolar/educacional.** Porto Alegre: ASSERS, 2013.

LÜCK, Heloisa. **Perspectiva da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores.** Em Aberto. Brasília, DF, n. 72, p. 11-3, jun. 2000.

LUCK, H. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

Movimento pela Base. Observatório da Implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/observatorio>. Acesso em: 20/03/2025.

MEDEIROS, Ruy Hermann Araújo. **Arquivos escolares: breve introdução a seu conhecimento.** Revista HistedBR, Campinas, n.14, jun. 2004, 11 p.

RODRIGUES, David. **Educação inclusiva:** das políticas às práticas. São Paulo: Summus, 2013.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação inclusiva:** diálogos entre teoria e prática [recurso eletrônico]. Natal: EDUFRN, 2021.

6

Fabiani Ortiz Portella

Rosângela Kittel

Simone Aparecida Tiziotto

Tatiana Canto de Carvalho

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA) NA SALA DE AULA:

**UM JEITO DE PENSAR O ENSINO
E A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Figura 1 - Imagem geradora



Fonte: Freepik (2025).

***Como promover a aprendizagem de todos os estudantes,
respeitando suas diferenças?***

Em uma escola estadual localizada em um município do estado do Rio Grande do Sul, a turma do 4º ano do Ensino Fundamental é composta por uma turma heterogênea, formada por estudantes com diferentes realidades. Lucas, diagnosticado com dislexia, enfrenta dificuldades para acompanhar a leitura dos textos em sala, enquanto Ana, com deficiência auditiva, depende da leitura labial e de sinais em Libras para compreender as explicações. Gabriel e Mariana, filhos de pequenos agricultores, têm acesso limitado à internet e raramente conseguem complementar os estudos em casa. Já João, de origem alemã, ainda traz influências linguísticas do dialeto falado em sua família, o que impacta sua compreensão e produção textual. Com ritmos e necessidades tão diversos, a abordagem tradicional de ensino tem se consolidado como um desafio, pois muitos não conseguem acompanhar as aulas da mesma maneira, gerando desmotivação e dificuldades na aprendizagem.

CONTEXTUALIZAÇÃO

"Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia" (Freire, 2016, p. 5).

As diferenças que relatamos no início caracterizam a diversidade presente em todas as salas de aula e evidencia a necessidade de repensar as práticas pedagógicas para promover o aprendizado de todos os estudantes, a partir da adoção de estratégias que garantam o acesso. Nesse contexto, torna-se essencial que as ações pedagógicas respeitem as diferenças individuais e promovam a participação de todos os estudantes. Trata-se de uma utopia ou existe uma abordagem que pode tornar isso possível?

Neste contexto, o DUA (Desenho Universal para a Aprendizagem) se apresenta como uma abordagem fundamental que pode contribuir para alcançar este intento. Assim sendo, neste capítulo trataremos sobre a aplicação do DUA nas salas de aula da educação básica como uma abordagem eficaz de educação para todos.

O DUA NA SALA DE AULA

COMECE POR AQUI, PARA CONHECER UM POUCO MAIS SOBRE O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM

Na tentativa de resolvemos o problema em pauta, este capítulo se inicia com um convite para você refletir acerca de alguns temas pedagógicos, um convite para pensar o planejamento, o ensino e a aprendizagem na perspectiva do DUA.

SUMÁRIO

Para refletir: *De que forma o conhecimento das características dos estudantes pode contribuir para um planejamento mais eficaz, respeitando as diferentes necessidades e promovendo o engajamento de todos?*

O DUA é uma abordagem pedagógica desenvolvida pelo *Center for Applied Special Technology* (CAST) que busca responder à diversidade inerente às salas de aula contemporâneas, promovendo ambientes educacionais mais inclusivos e eficazes (Gordon, 2024). A partir de um planejamento de experiências de aprendizagem flexíveis, essa abordagem nos ajuda a engajar todos os estudantes, fomentar sua interação e facilitar o aprendizado. Fundamentado na premissa de que a variabilidade é a norma em uma sala de aula, o DUA visa eliminar barreiras que dificultam o acesso ao currículo e garantir que todos os estudantes possam participar ativamente, assumindo o protagonismo em seu processo educacional.

Então, seria o DUA uma abordagem capaz de nos ajudar a promover as estratégias que respeitam as diferenças individuais e promovam a inclusão de todos os estudantes, independentemente de suas dificuldades ou condições específicas?

Sim, e, para tanto, o DUA organiza-se em torno de três princípios fundamentais que orientam a prática pedagógica: múltiplos meios de engajamento, múltiplos meios de representação e múltiplos meios de ação e expressão. Esses princípios constituem a base para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que consideram as diferenças individuais e promovem oportunidades de aprendizado para todos os estudantes. Cada um desses princípios é subdividido em três diretrizes – acesso, suporte e funções executivas – e é acompanhado por diversos pontos de verificação práticos que ajudam os educadores a implementar intervenções eficazes. Essas diretrizes e pontos de verificação fornecem ferramentas para planejar experiências de aprendizagem significativas e desafiadoras, contribuindo para uma educação mais justa e inclusiva.

SUMÁRIO

Mas como viabilizar isto na prática da sala de aula? Quando começamos a planejar pensando nos estudantes, ampliamos as possibilidades de aprendizagem. Eis aí o primeiro trabalho do professor: conhecer os estudantes e assim poder antecipar o maior número possível de barreiras que são intrínsecas ao processo de aprender. Ninguém está a salvo do modo como o ensino desenha os contornos do que é ser estudante, de tudo aquilo que temos e oferecemos como experiência de escola e das impressões que esse tempo e lugar deixará em cada um e em todos.

Para refletir: *Pensando no planejamento, como nós, professores da Educação Básica, podemos conhecer melhor nossos alunos e suas necessidades de aprendizagem? Que estratégias podem nos ajudar a conhecer nossos alunos e promover um ensino mais inclusivo e eficaz? Como ferramentas como o Power BI, a IA e similares podem nos auxiliar na análise de dados acadêmicos, no planejamento pedagógico e pode contribuir para personalizar o ensino e antecipar desafios na aprendizagem?*

Neste ínterim, a implantação do DUA na sala de aula da educação básica pode ser realizada em três níveis de planejamento: estratégico, tático e operacional, garantindo a adaptação eficaz do currículo aos estudantes. O planejamento estratégico concentra-se na definição da visão e dos objetivos de longo prazo, alinhando-os ao Projeto Político Pedagógico e à missão da instituição escolar com os princípios de acessibilidade e inclusão, por meio de uma análise aprofundada do contexto educacional, criando uma base sólida e flexível para ações futuras. Já o planejamento tático centra-se na execução das estratégias, com ações como capacitação do professor e demais educadores, escolha de recursos pedagógicos diversificados e implementação de avaliações flexíveis e/ou adaptativas, promovendo múltiplas formas de representação, expressão e engajamento dos estudantes. Por fim, o planejamento operacional envolve a execução de atividades diárias, com definição clara de tarefas, cronogramas e responsabilidades, adequando conteúdos por meio de plataformas digitais, com o uso da

SUMÁRIO

inteligência artificial (IA), vídeos, jogos educativos e avaliações formativas constantes, que possibilitam ajustes rápidos e eficazes a fim de acolher e respeitar diferentes estilos de aprendizagem (Drucker, 2001; Mintzberg, 2007; Porter, 1991; Cast, 2018; 2024).

O DUA colabora com o propósito de conhecer e respeitar os diferentes estilos de aprendizagem, oferecendo os apoios necessários a cada especificidade. Sua estrutura incentiva a criação de designs de currículos flexíveis desde o começo, oferecendo opções personalizáveis que consideram o real ponto de partida de cada estudante, considerando suas necessidades e potenciais individuais, rompendo com a ideia de um currículo engessado que prevê conteúdos e objetivos em grandes escalas, sem considerar a realidade de cada contexto (KITTEL; COSTA; FERREIRA, 2024). Neste sentido, ao identificar e eliminar barreiras e promover acessibilidade, a incorporação dos seus princípios em nossas práticas docentes corrobora com elementos necessários para ações inclusivas no ambiente escolar, conforme afirmam Böck, Gesser e Nuernberg (2020, p. 372):

Mudanças significativas ocorrem quando se incorporam os princípios do DUA nos currículos e nas práticas docentes, a exemplo da oferta de recursos que se dá pela possibilidade de ampliação das habilidades e nos diferentes modos que os sujeitos se relacionam com o conhecimento e nas condições de participação, ao invés de um determinismo dos recursos por tipo de lesão, como recursos para os cegos, para os surdos etc.

Se a sala de aula é um dos lugares destinados ao ensino, não podemos permitir que ela seja colocada à serviço apenas dos interesses dos professores e/ou da escola, é necessário ouvir, acolher e conhecer os interesses, também, dos estudantes. Nós, professores, somos aqueles que aprendem e ensinam e isso não é apenas uma questão de método, mas de maneiras, de diferentes maneiras para uma mesma turma. É uma questão de acuidade, educada para o ofício de ensinar, um olhar que se debruça sobre as diferenças e faz dela a força do ensino (Kittel *et al*, 2024).

Aprendemos de acordo com os apoios que temos à nossa disposição, pois a aprendizagem tem desafios que são de ordem individual e para desenvolver o protagonismo dos estudantes e autonomia para enfrentar com engajamento o processo do aprender, é preciso “eliminar as barreiras desnecessárias mantendo os desafios necessários” (Sebastián-Heredero, 2020, p. 734).

Essa assertiva desperta lembranças da experiência de um fazer pedagógico que parece oportuno socializar aqui, o lema da escola pública EBM Intendente Aricomedes da Silva, que anuncia a necessidade da variabilidade nos modos de apresentação, representação e expressão dos conteúdos, uma escola pública que tem o DUA como um dos princípios orientadores da organização curricular. Uma escola que guarda a esperança de se fortalecer como um espaço de educação onde todos aprendem.

Figura 2 - Lema da escola EBIAS

**“DIFERENTES
jeitos de ENSINAR
AMPLIAM o
DIREITO
de APRENDER”**



EBM Intendente Aricomedes da Silva
Cachoeira do Bom Jesus, Florianópolis - SC - BR

Fonte: EBM Intendente Aricomedes da Silva/EBIAS (s. d.).

SUMÁRIO

Quem já não pensou e desejou uma escola onde todos aprendessem? Onde todos participam, contribuem à sua maneira? Quem já não alimentou a esperança da justiça social ser um elemento constitutivo do fazer pedagógico? A esperança, nas palavras de Paulo Freire, é ontológica, “não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico” (2016, p. 14). É inerente ao ser humano ter esperança, ser movido por ela. Nas escolas e no ofício de ser professor encontramos esse sentimento mobilizando projetos pedagógicos e comunidades, buscando uma educação relacionada a estruturas justas. A educação é o meio de alimentar uma esperança ativa, que é o esperar fazendo, acreditando, sonhando, realizando o sonho, tirando-o do papel (Freire, 2016).

Portanto, refletir sobre a aprendizagem exige considerar a escola e, mais especificamente a sala de aula, como um espaço delimitado por tempos e dinâmicas variadas, que acolhe crenças diversas, com suas singularidades de corpos, saberes, linguagens, valores e até ideias sobre quem tem o direito ou não de ali estar. O aprender está intrinsecamente ligado ao ensinar, ao ambiente onde ocorre e aos suportes que sustentam esse processo do ser aprendiz. Esses elementos precisam estar em constante diálogo e, para que essa troca seja possível, é essencial conhecer a intencionalidade que nos mobiliza para aprender e ensinar e reconhecer o poder que cada um de nós, professores e professoras, tem para fazer da escola um lugar onde todos aprendem.

COMO CONHECER OS ESTUDANTES?

Para responder à questão título deste tópico, inicialmente, é preciso entender a diferença como multiplicidade e movimento. O conceito de diferença enfatiza a singularidade e o dinamismo. Não se trata de rotular, mas de compreender que cada indivíduo é único,

SUMÁRIO

não apenas em um atributo isolado, mas como um ser em constante transformação. Vamos pensar a partir de um exemplo:

Em sala de aula, uma prática centrada na diferença reconhece que cada estudante tem um estilo de aprendizagem único. Em vez de agrupá-los por “fracos” ou “fortes” em uma classe separada, nós, professores, diversificamos os métodos de ensino para engajar todos, com o uso de tecnologias assistivas, projetos colaborativos e atividades adequadas a múltiplos ritmos e interesses.

Para resolvemos o problema deste capítulo, a sala de aula em questão precisa estar imersa em uma escola que adota o DUA, constrói currículos flexíveis que eliminam barreiras para todos os estudantes em vez de criar adaptações individuais somente para os considerados “diferentes”. Nesse caso, a diferença é vista como uma característica de todos, e não apenas de alguns. Ao tratar a diferença como multiplicidade, as práticas pedagógicas se tornam mais inclusivas porque rompem com a ideia de que há um “estudante ideal” e que aqueles que não se encaixam nesse modelo dual de ensino precisam ser ajustados ou adaptados. Vamos analisar a ilustração:

Figura 3 - Justiça social



Fonte: aquarela pintada por Sol Fuchs Scherer (s.d.).

No primeiro quadro, vemos as pessoas atrás de um muro e suas características físicas lhes conferem diferentes formas de acesso ao cenário. No segundo quadro, os recursos são oferecidos conforme as necessidades e condições de cada pessoa. Esse

SUMÁRIO

é um exemplo clássico de equidade, onde a questão está centrada na pessoa e os recursos identificam as desigualdades e ajudam a reduzi-las. É como pensar que um estudante surdo, como Ana, que tiver um intérprete de LIBRAS sempre à disposição terá seu sucesso de aprendizagem garantido. No terceiro quadro, não são necessários diferentes caixotes porque o muro foi retirado. Isso significa que a barreira foi retirada, pois quem planejou aquele ambiente conhecia seus usuários, sabia das suas diferenças e as contemplou em seu planejamento.

Portanto, à luz do DUA, conhecer os estudantes, suas necessidades e interesses é essencial para a construção de ambientes e práticas pedagógicas para todos. As diferenças — em termos de habilidades, origens culturais, estilos de aprendizagem, necessidades educacionais, e experiências prévias dos estudantes — são consideradas características educacionais que ampliam as oportunidades de aprendizagem para todos e nos fornecem pistas pedagógicas para nossas didáticas de ensino. Este conhecimento nos permite projetar currículos flexíveis e acessíveis desde o início, promovendo a participação ativa e o sucesso acadêmico de todos, independentemente de suas diferenças e de seu ponto de partida. Afinal, apenas conhecendo nossos estudantes será possível remover potenciais barreiras.

Para refletir: *Como nós, professores da Educação Básica, podemos conhecer melhor nossos estudantes e suas necessidades de aprendizagem? Que informações os documentos escolares podem nos oferecer sobre o percurso acadêmico de cada estudante? De que forma o diálogo com as famílias pode nos ajudar a compreender a realidade social, cultural e emocional de nossos alunos? O que podemos observar no dia a dia da sala de aula para identificar dificuldades, potenciais e preferências de aprendizagem?*

Desse modo, torna-se primordial entender que, assim como na sala de aula de onde se origina o problema que ensejou a

SUMÁRIO

elaboração deste capítulo, não existem grupos homogêneos no qual a variabilidade é a norma. De fato, cada estudante possui um conjunto único de habilidades, interesses e necessidades que deve ser contemplado em nossos planos e currículos. Essa variabilidade, além de previsível, pode ser antecipada por nós, permitindo o planejamento de estratégias pedagógicas mais inclusivas, ao identificarmos as barreiras que dificultam ou mesmo impedem o acesso ao conhecimento. A Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência/LBI, em 2015, define que:

[...] barreira é qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (Brasil, 2015, p. 1).

Sobre isso, Torres e Rao (2019) nos ensinam que as barreiras do aprendizado podem ser significativamente reduzidas quando a variabilidade é levada em consideração. Nesse contexto, conhecer nossos estudantes em profundidade nos possibilita compreender suas singularidades e desenhar experiências de ensino que não apenas respeitem, mas valorizem essa diversidade, promovendo a aprendizagem.

Você pode estar se perguntando o que fazer para conhecer melhor seus estudantes dentre tantas variáveis a levar em conta. Quando se trata de necessidades educacionais especiais ou outras deficiências, laudos e conversas com famílias podem nos ajudar a conhecer e entender melhor cada estudante. Mas, e aquele aprendiz “invisível” em sala de aula? E aquele adolescente que parece não se interessar por nada? Aquele estudante cujos olhos não brilham, que não se engaja? Ou ainda, aquela turma com quarenta estudantes com quem você tem apenas cinquenta minutos semanais de

SUMÁRIO

aula? Como conhecê-los para planejar aulas significativas em que a aprendizagem realmente ocorra?

Para conhecer melhor os estudantes e suas individualidades, é possível realizar uma série de atividades e dinâmicas em sala de aula que promovam a interação e a coleta de dados importantes. Uma sugestão é conduzir pesquisas ou enquetes para compreender os interesses e preferências do grupo. Você conhece a dinâmica do **Bingo Encontre alguém**¹? Nesta dinâmica, cada estudante recebe uma cartela e tem que encontrar alguém que se encaixe em descrições como, trabalha melhor em grupo, prefere resolver problemas sozinhos, costuma revisar os conteúdos logo após a aula etc. Quando o estudante encontra alguém, ele escreve o nome da pessoa no espaço em branco. O primeiro a completar a cartela com nomes é o vencedor. E o grande prêmio vai para você, professor, que ao recolher as cartelas tem um bom retrato de como seus estudantes aprendem e estudam.

Caso os estudantes tenham acesso à internet, uma outra opção é utilizar o site **Mentimeter.com**, que permite criar enquetes interativas e receber respostas em tempo real. Por exemplo, é possível criar perguntas como “Se você fosse uma série da Netflix, qual seria?”, o que ajuda a identificar interesses e traços de personalidade. Outra sugestão é usar a plataforma **Padlet.com**, onde os estudantes podem compartilhar listas no formato de **TOP 5** com suas principais escolhas em categorias, como: atividades de tempo livre, interesses, artistas favoritos, ou até mesmo temas que gostariam de explorar na escola.

Se o acesso à internet não for uma opção, como no caso de Gabriel e Mariana, filhos de pequenos agricultores, que têm acesso limitado à internet, uma outra dinâmica simples e eficaz é a atividade

¹ Atividade disponível para download em: CAMPOS, Tati. **Bingo**. Disponível em: https://www.canva.com/design/DAGYyyLJY4/nxS7SecUXX5iHLp_1Ye4ag/edit. Acesso em: 14 dez. 2024.

Levante a mão se. Nela, você faz afirmações como: “Levante a mão se você aprende melhor escrevendo”, “Levante a mão se costuma assistir a vídeos sobre o assunto”, ou “Levante a mão se prefere estudar em silêncio”. Essa atividade permite coletar informações valiosas sobre os interesses e estilos de aprendizagem de cada um de forma leve e ativa.

As opções apresentadas são apenas algumas entre inúmeras possibilidades. O mais importante é compreender que conhecer os interesses, estilos de aprendizagem e motivações dos estudantes é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes e inclusivas. Por meio de atividades que promovem interação, reflexão e coleta de dados, nós não apenas construímos um panorama mais detalhado sobre nossos grupos, mas também desenvolvemos estratégias para reduzir ou até eliminar barreiras que possam dificultar o sucesso acadêmico.

COMO APLICAR OS PRINCÍPIOS DO DUA NA SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Por onde começar? Como fazer?

Para abrir nossa reflexão sobre os princípios do DUA na sala de aula da educação básica, como a que citamos no problema que deu ensejo a este capítulo, lançamos a seguinte questão: como está estruturada a sala de aula hoje? A educação básica é um ambiente complexo que tem sido marcado por mudanças constantes e significativas desigualdades, que se manifestam em diversas dimensões, tais como: educacionais, socioeconômicas, regionais, raciais, de gênero etc. (Guimarães Junior *et al.*, 2024).

Figura 4 - Adeus à Educação



Fonte: SJC INITIATIVE, Maria Eduarda Aragão (2024).

A qualidade da educação básica tem sido uma preocupação crescente, especialmente quando consideramos os dados de monitoramento sobre o progresso dos estudantes aferidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)². O acesso ao conhecimento tem encontrado barreiras que estão dificultando ou até impedindo os estudantes de aprender, pois suas necessidades não têm sido consideradas, exacerbando desigualdades estruturais

2 Acesse aqui os dados do IDEB: INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Disponível em: <https://basedosdados.org/dataset/96eab476-5d30-459b-82be-f888d4d0d6b9?tab=bc84dea9-1126-4423-86d2-8835e6b19a72>. Acesso em: 15 dez. 2024.

SUMÁRIO

que perpetuam o capacitismo, a inadequação curricular e a falta de práticas pedagógicas inclusivas.

De forma geral e no contexto da sala de aula da Educação Básica, o DUA³ se destaca como uma abordagem didático-pedagógica fundamentada em princípios específicos que visa maximizar a inclusão e a acessibilidade, contemplando as diferenças, além de minimizar ou mitigar as barreiras para TODOS os estudantes, independentemente de suas habilidades ou eventuais necessidades específicas. Trata-se de uma abordagem especialmente relevante para as salas de aula contemporâneas, cada vez mais diversificadas, heterogêneas e mutáveis, nas quais a oferta dos apoios adequados se torna um imperativo. (Sujathamalini; Gunasekaran; Vishnu, 2022; Almeqdad *et al.*, 2023; Priyadharsini; Scholar; Sahaya, 2024).

E não para por aí: estudos indicam que o DUA, embora apresentando eficácia variável, pode e tende a aumentar o engajamento e o acesso ao currículo geral para estudantes com deficiências, com necessidades ou preferências específicas, viabilizando a adequação e a melhoria dos resultados escolares e sociais. (AlRawi; Alkahtani, 2021; Cumming; Rose, 2021; Gunderson; Cumming, 2022; Kapil, Sujathamalini; Halder, 2024).

Ademais, fundamentado nas pesquisas sobre neurociência e psicologia cognitiva, o DUA propõe três princípios interdependentes, que reiteramos a seguir (CAST, 2018; Cullinane; Barry, 2021; Baroni, Lazzari, 2022; Adom *et al.* 2023; Saunders; Wong, 2023; De Paleville, 2024):

- Princípio 1. **Múltiplos meios de Engajamento:** desenvolvimento de estratégias que motivem os estudantes e despertem seu interesse, acompanhando as particularidades de cada um.

³ Para ampliar seus conhecimentos sobre a integração do DUA na sala de aula da Educação Básica usando tecnologias acessíveis e diferentes métodos de ensino para beneficiar todos os alunos, acesse: UNDERSTOOD. **Homepage**. Disponível em: <https://www.understood.org>. Acesso em: 15 dez. 2024.

- Princípio 2. **Múltiplos meios de Representação:** apresentação dos conteúdos de variadas formas, adaptando-os às diversas maneiras pelas quais os estudantes processam e compreendem informações.
- Princípio 3. **Múltiplos meios de Ação e Expressão:** múltiplas maneiras de os estudantes demonstrarem seu conhecimento, respeitando suas habilidades e preferências.

A fim de garantir a aplicação desses princípios, pesquisas sugerem a importância do desenvolvimento profissional dos professores. Além disso, o uso dos recursos de tecnologia educacional, incluindo a IA, desempenha um papel importante para tornar os materiais curriculares mais acessíveis, adequados e envolventes (De Lima, 2021; Nono, 2023; Saborío-Taylor, S., & Rojas-Ramírez, F. (2024). O DUA⁴ oferece uma estrutura promissora para tornar a educação mais inclusiva, promovendo acesso ao conhecimento historicamente produzido e organizado, uma vez que potencializa o desenvolvimento integral dos estudantes, respeitando suas singularidades e promovendo justiça no acesso e nas estratégias de mediação para construção de conhecimentos (Kavitha; 2023).

PRINCÍPIOS DO DUA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Se “ninguém é igual a ninguém e todo o ser humano é um estranho ímpar...,” como diria o poeta Carlos Drummond de Andrade,

4 Para conhecer mais sobre essa abordagem, acesse o site *The Center for Applied Special Technology* (CAST) que oferece recursos e pesquisas que abordam o DUA com foco na acessibilidade e na redução de barreiras para estudantes com diferentes necessidades. Ele inclui exemplos práticos de como adequar conteúdos e avaliações para todos os estilos de aprendizagem: CAST. *Homepage*. Disponível em: <<https://udlguidelines.cast.org/>>. Acesso em: 15 dez. 2024.

SUMÁRIO

por que insistimos em tratar a aprendizagem como um processo uniforme? Isso nos leva a refletir sobre como podemos fazer da sala de aula da educação básica um espaço de aprendizagem que reconheça a singularidade como uma característica intrínseca do ser humano.

Para refletir: *Como os princípios do DUA podem ser aplicados para garantir a inclusão e a acessibilidade no ambiente escolar, especialmente em turmas heterogêneas? Quais estratégias você pode adotar para adaptar a apresentação do conteúdo de forma que favoreça todos os alunos, considerando as diversas formas de processamento e compreensão da informação?*

Pois bem, ao adotar o DUA, assumimos a complexidade do ensino como um campo de variáveis, em que cada estudante é reconhecido e pode receber os desafios e a mediação necessária para que obtenha sucesso em seu processo de aprendizagem. Essa abordagem nos desafia a criar experiências de aprendizagem que respeitem as singularidades, enquanto promovem uma inclusão genuína para todos. Assim, o DUA⁵ não se restringe a uma abordagem; é um convite para reimaginar a educação como um espaço onde a diversidade se transforma em potencial coletivo.

PRINCÍPIO 1 - MÚLTIPLOS MEIOS DE ENGAJAMENTO:

A oferta de múltiplos meios de engajamento, revela-se importante para fomentar a motivação e a persistência de todos os estudantes, incluindo o Lucas, a Ana, o Gabriel, a Mariana e o João. Ao proporcionar uma variedade de formas de interação com o conteúdo, essa abordagem reconhece a diversidade de estilos de aprendizagem e interesses individuais. Ao acionar as redes afetivas

5 Implementar o DUA na Educação Básica é possível. Para saber mais sobre como implementar essa abordagem, acesse: EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION. Homepage. Disponível em: <https://www.european-agency.org>. Acesso em: 15 dez. 2024.

do cérebro, esse princípio estimula a motivação e o interesse dos estudantes, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa. As estratégias propostas pelo CAST (2024) nesse sentido são variadas, abrangendo a contextualização de conteúdos, a introdução de desafios significativos e a possibilidade de escolhas individuais.

Figura 5 - Redes neurais: afetivas - "porque" da aprendizagem



Fonte: CAST. UDL Guidelines (s.d.).

Na educação básica, como o caso da sala de aula que estamos tratando, manter o engajamento dos estudantes é um desafio constante, especialmente em contextos de vulnerabilidade social ou desinteresse acadêmico. Oferecer atividades que conectem o aprendizado ao cotidiano dos nossos estudantes é uma maneira eficaz de aumentar a motivação. Por exemplo, ao explorar temas relacionados à sustentabilidade, podemos propor projetos interdisciplinares que envolvam a realidade local da comunidade escolar, despertando o senso de pertencimento e relevância (Meyer; Rose; Hitchcock, 2014).

Outro aspecto relevante é a criação de um ambiente seguro e acolhedor, onde nossos estudantes se sintam à vontade para participar. O DUA sugere estratégias que promovam a autorregulação,

SUMÁRIO

como a introdução de momentos de reflexão e feedback constante, permitindo que reconheçam seu progresso e ajustem suas metas. Sampasa-Kanyinga *et al.* (2020) destacam que o apoio emocional é um dos fatores mais importantes para a permanência dos estudantes na escola e para o fortalecimento de sua autoestima.

Finalmente, múltiplas formas de engajamento também consideram a importância da escolha. Permitir que nossos estudantes selecionem os temas dos projetos ou as formas de participação nas atividades aumenta sua agência e compromisso com o aprendizado. Rose *et al.* (2006) afirmam que essa abordagem promove maior envolvimento e satisfação, preparando os estudantes para lidar com desafios futuros de maneira resiliente. Portanto, esse princípio reforça a importância de uma educação que valorize a individualidade e o potencial de cada um e de todos, por meio de ações, como:

- **Criar experiências de aprendizado personalizadas** que atendam às preferências e necessidades de cada estudante. Ao utilizar dados sobre o desempenho e os interesses da turma, podemos oferecer conteúdos e atividades que se alinhem melhor ao estilo de aprendizagem de cada um, criando um ambiente mais envolvente e motivador.
- **Variar métodos de ensino e de recursos:** a implementação de uma diversidade de recursos, como vídeos, textos, podcasts, simulações e jogos, permite que os estudantes escolham as ferramentas que mais se adequam ao seu modo de aprender. Isso não apenas aumenta o interesse, mas também garante que possam acessar as informações de diferentes maneiras, facilitando a compreensão e retenção.⁶

6 Clique aqui para acessar o site da ECU (East Carolina University) que oferece sugestões práticas sobre como implementar múltiplos meios de engajamento, tais como: integrar podcasts, videoaulas e criar espaços seguros e inclusivos: EAST CAROLINA UNIVERSITY. UDL **Modules**: Multiple Means of Engagement. Disponível em: <https://ofe.ecu.edu/udlmodules/multiple-means-of-engagement>. Acesso em: 15 dez. 2024.

SUMÁRIO

- **Promover a agência dos estudantes:** ao permitir que escolham como acessar ou demonstrar seu conhecimento (por exemplo, optar entre realizar um trabalho escrito, criar uma apresentação multimodal ou participar de um debate), os estudantes se sentem mais responsáveis pelo próprio aprendizado e mais motivados a se engajar com o conteúdo.
- **Estabelecer conexões sociais e colaborativas:** o aprendizado social e colaborativo tem um impacto significativo no engajamento dos estudantes. Promover atividades em grupos, discussões colaborativas online e trabalho em equipe permite que os estudantes se envolvam com o conteúdo de maneira mais interativa e social. Essas interações não apenas estimulam o aprendizado, mas também desenvolvem habilidades de comunicação e colaboração essenciais para a vida.
- **Incluir gamificação e elementos de jogos:** integrar elementos de jogos, como pontuação, recompensas e desafios, ao processo educacional pode promover maior engajamento. A gamificação transforma o aprendizado em uma experiência mais dinâmica e envolvente, onde os estudantes podem visualizar seu progresso, competir de forma saudável e se divertir enquanto aprendem.
- **Dar feedback contínuo e personalizado:** ao receber retornos rápidos sobre seu desempenho, os estudantes podem ajustar suas estratégias de aprendizagem em tempo hábil, o que os ajuda a melhorar constantemente e sentir-se mais confiantes no seu progresso.
- **Contemplar a variação no ritmo e no tempo de aprendizagem:** a assincronia de tempo é uma norma na sala de aula. Permitir que os estudantes aprendam no seu próprio ritmo é uma forma eficaz de manter o engajamento. Alguns podem

SUMÁRIO

precisar de mais tempo para dominar determinados conteúdos, enquanto outros podem avançar mais rapidamente. Oferecer flexibilidade no ritmo de aprendizagem garante que todos tenham condições de compreender o conteúdo.

- **Oportunizar acesso a desafios e problemáticas contemporâneas:** conectar o aprendizado a problemas reais do mundo aumenta significativamente o engajamento. Ao explorar questões sociais, ambientais ou culturais relevantes, os estudantes percebem o valor prático do que estão vivenciando no espaço escolar. Esse tipo de abordagem torna o conteúdo mais significativo e motivador, pois percebem que podem aplicar seus conhecimentos em situações do cotidiano ou na resolução de problemas reais.

Torna-se importante lembrar que todas essas ações podem ser colocadas em práticas com auxílio da tecnologia que oferece diversas formas de engajamento, permitindo que possamos diversificar a oferta de acesso à aprendizagem. Ferramentas de IA, como sistemas de aprendizado adaptativo, podem ajustar os materiais de acordo com as necessidades de cada estudante, oferecendo feedback personalizado e ajustando o ritmo da aprendizagem, o que contribui para o engajamento contínuo. Recursos como jogos educacionais, vídeos interativos e quizzes ajudam a engajar estudantes com diferentes preferências de aprendizagem, promovendo uma experiência mais dinâmica e interativa (East Carolina University, 2024). A tecnologia também pode facilitar o acesso aos conteúdos diversificados, como podcasts, animações e materiais multimídia, que tornam o aprendizado mais interessante e envolvente (National Center on UDL, 2011). O uso de plataformas colaborativas, também promove o engajamento social entre os estudantes, incentivando o trabalho em grupos e a troca de ideias, o que é fundamental para a aprendizagem ativa e motivadora.

PRINCÍPIO 2 - MÚLTIPLOS MEIOS DE REPRESENTAÇÃO

Oferecer múltiplos meios de representação é um princípio fundamental para garantir que o conteúdo seja acessível e compreendido de maneiras variadas, que atenderiam o Lucas, a Ana, o Gabriel, a Mariana e o João além dos outros estudantes da sala de aula, atendendo às diferentes formas de processamento de informação dos estudantes. Este princípio do DUA, que está centrado nas redes cognitivas do cérebro, representa como os estudantes percebem e entendem o conteúdo. Como cada um processa a informação de forma única, é crucial oferecer múltiplos tipos de representação — como textos, imagens, vídeos, infográficos, gráficos ou até recursos táteis e auditivos — para que todos possam ter acesso ao conhecimento de maneira eficaz e significativa (National Center on UDL, 2011; CAST, 2024).

Figura 6 - Redes neurais: reconhecimento - "o quê" da aprendizagem



Fonte: CAST. UDL Guidelines (s. d.).

A implementação desse princípio contribui para a redução de barreiras e a ampliação do engajamento e da aprendizagem

SUMÁRIO

significativa à medida que permite que estudantes com diferentes habilidades, ritmos e condições cognitivas, possam acessar os conteúdos de múltiplas formas. (Cullinane; Barry, 2021; Toggersson; 2022; Bray *et al.* 2023).⁷

No contexto prático, a implementação deste princípio pode ocorrer por meio de:

- **Uso de tecnologia:** ferramentas digitais permitem que sejam oferecidas opções multimídia, como vídeos, podcasts e materiais interativos, para que os estudantes possam acessar o conteúdo de diferentes formas (Garrad; Nolan, 2022; Bray *et al.*, 2023; Casebolt; Humphrey, 2023).
- **Utilização da inteligência artificial:** permite personalizar conteúdos de acordo com as necessidades individuais dos estudantes. Por meio de tecnologias como leitura automatizada de texto, geração de legendas em tempo real, tradução simultânea e adaptações visuais e auditivas, a IA facilita o acesso de todos ao aprendizado (Yue; Jong; Dai, 2022; Tapalova; Zhiyenbayeva; Gura, 2022; Weng *et al.* 2024).
- **Flexibilidade no acesso ao conteúdo:** permitir que os estudantes escolham como preferem acessar o material de aprendizagem, oferecendo múltiplos meios, tais como: o uso de textos, imagens, gráficos, vídeos e outros recursos que atendam a diferentes estilos de aprendizagem e necessidades (Cullinane; Barry, 2021; Casebolt, Humphrey, 2023; De Paleville, 2024).

7

Clique aqui para acessar o site ICE Learning Center, que oferece recursos sobre como aplicar os múltiplos meios de representação no ensino, com foco na importância de apresentar o conteúdo de diversas formas (visuais, auditivas e textuais) para atender às diferentes necessidades de aprendizagem dos estudantes: ICE LEARNING CENTER. **Multiple means of representation.** Disponível em: <https://faculty2.icelearningcenter.com/resources/multiple-means-of-representation>. Acesso em: 15 dez. 2024.

SUMÁRIO

- **Uso de estratégias de User Experience (UX):** as estratégias de UX podem contribuir para que, baseados em nosso conhecimento dos estudantes e suas características, possamos criar interfaces e recursos que tornam o acesso ao conteúdo diversificado, inclusivo e intuitivo, dentre as quais destacam-se: design acessível, uso de alternativas textuais, legendas e transcrições, contraste e tipografia adequados, multimodalidade na apresentação, integração de multimídia, escolha de formatos, personalização, preferências ajustáveis, navegação personalizada, hierarquia e organização da informação, feedback imediato, interatividade guiada, indicação de progresso e orientações para desenvolvimento, inclusão de elementos interativos. Além disso, os elementos de interação, típicos do UX, podem apresentar ferramentas de representação, tais como: simulações, jogos educativos, exemplos práticos, gamificação, quiz interativo, ajuste de interface, podcast etc. (Reyes *et al.* 2021; Fayez; Ozfidan; Ismail 2023; Gallagher; Getto 2023; Liu *et al.*, 2021).

Adicionalmente, recursos como vídeos explicativos, animações e infográficos ajudam a tornar a aprendizagem mais acessível e interessante, especialmente para aqueles estudantes que, como a Ana, aprendem melhor com representações visuais (National Center on UDL, 2011).

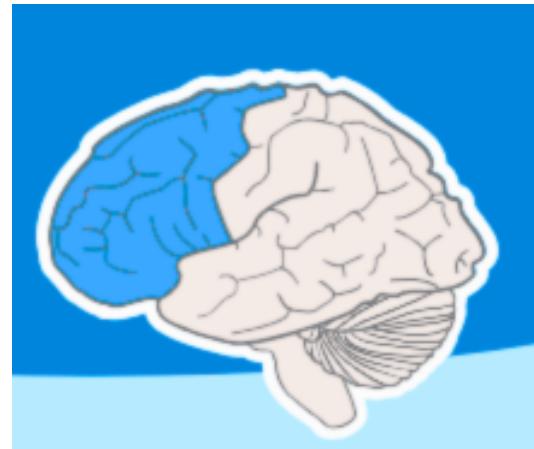
PRINCÍPIO 3 - MÚLTIPLOS MEIOS DE AÇÃO E EXPRESSÃO

O terceiro princípio do DUA⁸, múltiplas formas de ação e expressão, tem como um de seus pontos focais as maneiras pelas

8 Quer aplicar o DUA em avaliações, promovendo a inclusão de múltiplos meios de ação e expressão? Ou prefere entender a importância de incorporar feedback frequente e reflexivo no processo de aprendizagem, permitindo que os estudantes desenvolvam autonomia e habilidades colaborativas? Acesse a EDUTOPIA. **Homepage**. Disponível em: <https://www.edutopia.org>. Acesso em: 15 dez. 2024.

quais os estudantes demonstram suas aprendizagens. As redes estratégicas do cérebro, que regulam o planejamento e a execução de tarefas, variam entre os indivíduos, exigindo opções diversificadas para que todos possam expressar seus conhecimentos e habilidades. Em vez de limitar os estudantes a métodos tradicionais, como provas escritas, o DUA encoraja alternativas flexíveis como apresentações orais, produções artísticas, mapas conceituais e recursos digitais (CAST, 2024), que propiciam que os estudantes demonstrem seu conhecimento da forma que preferirem.

Figura 7 - Redes neurais: estratégias - "como" da aprendizagem



Fonte: CAST. UDL Guidelines.

Essa flexibilidade é especialmente importante na educação básica, em que os estudantes ainda estão desenvolvendo suas competências comunicativas e motoras. Ao oferecer diferentes formas de expressão, reconhecemos e valorizamos as preferências e as necessidades de cada um. Por exemplo, uma criança com dislexia pode demonstrar seu entendimento por meio de um vídeo explicativo ou desenho em vez de um texto escrito. Essa abordagem não apenas reduz barreiras, mas também incentiva a criatividade e a agência, promovendo a confiança no aprendizado (Hall *et al.*, 2012).

Vale destacar também que múltiplas formas de ação e expressão favorecem o desenvolvimento de habilidades tecnológicas e colaborativas. Trabalhos em equipe, projetos digitais e plataformas de apresentação digital são exemplos que integram o uso de ferramentas contemporâneas no processo educacional. Essa diversidade também atende estudantes com deficiências físicas, que podem utilizar tecnologias assistivas para superar limitações e demonstrar suas capacidades. Rose *et al.* (2002) destacam que a adoção dessas estratégias resulta em maior inclusão e engajamento, além de preparar os estudantes para desafios futuros.

Outro ponto importante é que esse princípio também apoia o desenvolvimento de competências socioemocionais, pois permite que os estudantes explorem formas autênticas de expressão e superem suas inseguranças. Escolher como demonstrar o aprendizado estimula a autorregulação e o pensamento crítico, que são essenciais para o sucesso acadêmico e pessoal. Dessa forma, esse princípio não apenas promove acessibilidade, mas também transforma a experiência de aprendizagem em um processo mais significativo e personalizado.

Para implementá-lo recomenda-se (Mohamed; Alqurashi; Alshmmry, 2022; Boysen, 2024; Bray *et al.*, 2023):

- **Oferecer alternativas para a expressão de ideias:** propor diferentes formatos para entrega de trabalhos, como apresentações orais, vídeos, desenhos, textos ou projetos digitais; utilizar ferramentas tecnológicas que permitam a criação de conteúdo em diferentes formatos (e.g., editores de vídeo, softwares de design, aplicativos de escrita), ampliando o leque de opções para os estudantes se expressarem.
- **Oferecer suporte para habilidades motoras e organizacionais:** disponibilizar tecnologias assistivas, como teclados adaptados ou softwares de reconhecimento de voz, para

SUMÁRIO

estudantes com limitações motoras, garantindo que todos possam participar, e oferecer modelos, roteiros e checklists para ajudá-los a organizar suas tarefas e gerenciar o tempo, promovendo maior autonomia e eficiência na aprendizagem.

- **Promover a autonomia na resolução de problemas:** incentivar a escolha de ferramentas e estratégias pelos próprios estudantes para executar suas tarefas, ajudando a desenvolver habilidades de tomada de decisão e autogestão, e fornecer feedback contínuo para ajudá-los a ajustar suas estratégias de aprendizagem, fortalecendo sua capacidade de refletir e melhorar continuamente.
- **Personalizar a experiência de aprendizagem:** permitir que os estudantes escolham tópicos ou abordagens que tenham maior significado para eles, promovendo engajamento e criatividade, além de tornar o aprendizado mais relevante, adaptar as atividades para diferentes níveis de proficiência, garantindo que todos possam participar ativamente e progredir conforme suas habilidades.
- **Incorporar jogos e simuladores educacionais:** usar plataformas gamificadas e simuladores que ofereçam cenários interativos, permitindo que os estudantes experimentem diferentes estratégias de resolução de problemas em um ambiente dinâmico e envolvente.
- **Utilizar ferramentas digitais de acessibilidade:** integrar softwares que auxiliem na escrita e organização de ideias, como mapas mentais, tradutores automáticos ou aplicativos de brainstorming, para facilitar o planejamento e a expressão dos alunos.

E não é apenas isso, o uso de recursos como editores de texto, softwares de desenho ou ferramentas de gravação de áudio pode ajudar a atender às preferências de expressão de diferentes

estudantes, incentivando a autonomia e a inclusão no processo de aprendizagem (National Center on UDL, 2011). Cabe ressaltar ainda que tecnologias colaborativas como fóruns, chats e wikis podem estimular o trabalho em grupo e a troca de ideias, promovendo a expressão coletiva de conhecimentos e competências, o que é fundamental para o engajamento e a aprendizagem ativa (East Carolina University, 2024).

REFLEXÕES FINAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS

Como vimos ao longo do capítulo, o DUA se apresenta como uma abordagem transformadora, especialmente para os desafios contemporâneos da educação básica, como vimos no caso da sala de aula do problema que ensejou a elaboração deste capítulo. Sua fundamentação em princípios específicos e sua ênfase na inclusão e acessibilidade permitem acolher de forma efetiva a diversidade crescente nas salas de aula. Além de eliminar barreiras e ampliar oportunidades para todos os estudantes, o DUA contribui para a promoção de uma educação mais justa, conectada às demandas sociais, políticas e culturais de todos.

Em um cenário educacional em constante transformação, o compromisso com os princípios do DUA significa reconhecermos e valorizarmos a diversidade como norma, garantindo que cada um de nossos estudantes tenha condições de alcançar o sucesso acadêmico e se tornar agente de mudança em sua comunidade. Assim, sua aplicação na sala de aula vai além de uma simples adaptação de práticas; ela implica uma transformação profunda na forma como nós percebemos e planejamos o ensino, reconhecendo a diversidade e a variabilidade como normas, não exceções.

SUMÁRIO

Superar o mito da normalidade é um passo essencial nesse processo. Planejar com base nos princípios do DUA exige uma revisão constante das práticas pedagógicas, a partir do movimento impresso por cada estudante nas referidas turmas. Isto significa dizer que o DUA oferece ferramentas para identificar e eliminar barreiras no processo de aprendizagem, mas é no diálogo e na interação direta com cada estudante que surgirão as soluções mais adequadas para os desafios enfrentados. Afinal, o DUA tem como essência formar aprendizes autônomos, experientes e engajados em seu próprio processo de aprendizagem.

Adotar o DUA pode parecer um desafio inicial, especialmente para professores que associam a flexibilidade do modelo a uma carga de trabalho extra. No entanto, o DUA não demanda múltiplos planos de aula, mas sim uma abordagem sistemática que reconhece padrões de variabilidade e antecipa as necessidades dos estudantes. Isso permite um planejamento mais eficaz, com estratégias que acomodam a diversidade desde o início, em vez de ajustes reativos que surgem apenas após a identificação de barreiras.

Um dos pontos mais importantes é ter sempre em mente que a variabilidade dos estudantes, além de ser sistemática, é previsível. Nesse sentido, ao integrar o DUA em nosso planejamento, conseguimos estruturar currículos que oferecem opções diversificadas e personalizam o suporte conforme necessário. Essa flexibilidade estratégica promove a agência e a participação ativa dos estudantes, permitindo que progridam em seus próprios ritmos, de forma que suas necessidades sejam atendidas.

No horizonte da educação, o DUA surge como uma abordagem indispensável para enfrentar os desafios da contemporaneidade. Novas perspectivas, como a integração de tecnologias emergentes, inteligência artificial e métodos interativos, apontam para o vasto potencial do modelo em responder às demandas de uma educação mais justa e conectada às realidades dos estudantes.

SUMÁRIO

Integrar os princípios do DUA é mais do que um passo em direção à inclusão; é um compromisso com a construção de uma educação que reconhece e celebra a diversidade como elemento central. Em última análise, o DUA nos desafia a reimaginar o futuro da educação, promovendo a justiça social e formando estudantes engajados, autônomos e preparados para enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação.

RECAPITULANDO

Neste capítulo, vimos que as salas de aula heterogêneas da Educação Básica apresentam um cenário desafiador, marcado por uma grande diversidade de necessidades e realidades entre os estudantes. Entre os estudantes, há aqueles com transtornos de aprendizagem, como Lucas, diagnosticado com dislexia, e Ana, com deficiência auditiva, além de estudantes com dificuldades de acesso a recursos tecnológicos, como Gabriel e Mariana, e ainda João, que traz influências linguísticas do dialeto alemão. Essa diversidade exige uma abordagem pedagógica que vá além do ensino tradicional, considerando as diferentes formas de aprendizagem de cada aluno.

Neste cenário, tivemos a oportunidade de entender que o planejamento da nossa prática docente precisa ser adequado às necessidades individuais dos estudantes, considerando suas características, como no caso de Lucas, Ana, Gabriel, Mariana e João. A aplicação dos princípios do DUA, como oferecer múltiplos meios de apresentação, engajamento e expressão, permite criar um ambiente de aprendizagem, onde todos têm acesso ao conhecimento de acordo com seu ritmo e condições. Ademais, conhecer as realidades dos estudantes e planejar estratégias diversificadas são essenciais

SUMÁRIO

para promover a participação de todos, transformando os desafios em oportunidades de aprendizagem.

Assim sendo, o DUA se consolida como uma estratégia essencial para a inclusão e a efetividade do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, com seus princípios, oferece alternativas que possibilitam que todos os estudantes acessem, se expressem e se envolvam com o conteúdo de maneiras que respeitem suas especificidades. No caso de Lucas e Ana, por exemplo, o uso de recursos visuais, Libras e materiais adaptados é fundamental para garantir que todos tenham acesso e oportunidade de compreender os conteúdos.

Além disso, o princípio da expressão e autonomia múltiplas do DUA se mostra vital para que os estudantes possam demonstrar o que aprenderam de acordo com suas particularidades. Para João, que possui influências linguísticas do dialeto alemão, por exemplo, oferecer diferentes formas de avaliação e expressão, como apresentações visuais ou orais, pode ajudar a superar barreiras linguísticas. Esse princípio, ao dar voz a diversas formas de expressão, promove uma aprendizagem mais justa e acessível, atendendo aos diferentes estilos e necessidades dos estudantes.

Por fim, o princípio do engajamento múltiplo do DUA busca envolver os estudantes de forma significativa, respeitando seus interesses e realidades. Ao utilizar diferentes abordagens, o DUA cria um ambiente motivador e significativo, no qual todos os estudantes têm a oportunidade de aprender e se desenvolver de acordo com suas características individuais. A adoção desses princípios no ensino, portanto, é uma estratégia eficaz para superar os desafios apresentados pela diversidade das turmas nas nossas escolas, proporcionando uma educação que tenha significado social e impacto pessoal.

SUMÁRIO

LEITURAS RECOMENDADAS

- **Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): uma abordagem curricular inclusiva** (SEBASTIÁN-HEREDERO, PRAIS, VITALIANO, 2022): esta obra oferece uma análise detalhada do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), destacando como essa abordagem pode ser aplicada de forma eficaz para promover a inclusão dentro do currículo educacional. Os autores discutem as diretrizes práticas para implementar o DUA nas escolas, propondo estratégias que atendem à diversidade de necessidades dos estudantes. O livro é uma excelente referência para educadores que buscam adaptar suas práticas pedagógicas a um modelo mais inclusivo e acessível, favorecendo o aprendizado de todos os alunos, independentemente de suas características e habilidades.
- **Desenho Universal para Aprendizagem e Formação Continuada de Professores de Educação Física:** possibilidades e desafios (GONÇALVES, PAIVA, OLIVEIRA, 2022): este livro trata sobre a aplicação do DUA especificamente no contexto da educação física. Ele analisa as possibilidades e desafios encontrados por professores da área na adaptação de seus métodos de ensino para atender à diversidade dos alunos. A obra propõe estratégias inovadoras para a formação continuada de professores, incentivando uma abordagem mais inclusiva e acessível ao ensino da educação física, especialmente no que se refere a alunos com necessidades educacionais especiais.
- **Desenho Universal para a Aprendizagem: contribuições à prática pedagógica** (ROSALIN, 2022): esta obra oferece uma visão prática sobre a implementação do DUA em salas de aula. A obra tem como foco a adaptação do ensino para

SUMÁRIO

atender às diferentes formas de aprender dos alunos, proporcionando ferramentas que ajudam os educadores a tornar o processo de ensino mais inclusivo e eficaz. A autora destaca a importância de estratégias pedagógicas que envolvam todos os alunos, com ênfase na acessibilidade e na eliminação de barreiras para a aprendizagem, sendo uma leitura essencial para professores que buscam melhorar suas práticas pedagógicas com foco na inclusão.

REFERÊNCIAS

- ADOM, Dickson *et al.* Application of Universal Design for Learning (UDL) in higher education: a ghanaian perspective. **International Journal of Educational Technology**, v. 10, n. 1, p. 15–25, 2023.
- ALMEQDAD, Mohammed *et al.* Universal Design for Learning: a framework for inclusive education. **International Journal of Educational Development**, v. 45, p. 123–137, 2023.
- ALRAWI, Jamelh J. M.; ALKAHTANI, Mohammed A. Universal design for Learning for educating students with intellectual disabilities: a systematic review. **International Journal of Developmental Disabilities**, v. 67, n. 5, p. 341–353, 2021.
- BARONI, Rosa Maria; LAZZARI, Silvana Regina. Neurociência e educação: contribuições para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270013, 2022.
- BRASIL, **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
- BÖCK, Geisa; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano. **O desenho universal para aprendizagem como um princípio do cuidado**. Revista Educação, Artes e Inclusão, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 361–380, 2020.
- BOYSEN, Guy. A critical analysis of the research evidence behind CAST's universal design for learning guidelines. **Policy Futures in Education**, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/14782103241255428>. Acesso em: 8 dez. 2024.

BRAY, Aibhin. *et al.* What next for Universal Design for Learning? A systematic literature review of technology in UDL implementations at second level. **British Journal of Educational Technology**, v. 55, p. 113-138, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/bjet.13328>. Acesso em: 8 dez. 2024.

CASEBOLT, Tara; Humphrey, Kimberley. Use of Universal Design for Learning Principles in a Public Health Course. **Annals of Global Health**, v. 89, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5334/aogh.4045>.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. CAST, 2018. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 8 dez. 2024.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 3.0**. CAST, 2024. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 8 dez. 2024.

CULLIANE, Dearbhla. BARRY, Denis. Breaking the norm: Anatomical variation and its key role in medical education. **Anatomical Sciences Education**, v. 15, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/ase.2141>. Acesso em: 8 dez. 2024.

CUMMING, Therese M.; ROSE, Marjorie L. Implementing Universal Design for Learning in inclusive classrooms: teacher perspectives and practices. **International Journal of Inclusive Education**, v. 25, n. 6, p. 735-750, 2021.

DE LIMA, Adriana Souza. Formação continuada de professores para a inclusão: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, e260024, 2021.

DE PALEVILLE, Daniela T. Flipped Team-based Learning as Universal Design for Learning Physiology. **Physiology**, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1152/physiol.2024.39.s1.948>. Acesso em: 8 dez. 2024.

DE PALEVILLE, Daniela T. Implementing Universal Design for Learning in Kinesiology courses: enhancing student engagement and accessibility. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 95, n. 2, p. 45-52, 2024.

DRUCKER, P. F. **The essential Drucker**: selections from the management works of Peter F. Drucker. New York: Harper Business, 2001.

EAST CAROLINA UNIVERSITY. **UDL Modules: Multiple Means of Engagement**. Disponível em: <<https://ofe.ecu.edu/udlmodules/multiple-means-of-engagement/>>. Acesso em: 15 dez. 2024.

FAYES, Orchids. OZFIDAN, Burhan. ISMAIL, Hala. The Praxis of User Experience (UX) in the Design of Undergraduate Online Classes: Framing the Perceptions of Engineering and Social Sciences Students. **Sustainability**, v. 15, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su15043300>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**; prefácio de Leonardo Boff; notas de Ana Maria Araújo freire.- 23. Ed. São Paulo / Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GALLAGHER, Philip.; GETTO, Giuseppe. The State of UX Pedagogy. **IEEE Transactions on Professional Communication**, v. 66, p. 322-337, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1109/TPC.2023.3314313>.

GARRAD, Traci-Ann. NOLAN, Huw. Rethinking Higher Education Unit Design: Embedding Universal Design for Learning in Online Studies. **Student Success**, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5204/ssj.2300>.

GONÇALVES, Adriana Garcia; PAIVA, Amália Rebouças de; OLIVEIRA, C. **Desenho universal para aprendizagem e formação continuada de professores de educação física: possibilidades e desafios**. São Paulo: Pedro e João Editores, 2022.

GORDON, David (ed). **Universal Design for Learning: Principles, Framework, and Practice**. CAST Professional Publishing, 2024.

GUNDERSON, Jennifer; CUMMING, Therese M. Universal Design for Learning in secondary education: a systematic review of research. **Educational Review**, v. 74, n. 3, p. 329–347, 2022.

GUIMARÃES JUNIOR, José Carlos et al. Estudos sobre desigualdades educacionais no Brasil: uma análise sobre alguns estudos de desigualdades na educação básica no Brasil. **Revista formação & transformação**, v. 10, n. 2, p. 2241, set. 2024.

HALL, Tracey. MEYER, Anne. ROSE, David. **Universal Design for Learning in the Classroom: Practical Applications**. Guilford Press, 2012.

KAPIL, Jyoti; SUJATHAMALINI, J.; HALDER, Santoshi. Universal Design for Learning: promoting inclusive education through technology. **TechTrends**, v. 68, n. 2, p. 123–134, 2024.

KITTEL, Rosângela; COSTA, Laureane; FERREIRA, Simone. Saber como incluir é importante, mas saber por que incluir é fundamental. **Estudos da deficiência na educação [livro eletrônico]: refletindo o desenho universal para a aprendizagem (DUA) como uma possibilidade de ensino para todas as pessoas** / organização Claudete da Silva Lima Martins, Cristiano Corrêa Ferreira. Bagé, RS: UNIPAMPA, 2024.

SUMÁRIO

LEE, Ahhyun. GRIFFIN, Cynthia. Exploring online learning modules for teaching universal design for learning (UDL): preservice teachers' lesson plan development and implementation. *Journal of Education for Teaching*, v. 47, p. 411-425, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1884494>.

LIU, Wei. LEE, Kun-Pyo. GRAY, Colin.; et al. Transdisciplinary Teaching and Learning in UX Design: A Program Review and AR Case Studies. *Applied Sciences*, v. 11, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/app112210648>.

NATIONAL CENTER ON UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING. **Universal Design for Learning**: guiding principles for student success. CAST, 2011.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2003.

MEYER, A.; ROSE, D. H.; HITCHCOCK, C. **The universally designed classroom**: accessible curriculum and digital technologies. Harvard Education Press, 2014.

MINTZBERG, H. **Tracking strategies: toward a general theory of strategy formation**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

MOHAMED, Abeer. ALQURASHI, Malak. ALSHMMRY, Sara. Universal design for learning principles and students with learning disabilities: an application with general education teachers in Saudi Arabia. *Journal for Multicultural Education*, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/jme-06-2021-0085>. Acesso em: 8 dez. 2024.

NONO, Maíra Teixeira. Tecnologias digitais e inovação pedagógica: explorando o potencial da inteligência artificial na educação inclusiva. *Educação e Pesquisa*, v. 49, e20231021, 2023.

PORTER, M. E. Towards a dynamic theory of strategy. *Strategic Management Journal*, v. 12, p. 95-117, 1991.

PRIYADHARSINI, V.; SCHOLAR, T.; SAHAYA, M. J. Inclusive classrooms and the implementation of Universal Design for Learning. *Journal of Educational Research and Practice*, v. 12, n. 4, p. 456-470, 2024.

REYES, Héctor. ARTEAGA, Jaime. VILLALBA-CONDORI, Klinge. et al. A Lean UX Process Model for Virtual Reality Environments Considering ADHD in Pupils at Elementary School in COVID-19 Contingency. *Sensors (Basel, Switzerland)*, v. 21, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/s21113787>.

ROSALIN, Mariliz Cristiane. **Desenho Universal para a Aprendizagem**: contribuições à prática pedagógica. São Paulo: Pro Atitude Educacional, 2022.

ROSE, David. MEYER, Anne. HITCHCOCK, Chuck. **The universally designed classroom: accessible curriculum and digital technologies**. Harvard Education Press, 2002.

ROSE, D. H. et al. **Universal Design for Learning**: guiding principles for student success. CAST, 2006.

SABORÍO-TAYLOR, Silvia; ROJAS-RAMÍREZ, Francisco. Integrating Artificial Intelligence in Universal Design for Learning: Opportunities and challenges. **International Journal of Educational Research and Innovation**, v. 15, p. 87-104, 2024.

SAMPASA-KANYINGA, H.; BOUFFARD, T.; H. JANSEN, L. Combinations of physical activity, sedentary time, and sleep duration and their associations with depressive symptoms and other mental health problems in children and adolescents: a systematic review. **The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity**, v. 17, n. 1, p. 1-11, 2020.

SAUNDERS, Kathryn; WONG, Anita. Universal Design for Learning in Speech-Language Pathology Education: A Scoping Review. **American Journal of Speech-Language Pathology**, v. 32, n. 1, p. 123-138, 2023.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E.; PRAIS, J. L. S.; VITALIANO, C. R. **Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)**: uma abordagem curricular inclusiva. Santa Maria: UFSM, 2022.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E.; PRAIS, J. L. S.; VITALIANO, C. R. **Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, p. 733-768, 2020.

SUJATHAMALINI, C.; GUNASEKARAN, R.; VISHNU, R. Enhancing Accessibility through Universal Design for Learning: Strategies and practices. **Journal of Inclusive Education**, v. 9, n. 2, p. 201-215, 2022.

TAPALOVA, Olga. ZHIYENBAYEVA, Nadezhda. Artificial Intelligence in Education: AIEd for Personalised Learning Pathways. **Electronic Journal of e-Learning**, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.34190/ejel.20.5.2597>.

TOGGERSON, Brokk. In Service of Equity: 3D-Printed Models in University Introductory Physics. **The Physics Teacher**, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1119/5.0042458>.

SUMÁRIO

TORRES, Caroline; RAO, Kavita. **UDL for Language Learners**. CAST Professional Publishing, 2019.

WENG, Xiaojing. YE, Huiyan. DAI, Yun. Integrating Artificial Intelligence and Computational Thinking in Educational Contexts: A Systematic Review of Instructional Design and Student Learning Outcomes. **Journal of Educational Computing Research**, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/07356331241248686>.

YUE, Maio. JONG, Morris. DAI, Yun. Pedagogical Design of K-12 Artificial Intelligence Education: A Systematic Review. **Sustainability**, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su142315620>.

7

*Rosangela Silveira Garcia
Aline Silva De Bona
Francisco Dutra dos Santos Junio*

EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

FORMAÇÃO CONTINUADA
E COMPETÊNCIAS DOCENTES

Figura 1 - Imagem geradora



Fonte: Open AI (2025).

Quais os saberes que o professor precisa desenvolver para enfrentar os desafios de promover o atendimento educacional especializado de alunos com necessidades educacionais específicas na sala de aula regular?

Clara, uma aluna autista de 8 anos, segue uma rotina bem organizada na sala de aula e se sente segura sabendo o que vai acontecer a cada momento. Um dia, a professora decidiu reorganizar a sala para um trabalho em grupo sem avisar previamente. Isso causou uma quebra inesperada da rotina de Clara. Ela começou a se sentir confusa e ansiosa, e não conseguia entender como lidar com essa nova situação. Como resultado, Clara começou a gritar repetidamente, recusando-se a se juntar ao grupo. A desregulação emocional se intensificou rapidamente, levando-a a se bater nas pernas e a correr de um lado para o outro da sala, tentando se acalma, apesar dos esforços da professora redirecioná-la, Clara continuava agitada, e a crise se agrava.

Neste contexto, como garantir que todos os alunos tenham acesso ao aprendizado de forma equitativa? Que saberes a professora de Clara precisa desenvolver para evitar situações de desregulação?

SUMÁRIO

CONTEXTUALIZAÇÃO

A história da educação inclusiva no Brasil é de avanços e desafios; a inclusão de alunos com necessidades específicas em salas de aulas regulares é uma pauta recorrente – e crucial - no debate na educação contemporânea. Mais que uma temática de estudos e de políticas educacionais, a educação inclusiva desafia professores e gestores escolares a adoção de práticas pedagógicas mais flexíveis e personalizadas, estrutura arquitetônica adequada e mudança na cultura da diferença nas relações sociais que se estabelecem no ambiente escolar.

- **Curiosidade:** Você sabia que o número de matrículas na educação especial cresceu 41,6% entre 2019 e 2023? O Censo Escolar 2023 aponta que a maioria dos estudantes com necessidades educacionais está no ensino fundamental (62,9%), seguido da educação infantil (16%) e ensino médio (12,6%).

O Ministério da Educação (MEC) — por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), aponta no Censo Escolar 2023, um aumento no número de matrículas na educação especial de 41,6% entre 2019 e 2023. Dos 1.771.430 registros na modalidade, a maior concentração está no ensino fundamental, com 62,90% das matrículas (1.114.230). Em seguida, estão a educação infantil, com 16% (284.847), e o ensino médio, que contabilizou 12,6% dos alunos (223.258) (Brasil, 2024, n.p.).

SUMÁRIO

Os dados acima apontam, de forma expressiva, o aumento de matrículas de alunos com necessidades educacionais específicas, o que denota o crescimento da diversidade nas classes escolares resultante das mudanças culturais e do avanço das políticas públicas.

Compreendemos que a importância dessa inclusão ultrapassa a integração física desses alunos nas escolas regulares, ela se estende para promover a igualdade de oportunidades, o respeito e a valorização das diferenças. Acresce-se à aquisição do conhecimento a potencial contribuição ao desenvolvimento social e emocional de todos os alunos, no momento que proporciona experiências únicas e promove a empatia, a capacidade de colaboração e a aceitação dos pares sem preconceitos ou discriminação.

Portanto, ao considerar a relevância da inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas nas salas de aula do ensino comum e a formação continuada docente, essa reflexão se propõe a contribuir na construção de cenários inclusivos por meio de suas ponderações. Consequentemente, ao avaliar a importância de integrar estudantes com requisitos educacionais específicos em ambientes educacionais regulares e no desenvolvimento profissional contínuo para educadores, esta análise aspira a aprimorar o desenvolvimento de contextos inclusivos por meio de suas reflexões.)

Transformar a realidade é se adaptar às possibilidades e aceitar os desafios propostos da educação em uma perspectiva inclusiva. A prática pedagógica é o meio para o aprendizado ativo do educando, suas possibilidades de exercer a autonomia e de aprendizagem. Entendemos que, o papel do professor é educar a partir da teoria e da prática, o mediador deve estar presente para a transformação do aluno em sala de aula, educando para significar aos estudantes a reflexão da sociedade. (Sugestão escrita: A construção de uma realidade inclusiva perpassa pela capacidade de adaptação às diversas possibilidades e o enfrentamento dos

SUMÁRIO

desafios da educação contemporânea. Acreditamos que a prática pedagógica é o instrumento para a construção do aprendizado ativo do educando, suas possibilidades de autonomia e de aprendizagem. Entendemos que o papel do professor é educar a partir da teoria e da prática, o mediador deve estar presente para a transformação do aluno em sala de aula, educando para que os estudantes possam refletir sobre a sociedade e construir uma realidade mais justa e igualitária.)

Nunca foi tão necessário o desenvolvimento de competências docentes para o educar nas diferenças, rompendo com o paradigma da homogeneidade das classes escolares e assumindo que cada estudante é único e, portanto, a práxis também deve ser individualizada e a garantia do atendimento educacional especializado personalizado.

Neste sentido, talvez a prioritária justificativa deste capítulo venha da possibilidade de gerar reflexões sobre desenvolvimento de saberes docentes para a educação inclusiva e a necessidade da formação continuada dos educadores. Se possível, impactar positivamente a personalização do ensino a estudantes com necessidades educacionais específicas e potencializar a construção de novas práticas de ensino.

De fato, a discussão sobre uma escola inclusiva, longe de se esgotar, se caracteriza como um fator nuclear na edificação de novos paradigmas educacionais.

Venha descobrir um pouco mais sobre as possíveis respostas a essa indagação: **Quais os saberes que o professor precisa desenvolver para enfrentar os desafios de promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas na sala de aula regular?**

SUMÁRIO

E COMEÇAMOS A PENSAR O QUE SÃO SABERES

A prática pedagógica, conforme Tardif (2002, p. 53), é identificada como uma ação técnico-científica, “pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão”. A atividade docente é uma expressão do saber pedagógico e este saber é abalizado a partir de teorias e do produto do exercício profissional que se realiza dentro do contexto escolar construído social e historicamente, tornando a ação docente uma prática social.

Na realidade brasileira, embora ainda de uma forma um tanto “tímida”, é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Neste período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (Nunes 2001, p. 28).

A ação docente como prática social refere-se à compreensão de que a práxis docente não acontece de forma isolada; ela está inserida em um contexto mais amplo que inclui interações sociais, culturais, políticas, ideológicas e econômicas pois a escola não está excluída da comunidade onde está inserida. Nesta perspectiva, a educação formal não é apenas a transmissão de conteúdos acadêmicos, mas envolve a mediação de valores, atitudes e práticas sociais que influenciam a formação dos estudantes e o desenvolvimento dos saberes docentes.

Defendemos que a formação docente não pode se restringir ao período de graduação. O cenário contemporâneo exige que os professores se envolvam em processos contínuos de atualização

e desenvolvimento profissional. E quando falamos de educação inclusiva e atendimento educacional especializado o desafio é ainda maior. A formação continuada é essencial para lidar com as novas demandas e a relevância das práticas pedagógicas.

Frauches (2015) sugere que os saberes se referem aos conhecimentos teóricos e práticos necessários ao exercício da profissão, enquanto as competências englobam as habilidades, capacidades e atitudes relacionadas a esses saberes. Em contrapartida, Tardif e Raymond (2000, p. 212) possuem uma visão mais abrangente dos saberes, descrevendo-os como um conceito que "[...] engloba conhecimentos, competências, habilidades (ou aptidões) e atitudes, isto é, que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser".

Outra justificativa da inserção dos estudos de Perrenoud sobre competências se baseia na pesquisa do estado da arte sobre saberes docentes de Neto e Costa (2016) em revisão bibliográfica de natureza quanti-qualitativa realizado através da plataforma indexadora de trabalhos científicos do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT. Dentre os 118 títulos pesquisados, Perrenoud ocupa a sexta posição, surgindo em 38 pesquisas, com 379 números de citações (incluindo referenciamento). O que vai ao encontro do proposto por Neto e Costa (2016).

As categorias servem como marco delimitativo e compreensivo para que se possam reunir informações e agrupá-las de acordo a natureza comum que pode ser relativa ao sentido, significado ou intenção previamente estabelecida para o agrupamento. As categorias por mais que possuam a característica de separação, segregação e delimitação dos conteúdos, muitas das vezes dialogam entre si, e podem romper com a dimensão estanque do sistema de categorização (Neto e Costa, 2016, p. 88).

É fato que a ação docente mobiliza diversos saberes em sua práxis. Seria superficial limitá-los aos saberes técnicos adquiridos no contexto acadêmico. Busca-se uma definição mais coesa e

SUMÁRIO

delineada sobre saberes docentes, dialogando com o que é denominado conhecimento (Shulman, 1987; Garcia, 2019) e competências (Perrenoud, 2000).

Perrenoud (2000) vê a competência como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes, que envolve a articulação de múltiplos saberes e a capacidade de aplicá-los de forma eficaz em diferentes contextos; significa ir além da memorização ou reprodução de informações. Em sua obra *Dez novas competências para ensinar* (PERRENOUD, 2000) o autor descreve o que considera necessário para profissionalização docente. Conforme afirma Perrenoud (2002, p. 145) “[...] uma competência associada a uma mobilização de saberes”.

Um saber que subentende o domínio e mobilização de dados, informações, habilidades e procedimentos na prática cotidiana e na formação continuada docente; saberes que emergem do cotidiano escolar e confere ao educador conhecimento de normas, métodos, procedimentos e habilitações para o exercício da docência (Machado; Almeida; Silva, 2024).

Perrenoud (2000), quando apresenta dez competências necessárias à docência no século XXI destaca, assim como Petersen e Tonnesen (2006), para quem as competências docentes, no novo contexto educacional:

[...] alteram-se: em vez de se basearem na capacidade de organizar matérias e conteúdo, como na sala de aula tradicional, baseiam-se na capacidade de organizar o processo de aprendizagem de indivíduos ou grupos que terão que trabalhar autonomamente. (Petersen; Tonnesen, 2006, p. 55).

Para as autoras (Petersen; Tonnesen, 2006, p. 55), as competências docentes que necessitam ser desenvolvidas se referem a:

SUMÁRIO

- a. capacidade de desenvolver um currículo adequado e organizar os processos de aprendizagem;
- b. competências relativas aos diferentes papéis de ensino;
- c. competências relativas à avaliação e à reflexão.

A seguir, apresentamos, de forma complementar, as competências propostas por Perrenoud (2020) com as competências docentes para a educação inclusiva propostas por Batanero (2013). Para o autor, abordar a diversidade, no âmbito do ensino secundário, o docente deve possuir saberes que possibilitem:

Para Batanero (2013, p. 1), abordar a diversidade, no âmbito do ensino secundário, o docente deve possuir saberes que possibilitem:

- a. Identificar as necessidades geradas e os conflitos enfrentados, decorrentes das interações de ensino e aprendizagem, quando é necessário atender alunos com necessidades educacionais especiais;
- b. Identificar e desenvolver estratégias inovadoras para promover a inclusão de alunos com necessidades especiais;
- c. Realizar avaliações das potencialidades dos alunos e dos seus contextos;
- d. Incorporar modificações ao currículo que o separem o menos possível da programação regular ou de abordagens comuns;
- e. Formar equipes de apoio e redes de apoio institucional.

Com base em seus estudos Batanero (2013) apresenta a matriz de competências dos professores para educação inclusiva. As competências propostas por Batanero (2013) alinharam-se a propostas por Perrenoud (2000) e apontam os saberes que devem ser mobilizados para que tal competência se estabeleça. Tais dados são

SUMÁRIO

de extrema relevância no desenho do produto educacional por sua relação direta com a temática da educação inclusiva e nos fornece subsídios para pensar, além do saber disciplinar, curricular e de formação; ou seja, possibilitar o desenvolvimento dos saberes atitudinais, talvez um dos mais importantes quando nos deparamos com dificuldade das barreiras da acessibilidade atitudinal na constituição da educação inclusiva.

Destaca-se que, ao abordar o tema da educação inclusiva é relevante distingui-la da educação especial e, portanto, vamos – neste ponto – nos aprofundar nesta discussão. Inicialmente,

A referência à história das denominações e das representações é fundamental, pois permite perceber o desgaste das palavras que já foram utilizadas e que se tornaram bastante pejorativas para nós. Citam-se algumas: anormal, retardado, débil, enfermo, inválido, incapaz, ineducável ou semieducável... (...) essas designações subentendem obstáculos insuperáveis, intrínsecos às próprias pessoas, inerentes. Obstáculos para a educação, para o trabalho, para a vida cotidiana (Plaisance, 2015, p. 231).

De forma bem didática: a educação especial ocorre em escolas especiais e direcionadas a alunos com deficiência, enquanto a educação inclusiva ocorre, geralmente, na escola regular e não se restringe a alunos com deficiências. Mas há uma distinção mais significativa é de que, de acordo com a legislação, a "Educação Inclusiva se distingue da Educação Especial, pois não é caracterizada como modalidade, mas sim um procedimento metodológico dentro da educação básica (Martins et al, 2020, p. 14)".

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais (Brasil, 2008, p. 6)

SUMÁRIO

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, não limitada ao atendimento de alunos com deficiência.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (Brasil, 2008, p. 15)

De forma que ambas – educação especial e educação inclusiva – se interconectam na perspectiva das políticas públicas, sendo que a educação inclusiva propõe a ruptura do paradigma da exclusão escolar.

Um importante benefício que pode ser citado para instituição de uma educação inclusiva é o da contínua capacitação dos professores. A implementação do AEE proporciona aos professores a oportunidade de adquirir conhecimentos e habilidades para lidar com a diversidade em sala de aula, promovendo práticas pedagógicas mais inclusivas. (Brasil, 2001, 2008).

A formação contínua em metodologias diferenciadas é um aspecto que deve ser constantemente abordado nas discussões sobre o papel do professor no AEE. É importante ressaltar que a formação inicial dos professores deve incluir uma base teórica sólida sobre inclusão e diversidade. As universidades e instituições formadoras têm um papel fundamental na preparação dos educadores possibilitando que desenvolvam os saberes necessários para lidar com as complexidades do AEE.

Mas o docente não deve trabalhar de forma isolada, pois quando os professores reúnem experiências e estratégias, eles não



apenas enriquecem sua prática docente, mas também criam uma rede de apoio que beneficia todos os alunos. Essa troca pode ocorrer por meio de reuniões regulares, grupos de estudo ou até mesmo plataformas digitais que permitem a troca de ideias e recursos. O que vai ao encontro do estudo de Amparo (2023, p. 186) quando afirma que “a construção de saberes poderá também ocorrer de forma colaborativa com os outros colegas”.

Os professores devem desenvolver saberes específicos que facilitem a interação com alunos com diferentes perfis e necessidades. Isso inclui a adaptação de estratégias pedagógicas que considerem as particularidades de cada estudante. Essa habilidade é especialmente importante para professores que trabalham com alunos com deficiência ou necessidades educacionais específicas, que podem ter formas diferentes de se comunicar.

Os saberes dos educadores se referem aos aspectos relacionados tanto à adaptação de conteúdos quanto de metodologias e estratégias que facilitam o aprendizado. Vai além dos saberes do conteúdo, diz respeito às metodologias e técnicas de ensino que os professores utilizam para facilitar a aprendizagem. Isso inclui estratégias diferenciadas que compartilham as diversas formas de aprender dos alunos.

Outro aspecto importante é o de que o professor deve ser capaz de adaptar o conteúdo curricular, utilizando diferentes abordagens, recursos e tecnologias assistivas, garantindo que alunos com diferentes tipos de deficiência possam participar ativamente das atividades e entender o que é ensinado. Isso significa que o professor, além de dominar o conteúdo, deve ser capaz de moldá-lo e apresentá-lo de forma adequada às diversas formas de aprendizagem.

No contexto do Atendimento Educacional Especializado - AEE em classes regulares, o professor precisa articular os saberes do conteúdo, da práxis de forma criativa e flexível. A prática docente

SUMÁRIO

inclusiva exige que o professor mobilize seus saberes experientiais, adquiridos ao longo de sua trajetória, para adaptar estratégias (TARDIF, 2002) que atendam às necessidades individuais dos alunos com deficiência. Isso implica a capacidade de ajustar-se ao contexto, reconhecer as singularidades de cada estudante e adotar práticas pedagógicas que valorizem a diversidade.

A formação continuada para o AEE e a inclusão em salas regulares são elementos fundamentais de uma educação inclusiva real nas escolas. Mais que suporte a educação inclusiva as políticas públicas para a inclusão – embora representem um avanço significativo ao estabelecer diretrizes e garantir direitos – podem derrubar algumas barreiras, mas somente no cotidiano da escola que ela pode se fortalecer e ganhar significado promovendo uma cultura de respeito, equidade e aprendizado colaborativo.

- **Dica de leitura:** *Dez novas competências para ensinar*, de Philippe Perrenoud. Como as competências docentes podem ser desenvolvidas em um ambiente inclusivo?
- **Cineclube:** Assista ao filme *Extraordinário* (2017) e reflita sobre as dificuldades e superações de um aluno com deficiência no ambiente escolar. Como a escola pode ser mais inclusiva?

OS SABERES DA DOCÊNCIA: DA ÁREA ESPECÍFICA PARA O COLETIVO

Um docente é movido, inicialmente, por uma paixão, um encantamento, um exemplo, ou seja, algo ou alguém que lhe move a escolher a profissão professor, e no que tange professores específicos como de matemática, de história, e outros, na maioria das vezes o encantamento é a facilidade com a disciplina, o gosto por

SUMÁRIO

estudar tais conceitos, as relações que fazem com sua vida e questões de interesse, e outros motivos (Freire, 1996; Bona, 2012). Assim inicia-se o curso superior, com muitos saberes específicos, curriculares, e exemplos de profissionais da área, com o início das práticas e estágios, o licenciando conhece a escola, aventura-se a aprender com os estudantes e percebe que o coletivo é um conceito majoritário no seu pensar.

Primeiramente é o coletivo, por meio de organizar a turma, entender a escola, o ano escolar, o contexto da escola, e muitos elementos externos a sua área específica de atuação, mas que sem esse coletivo, não existe a aula de matemática, ou de ciências ou outra (D'Ambrosio, 1986; Fiorentini, Lorenzato, 2007). Em seguida, conhecer as particularidades dos estudantes, e a necessidade de ajuda da família, paralelamente os colegas de área e de outras áreas, pois quando organizamos acordos de trabalho com os estudantes em sala de aula, alinhados com a missão da escola, estamos trabalhando com os professores das demais disciplinas, mas estes colegas têm concepções diferentes e são pessoas diferentes, então as regras aos olhos dos alunos pode variar, o que é encantador, pois a escola é um espaço prioritariamente de socialização (Freire, 1996; D'Ambrosio, 1986).

Planejar aulas diferentes, com diferentes meios e recursos para atender um ou outro conceito é uma das magias da docência, e a outra é ver os estudantes trabalhando nessa ação planejada, mas para tal precisa-se que todos os estudantes estejam, então a acessibilidade e a adaptação é inerente a sala de aula, desde sua premissa de que o docente deve proporcionar espaço de aprendizagem para todos, e a escola sendo coletiva, entre todos (Tardif, 2022; Freire, 1996; Bona, 2012).

Acessibilidade é dar acesso a todos, seja por necessidade física, por exemplo, ou particularidade/necessidade, inclusive de

SUMÁRIO

comportamento e amadurecimento. E a adaptação está contemplada da acessibilidade, pois, por exemplo, ao preparar uma aula para uma turma com um estudante hiperativo e que tem muita dificuldade de ficar sentado, precisa o docente pensar para todos uma atividade que POSSIBILITE a movimentação, seja através de um jogo, ou colocar cartazes no quadro que o estudante e outros que também gostem possam se movimentar para desenvolver a proposta. Com isso, **quando se torna uma atividade acessível ela obrigatoriamente precisa estar adaptada**. Pode parecer enlouquecedor, mas não é, é complexo sim, e demanda de um trabalho novamente coletivo do docente com os demais docentes, e essencialmente com os gestores e a família do estudante, pois não existe uma regra, um modelo ou uma forma, pois muitas vezes o estudante A ou B pode se comportar bem com uma atividade e se interessar por outra num ano e com uma disciplina, e não conseguir a mesma em outra disciplina ou com outro professor ou em outro ano (Bona, Cazzarotto, 2022; Bona, 2012, Tardif, 2022).

Os saberes da experiência que o Tardif (2022) traz são essenciais para promover uma construção coletiva quanto aos saberes para a educação inclusiva, que é macro, e depois particularizada para cada disciplina. Por exemplo, uma turma com estudante autista e outro com visão reduzida, e mais 31 colegas, adoram nas aulas de matemática fazer vídeos tipo postcard para resolver a lista de exercícios, pois eles construíram com a professoras saberes e relações para tal, mas a mesma turma não faz uso deste meio e forma para literatura, que preferem apresentar os trabalhos ou expor com cartazes, pois argumentam ser complexo interpretar as obras e períodos literários, sendo estes dados de uma das autoras, da sua realidade de sala de aula em uma escola pública do litoral do RS, em 2024, num segundo ano do médio.

Além disso, na aula de educação física metade da turma prefere fazer atividades de ginástica ao invés de atividades de desporto,

SUMÁRIO

e o interessante é que gostam de fazer ginástica sem música, pois não tira o foco. Então percebe-se a diversidade de coletivo de ações de práticas docentes ancoradas em saberes “do coletivo”, pois foram construídos com o coletivo. E toda essa sensibilização com o meio e com o coletivo é essencial para o docente desenvolver uma prática pedagógica com saberes coletivos que atendem sua missão com sua área específica e com a finalidade da escola (Santos et. all, 2024; Bona, Cazzarotto, 2022).

Paralelamente, é essencial, os saberes construídos pelos estudantes NÃO SÃO OS MESMOS, mas e a avaliação? E a nota? Atualmente são muitas planilhas, dados, registros que são necessários e exigidos do docente quanto aos seus estudantes de forma particularizada e também quanto a unidade turma, no entanto, não apegar-se a estes dados quantitativos, necessários para um olhar macro e uma organização de milhares como somos enquanto sociedade, mas “olhar” cada estudante e permitir que ele te mostre o que aprendeu, ou melhor que ele explore e se desenvolva aprendendo sem perceber que está. As “réguas” de avaliação, segundo Bona (2012), muitas vezes não exploram a consciência do estudante quanto ao desenvolvimento dos seus saberes, assim como o professor, e exemplifico, com dados de 2023 e 2024, em ação de extensão entre instituição de ensino públicas no litoral RS:

A professora de matemática desenvolveu uma prática com jogos, tais jogos tem card e envolve matemática financeira, para promover o pensamento crítico e a resolução de problemas dos estudantes, sendo o objetivo principal realizar compras e avaliar melhores condições e preços conforme sua necessidade e dinheiro disponível. Ao chegar numa turma de nono ano entram-se 3 estudantes quase dormindo na sala, um autista desenhando algo fora do contexto da sala, outro surdo com a intérprete de libras fazendo outra atividade, e mais 17 realizando uma lista de exercícios copiados do quadro sobre juro simples, e a professora orientava estes 17.

SUMÁRIO

Pedimos para a turma se organizar em quatro grupos e distribuímos 4 jogos diferentes, e solicitamos à professora que não apagasse os exercícios do quadro pois ao jogar iam conseguir fazer pois desenvolveram saberes que são necessários para ambas tarefas. Pedimos a intérprete de libras que apenas explicasse as regras dos cards e deixasse a interação acontecer. Estavam todos envolvidos e fazendo, uns com mais e outros com menos autonomia, o que é normal da sala de aula. Quando o estudante autista caminha na sala e noutra mesa, que tinha outro jogo diz, já acabei aquele agora quero este....e a professora pede para explicar o que é acabar o jogo, e ele explica lindamente. Com esta iniciativa todos decidem querer conhecer os outros jogos, e a professora verifica pedindo explicação um por um do que entendeu, e os entendimentos são diferentes, pois aborda a relação que cada um tem com o dinheiro e suas escolhas de compras. Então solicito que os estudantes, depois de rodar em todos os quatro jogos, voltem aos seus lugares e pedi para organizarem uma compra de lanche no intervalo, no mundo dos sonhos, com café ou café com leite ou suco, pão de queijo ou bolo de chocolate, disponibilizando 15 reais para cada, e uma tabela de preços de duas possíveis lanchonetes, e deveriam fazer as escolhas, e escrever, ou desenhar no caderno, e entregar. TODOS fizeram.

O primeiro passo da avaliação, segundo Bona (2012), Bona; Cazarotto (2022), que é estar ancorada em objetivos de aprendizagem e estes serem quantificados (aqui expresso de forma resumida para ser compreendida a proposta de saberes como forma e meios de avaliação discente na perspectiva inclusiva), sendo a participação o primeiro deles, para Bona (2012), que aqui um ponto ou dois conforme organização docente dos 10 todos já têm, e os demais, se dois pontos cada:

- a. Segundo Objetivo - Compreender as regras dos jogos, pois estas envolviam conceitos de matemática com desigualdade e escolha da variável;

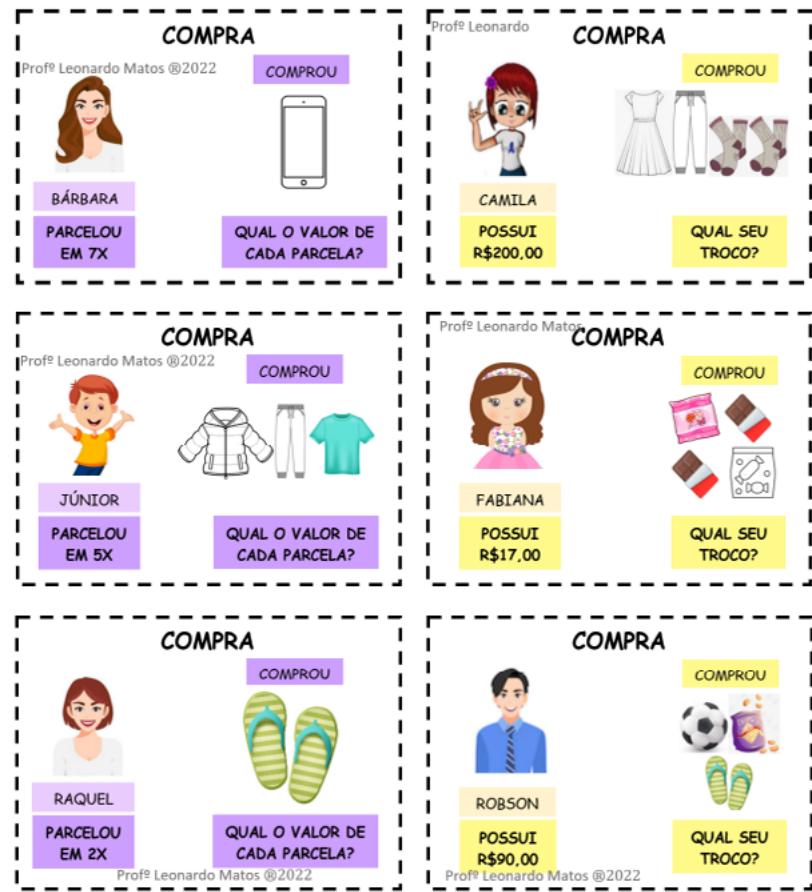
- b. Terceiro Objetivo - Resolver a situação do card, contemplar, interpretar, fazer conjectura, resolver e explicar o que fez pois se trata de um jogo coletivo (Dada, 2022);
- c. Quarto Objetivo - Saber fazer os cálculos com os valores monetários disponíveis para fazer as compras então as 4 operações com números racionais (D'Ambrosio, 1986);
- d. Quinto Objetivo - Expressar a sua solução de alguma forma, oral inicialmente, nos grupos e com a professora, e depois na atividade final segundo algum registro (Fiorentini, Lorenzato, 2007).

O estudante autista pouco escreveu em letras assim como o surdo mas desenharam as notas de dinheiro e as escolhas de lanche apresentando o raciocínio esperado, mas da sua forma. E os demais estudantes todos realizaram a atividade. E os exercícios do quadro que eram sobre juros simples foram "lidos" de forma a articular com a proposta dos cards, por exemplo: Se comprar dois pães de queijo e um suco, ganha um cafezinho. Quanto economizou em porcentagem?" Os estudantes fizeram a atividade em partes pois primeiro escolheram a lanchonete, e avaliaram monetariamente e depois a relação percentual e nesse momento o estudante autista que não quer aprender como ele diz, desejou saber o que era o %. Talvez não aprimorou a técnica completa ou de forma a entender a fórmula, mas ele desenvolveu o saber financeiro simples necessário.

Ilustro a seguir a Figura que está no capítulo de Bona, Portella, Tiziotto (2025) denominado: "Uma Prática Planejada para Todos: uma Forma de Acolhimento", na página 22:

SUMÁRIO

Figura 2 - Uma prática planejada para todos



Fonte: Dada (2022, p. 177).

Assim, percebe-se que não é o saber específico que irá promover a educação inclusiva e sim o olhar coletivo, e cabe a cada professor buscar seu conhecimento específico no que tange a acessibilidade/adaptação, mas sem o coletivo não irá acontecer, e talvez fique muito decepcionado, e não existe uma regra, temos que aprender a aprender coletivamente, e com cada turma, com cada

ano, e com cada etapa, tendo clareza dos objetivos de aprendizagem desejados. Analisando a situação acima relatada a prática contempla objetivo de conteúdo de mais de um ano escolar, mas sem retomar eles, e explorar no contexto da atividade proposta com os jogos fica sem significado aos discentes, enquanto que para uns era fácil, para outros era novidade.

O saber necessário ao docente, de qualquer área do conhecimento, para promover a educação inclusiva é um saber construído coletivo, e este tem como princípios a empatia, o acolhimento, a leitura de uma sociedade ancorada na diversidade e nos direitos humanos.

Nessa perspectiva, o tempo faz parte de um saber essencial a socialização e ao desenvolvimento seja do estudante, seja do planejar do docente, e mesmo relativizado, este tempo é um elemento essencial ao saber coletivo, diante da situação de que estamos analisando e refletindo sobre as ações de seres humanos num mesmo espaço, que é o da escola. E todos tem um objetivo que é a educação, educação que proporciona um período de vida encantado do estudante que é seu tempo de criança, jovem e futuro profissional, e do docente, por exemplo, sem tempo profissional dos saberes iniciais, ancorados em saberes disciplinares e curriculares, segundo Tardif, e se desenvolve o saber da experiência que atrelado a ela a geração de estudante muda, e a sua também, e consequentemente os meios e formas de aula de cada área específica também se movimenta.

Nessa lógica, cada vez mais as pessoas vão se propondo a ser, um ser humano, superando-se em questões físicas, psicológicas, socioeconômicas e de muitas dimensões. Ainda, as tecnologias sempre atreladas ao desenvolvimento do conhecimento, desde uma caneta bic, até um ultraprocessador, estamos construindo um conhecimento cada vez mais aplicado a atender necessidades humanas, e sempre em prol de se viver melhor.

Quadro 1 - Cine Clube Cordas

Cine Clube - **Cordas** (2014)

O filme curta é uma produção importante para o movimento em prol da Educação Inclusiva, é essencial na ação do saber docente coletivo, pois o tempo é um conceito relativizado e complexo, diante da lógica de que cada um precisa do seu tempo para amadurecer, para entender, para se desenvolver e assim aprender, isso contempla o tempo do estudante e também do docente que se prepara para melhor atender todos os estudantes.

Fonte: elaborado pelos autores (2024).

SOU UM DOCENTE E AGORA?

A etapa seguinte de um processo de formação inicial para docência é ser 'professor', no entanto, alguns cenários se apresentam no cotidiano desse docente. A primeira é suprir as faltas na formação inicial, não vamos nos ocupar desse aspecto. Caso o leitor deseje aprofundar um pouco mais, deixamos no final do capítulo, nas leituras sugeridas.

Por outro lado, essas faltas não precisam se manifestar essencialmente como queixas. Podem e devem ser remitidas como desafios na prática pedagógica de um docente diante do ensino na diversidade educacional. Nessa situação, a formação continuada torna-se preponderante. No entanto, alguns elementos ocupam contextos, iniciativas e práticas a serem refletidas. Vamos pormenorizar esses elementos para evitar o ímpeto de que toda formação continuada seja traduzida apenas em breves palestras, cursos curtos, capacitações e seminários genéricos, entre tantas outras abordagens para 'formar' o professor.

O primeiro passo é compreender o contexto e suas relações, onde acontece a demanda formativa para uma prática inclusiva.

Vejamos abaixo:

Figura 3 - Contexto educacional



Fonte: elaboração dos autores (2024).

Para o leitor que já está em um contexto educacional, pode parecer óbvio, porém, é necessário explicitar que, dependendo do contexto educacional, haverá sim um modo de operar ações formativas continuadas. Isto porque o sistema brasileiro de ensino se configura em modalidades de educação e níveis de ensino e a educação na perspectiva inclusiva transversaliza por todas. Por exemplo: o ensino médio, que faz parte da educação básica, presente nas redes de ensino estaduais e privadas, assim como na rede federal, com ênfase na qualificação profissional. Onde as unidades de ensino se apresentam com políticas, gestão, infraestruturas e proposição de ensino diferente, assim como as ofertas de cursos para cada um dos sistemas de ensino. Então, esse é um dos elementos a ser considerado para delinear um processo formativo.

SUMÁRIO

Outro elemento é considerar o cenário ensino comum/regular, discutido largamente nos demais capítulos, porém, queremos destacar alguns pontos que nos parecem centrais para considerar a formação continuada:

- a.** A organização Curricular: acreditamos que seja um dos mais emblemáticos desafios, os cursos são organizados para aquisição de habilidades e competências dos estudantes, independentes dos fins, seja para formação sequencial ou para qualificação profissional, se considerar o exemplo acima das diferenças de ensino médio. O currículo é formado por um grupo de áreas (disciplinas) e cada uma com um conjunto de saberes;
- b.** Turmas/Agrupamentos: os espaços de como se organiza na corrente principal passam pela 'enturmação', ou seja, a formação de turmas e agrupamentos define o acontecimento das dinâmicas sociais e do lugar onde o docente desenvolve o ensino;
- c.** Tempos Escolares: a trajetória dos estudantes é delineada por um percurso que consiste em promover um acúmulo de aprendizagens de forma sequencial. Esses tempos também são desafios para o acontecimento do ensino e a aprendizagem, considerando que eles são pré-determinados e os tempos de cada estudante podem não coadunar.

O elemento seguinte é a aprendizagem, para considerações a uma proposição formativa. Conforme o esquema acima, vamos tratar 3 pontos:

- a.** Metodologias de Ensino: elas tratam da prática pedagógica, constituem-se em conhecimentos e saberes pedagógicos adotados pelos docentes. Esse é um ponto importante por se tratar de quem ensina e de quem aprende. Vale ressaltar que, mesmo com os conhecimentos prévios sobre os saberes específicos de suas áreas, o docente se depara com os

desafios de como ensinar estudantes, cuja condição não aprende com as estratégias de ensino adotadas à turma comum. Portanto, as metodologias de ensino são pontos fortes na discussão da formação continuada;

- b. Avaliação: instrumentos avaliativos fazem parte do processo metodológico, porém devem ser discutidos como um elemento de registro das aquisições dos estudantes. Exige uma atenção como uma ação contínua em toda trajetória do estudante;
- c. Promoção: os demais elementos discutidos anteriormente farão parte do elemento da promoção do aluno aos tempos seguintes do curso.

Foi necessário delinear esses elementos para pensar em iniciativas na formação docente na perspectiva inclusiva. A ideia central é o professor se situar diante da sua realidade cotidiana e, a partir dela, ser o protagonista na construção de processos formativos.

Diante desse contexto, sugerimos as seguintes questões para uma formação continuada:

Que iniciativas formativas é possível realizar a partir da sua unidade de ensino, seus cursos, sua organização Curricular, sobre as Turmas/Agrupamentos, os Tempos Escolares, as Metodologias de Ensino, Avaliação e Promoção?

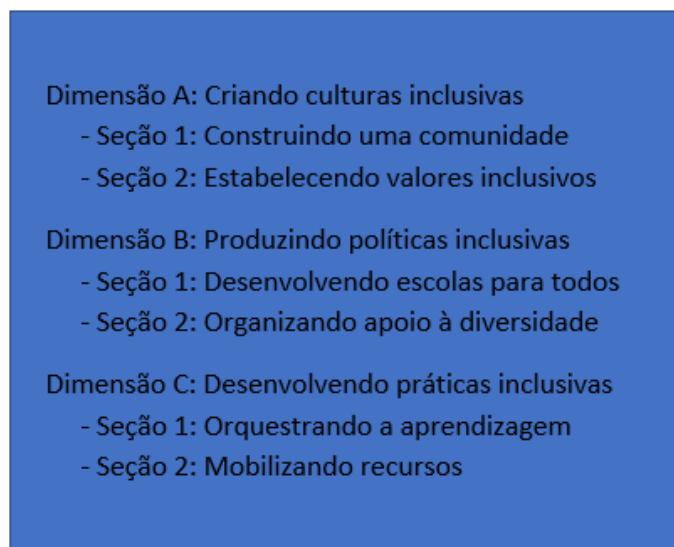
SOBRE AS PRÁTICAS E SABERES DOCENTE

A primeira discussão a ser feita é reconhecer os saberes de origem ou da formação inicial do professor, conforme sua área de atuação. Isto porque se faz necessário **desmitificar** o mito de que

os professores do ensino comum - das diferentes áreas - sabem pouco ou nada sobre estudantes com NEE. Isto porque a grande maioria dos professores já convive com diferentes situações de alunos com tempos, estilos ou dificuldades de aprendizagem. Suas vivências cotidianas levaram a um saber sobre aquela necessidade educacional no cotidiano de sala de aula. Portanto, esse professor já adotou algumas estratégias educacionais específicas pensadas para a aprendizagem acontecer. Por essa razão, entendemos que o desenvolvimento de práticas inclusivas parte a partir dos saberes iniciais e do acúmulo dos professores das classes comuns.

Diante desse reconhecimento, podemos sugerir uma perspectiva de desenvolvimento de práticas inclusivas. Peter Mittler (2003) apresentava uma ferramenta sobre autoavaliação da política e da prática inclusiva, cujo objetivo era examinar o trabalho da escola na totalidade, conhecido como '*Index for Inclusion*'. Nele são apresentadas três dimensões:

Figura 4 - Dimensões da prática inclusiva



Fonte: Mittler (2001, p. 164).

SUMÁRIO

Vamos considerar o desenvolvimento das práticas inclusivas a partir de indicadores das seções da Dimensão C, que tenham correspondência com a realidade brasileira. Cabe salientar que os indicadores não têm o papel de checklist, servem como ferramenta para discussão e construção das práticas pedagógicas. Por essa razão, destacamos acima os elementos que compõem a organização curricular numa unidade de ensino. Pois, as práticas são devem estar inerentes a essa organização.

SOBRE A APRENDIZAGEM:

- a. As aulas respondem à diversidade dos alunos;
- b. Todas as aulas são acessíveis para todos os estudantes;
- c. Os estudantes aprendem colaborativamente;
- d. Os professores planejam, revisam e ensinam em parceria;
- e. A avaliação encoraja as aquisições de todos os estudantes;
- f. Todos os estudantes participam de atividades extraclasse.

SOBRE A MOBILIZAÇÃO DE RECURSOS:

- a. Os recursos escolares são distribuídos de maneira justa (equitativamente) para apoiar a inclusão;
- b. Os recursos da comunidade escolar são conhecidos e utilizados;
- c. A experiência do especialista (AEE) é plenamente utilizada;
- d. Os profissionais desenvolvem recursos compartilhados para apoiar a aprendizagem e a participação.

SUMÁRIO

SOBRE AULAS ACESSÍVEIS PARA TODOS:

As aulas são planejadas com base nas experiências linguísticas dos estudantes? O vocabulário técnico é explicado e praticado durante as aulas?

Os profissionais e os professores reconhecem o tempo adicional requerido por alguns estudantes com comprometimentos para usar equipamentos em atividades práticas?

Esses indicadores, uma adaptação de Mittler (2003), servem como fundamentos para as práticas inclusivas. Cabe retomar que os seguintes elementos para Organização, Estratégias e Práticas Docentes devem estar presentes nas discussões de planejamento para um ensino inclusivo:

- a. **Conhecimento sobre Deficiências e Transtornos:** A formação deve fornecer informações atualizadas sobre as diferentes deficiências e transtornos, suas características e implicações para a aprendizagem;
- b. **Adaptação Curricular e Metodologias Inclusivas:** Os docentes precisam se apropriar a adaptar o currículo e utilizar metodologias que atendam às necessidades específicas de cada aluno, como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA);
- c. **Tecnologias Assistivas:** A familiarização com tecnologias assistivas é fundamental para garantir o acesso à informação e a participação ativa dos alunos com deficiência;
- d. **Colaboração e Trabalho em Rede:** A formação deve incentivar a colaboração entre os docentes, profissionais de apoio, em particular com os serviços de Atendimento Educacional Especializado, famílias e a comunidade, promovendo a troca de experiências e a construção de soluções conjuntas;

- e. **Avaliação Inclusiva:** Os docentes precisam considerar a utilização de instrumentos de avaliação que considerem as diferentes formas de aprendizagem e que valorizem o progresso individual de cada aluno;
- f. **Nos Núcleos de Educação Inclusiva ou de Apoio:** A presença de profissionais para coordenar as ações de inclusão na escola, oferecer apoio aos docentes e mediar a comunicação com as famílias;
- g. **Elaboração de Planos de Ação Inclusivos:** Desenvolver planos que contemplam as necessidades específicas da escola e dos alunos, com metas, tempos e indicadores de avaliação;
- h. **Promoção de Cultura Inclusiva:** Realizar atividades que sensibilizem a comunidade escolar para a importância da inclusão, combatendo o preconceito e a discriminação.

ENSINO MÉDIO E TÉCNICO

- a. **Adaptação do currículo às exigências do Mercado de Trabalho:** Garantir que os alunos com deficiência tenham acesso a uma formação profissionalizante de qualidade, que os prepare para o mercado de trabalho;
- b. **Parcerias com Empresas e Instituições:** Estabelecer parcerias para oferecer estágios e oportunidades de emprego para os alunos com deficiência;
- c. **Desenvolvimento de Habilidades Socioemocionais:** Promover atividades que desenvolvam a autonomia, a auto-estima e a capacidade de resolução de problemas dos alunos;

d. **As tecnologias nos saberes e práticas para educação inclusiva:**

- Gostaríamos de sinalizar a relevância do conhecimento sobre o uso de tecnologias aplicadas no contexto das práticas inclusivas. Reconhecemos que já faz parte do cotidiano pedagógico a adoção de ferramentas tecnológicas no ensino comum. Porém, a integração de tecnologias na educação inclusiva transcende a mera utilização de ferramentas; é uma transformação pedagógica que capacita alunos com deficiência a alcançarem seu potencial máximo. A tecnologia assistiva, por exemplo, oferece recursos individualizados que adaptam o aprendizado às necessidades específicas de cada aluno, promovendo autonomia e participação ativa em sala de aula (Bersch, 2017);
- Softwares de comunicação alternativa e realidade aumentada, por sua vez, abrem portas para a expressão e compreensão, facilitando a interação e o desenvolvimento de habilidades sociais (Mantoan, 2015). Além disso, a tecnologia permite a criação de materiais didáticos acessíveis, como livros digitais com audiodescrição e jogos educativos adaptados, que estimulam o engajamento e a aprendizagem significativa (Brasil, 2020);
- Em áreas específicas, a tecnologia se mostra igualmente transformadora. Na matemática, softwares como o Geogebra oferecem representações visuais de conceitos abstratos, facilitando a compreensão para alunos com dificuldades de aprendizagem. Na língua portuguesa, aplicativos de leitura com voz sintetizada e dicionários digitais auxiliam alunos com dislexia. Nas ciências, simulações interativas e laboratórios virtuais permitem a experimentação e a descoberta, independentemente das limitações físicas;
- A inteligência artificial (IA) também se apresenta como uma aliada poderosa na educação inclusiva. Ferramentas de IA podem gerar legendas automáticas para vídeos, traduzir textos em tempo real e personalizar o conteúdo conforme o perfil de cada aluno. Além disso, a IA pode auxiliar na identificação precoce de dificuldades de aprendizagem e na criação de planos de intervenção individualizados. Ao dominar essas ferramentas,



os professores se tornam mediadores eficazes, capazes de construir um ambiente educacional inclusivo e equitativo, onde a diversidade é valorizada e o sucesso de cada aluno é celebrado (UNESCO, 2009).

Além dos fundamentos acima os docentes podem lançar mão de metodologias ativas e práticas colaborativas que incluem estratégias como:

- a. **Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP):** Proporciona engajamento e possibilita que os alunos trabalhem em conjunto, respeitando diferentes ritmos de aprendizagem;
- b. **Sala de Aula Invertida:** Permite que os alunos tenham contato prévio com o conteúdo e utilizem o tempo de aula para atividades práticas e discussões;
- c. **Tutoria Entre Pares:** Incentiva a cooperação entre os alunos, favorecendo um ambiente de aprendizagem compartilhado;
- d. **Adaptações de Materiais:** Produção de recursos em múltiplos formatos (textos ampliados, audiodescrição, vídeos legendados, entre outros).

Cineclube: Assista ao filme *Extraordinário* (2017) e reflita sobre as dificuldades e superações de um aluno com deficiência no ambiente escolar. Como a escola pode ser mais inclusiva?

A construção de uma prática pedagógica inclusiva depende de um esforço conjunto entre professores, gestores e políticas públicas eficazes. A formação continuada, nesse contexto, se estabelece como um pilar essencial para garantir a equidade e a qualidade da educação.

Para saber mais: Acesse os periódicos *Informática na Educação: Teoria & Prática* e *Revista Novas Tecnologias na Educação* para explorar pesquisas sobre tecnologia e inclusão.

Você sabia? Que existe o **Centro Tecnológico de Acessibilidade - CTA?**

Figura 5 - Logo CTA



Fonte: CTA (2024).

O Centro Tecnológico de Acessibilidade (CTA)⁹, vinculado à Pró-Reitoria de Ensino do IFRS, tem como objetivo propor, orientar e executar ações para a promoção da acessibilidade no IFRS nas suas dimensões: arquitetônica, instrumental, comunicacional, programática, metodológica e atitudinal. A abrangência de atuação do CTA se dá, prioritariamente, no âmbito do IFRS, podendo estender-se à comunidade externa, por meio de **projetos, convênios e parcerias** com outras instituições. Você encontra várias soluções para acessibilidade, Tecnologia Assistiva, publicações e materiais de apoio. Confira!

LEITURAS RECOMENDADAS

- **Mídias e Tecnologias na Educação Presencial e a Distância** (RAMAL; SANTOS, 2016). Os padrões aqui apresentados foram

⁹ IFRS (Bento Gonçalves). **Centro Tecnológico de Acessibilidade**. Disponível em: <https://cta.ifrs.edu.br/>. Acesso em: 10 nov. 2024.

SUMÁRIO

baseados, em parte, nesse livro que também foi coorganizado pela Edméa Santos. Além de ser uma referência para nossa área, vale consultar esse livro para você avaliar o resultado de um produto semelhante aos livros que esperamos para a série aqui proposta.

- **Sistemas Colaborativos** (PIMENTEL; FUKS, 2011). Os padrões aqui apresentados também foram baseados, em parte, nesse livro que foi coorganizado por Mariano Pimentel. Vale a pena destacar que esse livro recebeu Prêmio Jabuti, tendo sido indicado pela editora pelo caráter inovador do processo colaborativo de autoria do livro, incluindo a revisão entre pares, que adotamos também para o processo de autoria dos capítulos aqui propostos.
- **Planejamento e elaboração de material didático impresso para educação a distância** (RODRIGUES *et al.*, 2007). Nesse livro você encontrará orientações dadas aos autores dos livros CEDERJ/UAB. O CEDERJ é um consórcio que reúne as universidades públicas do Rio de Janeiro para o oferecimento de cursos na modalidade a distância. Embora possamos ter nossas críticas e restrições com relação à qualidade dos livros produzidos para EAD, ainda assim esse grupo, que tem mais de uma década de experiência, tem algumas lições aprendidas que consideramos úteis para pensarmos a série de livros aqui proposta.

REFERÊNCIAS

AMPARO, M. A. M. Tese (doutorado) 2668 fl. **Mooc na formação continuada de professores para a inclusão escolar**. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia Programa de Pós-graduação em Educação. UNESP. Presidente Prudente, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/f6b2e3d9-a459-4739-a35b-8faefc666a65>. Acesso em nov.2024.

SUMÁRIO

BATANERO, J.M. F. Competencias docentes y educación inclusiva. **REDIE** [online]. 2013, vol.15, n.2, pp.82-99. ISSN 1607-4041. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412013000200006&script=sci_abstract. Acesso em nov. 2024.

BONA, A. S. (2012). **Espaço de aprendizagem digital da matemática:** o aprender a aprender por cooperação (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

BONA, A. S. De; CAZZAROTTO, S. A sensibilidade e o poder da aprendizagem na audiodescrição de representações de Matemática na Educação Básica e Profissional: uma prática inclusiva para todos. In: SONZA, A. P.; SALATINO, A. C. C. Dos S.; BUCCO, L. B.; VERDUM, P. De L. **Mosaico acessível:** tecnologias assistivas e práticas pedagógicas inclusivas na educação profissional, Maringá-PR, Gráfica e Editora Massoni, 2022. Disponível em: <https://www.sinergiamc.com.br/index.php/sce/catalog/book/2>. Acesso em: 2 ago. 2024.

BERSCH, Rita. Introdução à tecnologia assistiva. **Porto Alegre: CEDI**, v. 21, p. 1-20, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** MEC. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em nov.2024

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Secretaria de Educação Especial / MEC. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em nov. 2024.

BRASIL. **O que é o atendimento educacional especializado (AEE)?** INEP. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/censo-escolar/educacao-especial/o-que-e-o-atendimento>. Acesso em nov. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2020.

D'AMBROSIO, U. **Da realidade à ação:** reflexões sobre educação matemática. Campinas: Unicamp, 1986.

DADA, Leonardo Geziel de Matos. **A inclusão do ensino de matemática para surdos:** uma sequência didática investigativa na educação básica. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Osório, 2022, p. 177.

SUMÁRIO

DALL'ACQUA DE OLIVEIRA, Adriane; PILATTI, Luiz Alberto. Educação inclusiva na formação inicial de professores: revisão sistemática. **Eventos Pedagógicos**, v. 14, n. 2, p. 359-375, 2023.

DIETRICH SOARES, Vitória; APARECIDA SOARES, Natalia. FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE X EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 26, n. 2, 2021.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática:** percursos teóricos e metodológicos. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

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

FRAUCHES, P. F. Dissertação (Mestrado) 152 f. **Docência no ensino superior: um perfil dos saberes que fundamentam a prática pedagógica de docentes que atuam em cursos de ciências contábeis.** Curso de Ciências Contábeis, Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, São Paulo, 2015.

GARCIA, R. S. **Mídias e as relações com o aprender.** São Paulo: Senac, 2019.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

MACHADO, A. S.; ALMEIDA, M. M. B.; SILVA, M. G. V. Saberes, conhecimentos e competências da formação e prática docente. **R. Bras. Ens. Ci. Tecol.** v. 17, p. 1-21. Ponta Grossa, 2024. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/15164/pdf>. Acesso em nov. 2024.

MARTINS, J. A.; SILVA, R.; SACHINSKI, I. Educação especial e educação inclusiva: quem são estes sujeitos na sociedade?. **8.º Simpósio de Pesquisa e 14.º Seminário de Iniciação Científica.** Fae.2020. Disponível em: <https://sppaic.fae.edu/sppaic/article/view/104/108>. Acesso em nov. 2024.

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

NETO, V. P. B.; COSTA, M. da C. Saberes docentes: entre concepções e categorizações **Revista Tópicos Educacionais**, vol. 22, núm. 2, julho-dezembro, pp. 76-99 Universidade Federal de Pernambuco, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/6727/672770873005.pdf>. Acesso em nov. 2024.

SUMÁRIO

NUNES, C. M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**. Ano XXII, nº 74, Abril/2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3RwPLmZMRk35bjpfhPGDStv>. Acesso em nov. 2024.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PLAISANCE, E. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. **Educação**, 38(2), 230–238. 2015. Disponível em: <https://revistaselétronicas.pucrs.br/faced/article/view/20049>. Acesso em nov. 2024.

POKER, Rosimar Bortolini; DE OLIVEIRA MARTINS, Sandra Eli Sartoreto; GIROTO, Claudia Regina Mosca (Ed.). **Educação inclusiva: em foco a formação de professores**. Editora Oficina Universitária, 2021.

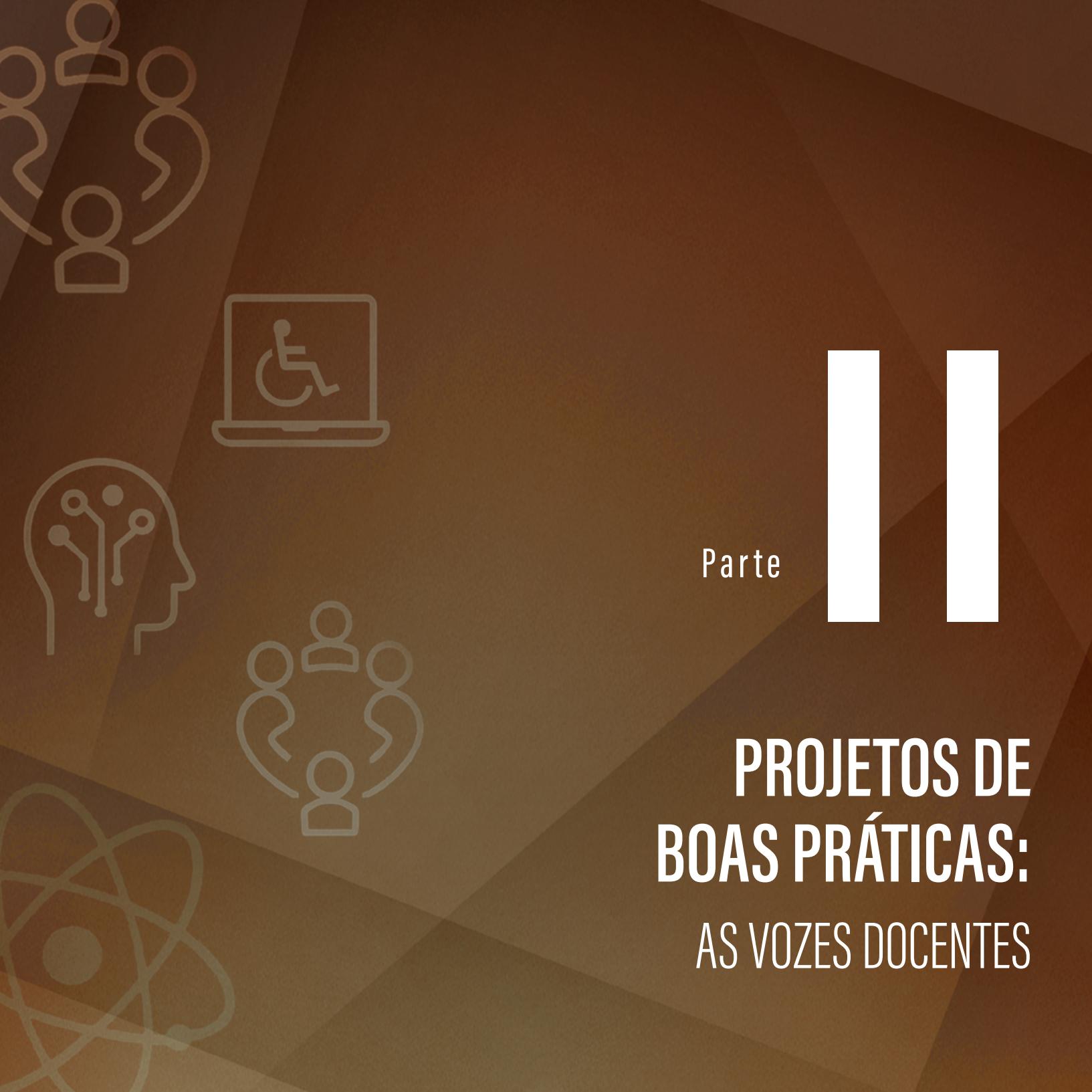
SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review** nº 1, vol. 57, febr.1987.

SOUZA SANTOS, L.; BARBOSA MAGALHÃES, M.; SILVA DE BONA, A.; ALEXANDRE PSCHICHHOLZ, P. C.; DE MATTOS BATTISTELLO, V. C. Conscientização do autismo no contexto digital das aulas de educação física. **Revista DisSol - Discurso, Sociedade e Linguagem**, v. 20, n. 20, 11 jun. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4^a Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n 209 o 73, Dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLTjQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em nov. 2024.

UNESCO. **Diretrizes sobre políticas de inclusão na educação**. Paris: UNESCO, 2009.



Parte

PROJETOS DE BOAS PRÁTICAS: AS VOZES DOCENTES

8

Ana Cristina Martins

Danyel Costa Ribeiro

Eliane Fátima Pires

Franciele Oliveira Gomes de Oliveira

Josiane de Almeida Machado

Marcelia Neves

Tatiane Oliveira Gleria

Edivan Oliveira Silva

Paula Fogaça Marques Abrahão

GESTÃO ESCOLAR EM AÇÃO:

UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
PARA TRANSFORMAR AS PRÁTICAS
NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

OBJETO DO PROJETO

Oficina destinada aos professores do Ensino Fundamental Anos Finais, da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Patronato Santo Antônio, localizada no Rio Grande do Sul (RS), sobre a construção um projeto de formação voltado a desenvolver atividades de inclusão nas ações pedagógicas promovendo a educação inclusiva, para o ano letivo de 2025.

RESUMO

O projeto *Inclusão em Ação: Oficinas Práticas para Transformar o Ensino Fundamental Anos Finais* visa capacitar os docentes da EMEF Patronato Santo Antônio para o atendimento a alunos com necessidades especiais e altas habilidades, especialmente os alunos do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Com uma oficina programada para fevereiro de 2025, o projeto busca desenvolver competências para que os professores identifiquem, acolham e adaptem suas práticas pedagógicas, promovendo um ambiente inclusivo e equitativo. O foco é capacitar os docentes para a criação de estratégias de ensino que atendam às necessidades específicas dos alunos, utilizando recursos adaptados, atividades diferenciadas e planejamento interdisciplinar. A oficina abordará temas como os princípios da educação inclusiva, a eliminação de práticas capacitistas, e a elaboração de planos de ação inclusivos. Além disso, será discutido o manejo de alunos com deficiências e distúrbios como Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), e distúrbios de fala, entre outros, além de estratégias para o acompanhamento de alunos imigrantes e indígenas. Com carga horária de oito horas, as atividades serão realizadas antes do início do ano letivo, com a participação de docentes

SUMÁRIO

da escola, com suporte contínuo ao longo do ano. Os resultados serão apresentados por meio de relatórios de aprendizagem, planos de gestão inclusiva e a avaliação contínua do impacto das práticas no desenvolvimento dos alunos ao longo do ano de 2025. O projeto se fundamenta na legislação brasileira relacionada a inclusão, nos aportes teóricos de Núvoa (1992) e busca transformar a abordagem pedagógica para garantir a qualidade do ensino a todos os alunos.

OBJETIVO GERAL

Desenvolver e fomentar oficinas pedagógicas voltadas para a educação inclusiva, capacitando os docentes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Patronato Santo Antônio para desenvolverem habilidades que permitam identificar, acolher e responder às necessidades específicas dos educandos, promovendo um ambiente de aprendizagem equitativo e participativo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a.** auxiliar os docentes da sala regular na formação para atuar juntos aos estudantes que apresentam alguma deficiência, ou necessitem de um olhar diferenciado no seu processo de ensino-aprendizagem;
- b.** capacitar os docentes do Ensino Fundamental Anos Finais na criação de estratégias inclusivas, focadas no atendimento e gestão de educandos público da Educação Especial e Inclusiva;
- c.** orientar a prática pedagógica, oferecendo recursos para a elaboração de atividades, utilização de recursos plugados e não plugados, assim como a elaboração dos relatórios de aprendizagem;

- d. criar práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos educandos por meio de planejamento interdisciplinar;
- e. compartilhar experiências, estratégias e dificuldades através de um debate coletivo entre os profissionais da escola sobre as necessidades de desenvolvimento das pessoas envolvidas nessa inclusão;
- f. construir reflexões que ressignifiquem o manejo com a diversidade dentro e fora do contexto escolar;
- g. despertar a reflexão docente sensibilizando e ajudando a entender como podem participar na construção de um planejamento com o apoio de todos;
- h. estimular uma busca e adaptação dos docentes aos novos modelos e práticas de ensino atuais;
- i. produzir materiais didático-pedagógicos inovadores e lúdicos que contribuam para o aprendizado dos conteúdos das diferentes disciplinas;
- j. realizar grupos de estudos direcionados aos tipos de deficiência que os educandos da escola apresentam e elaborar um plano de atendimento específico.

JUSTIFICATIVA

O projeto *Inclusão em Ação: Oficinas Práticas para Transformar o Ensino Fundamental Anos Finais* surge da necessidade identificada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Patronato Santo Antônio, de Carazinho, no Rio Grande do Sul, em aprimorar o atendimento educacional aos educandos com Deficiências e Altas Habilidades. Com base nos dados fornecidos pela orientação

SUMÁRIO

escolar, noventa e cinco alunos, de um total de trezentos e cinquenta e oito, possuem documentação de necessidades especiais, dos quais cinquenta e sete recebem atendimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse número evidencia a crescente demanda por práticas inclusivas e estratégias pedagógicas que auxiliem os docentes na gestão de turmas diversas.

A implementação de um projeto de capacitação, através de oficinas, voltado para os docentes do Ensino Fundamental Anos Finais é essencial para garantir que a Educação Inclusiva se traduza em práticas eficazes e contínuas. Fundamenta-se em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9394/96 (Brasil, 1996) e o Decreto Federal **7.611, de 17 de Novembro de 2011**, que regulamentam o AEE, reforçando a importância de que as escolas públicas assegurem a inclusão escolar de qualidade, priorizando o desenvolvimento integral do aluno. Estudos como os de Barbosa, Buzetti e Costa (2019) indicam que a inclusão efetiva requer formação continuada, planejamento colaborativo e acesso a recursos adaptados para eliminar barreiras de aprendizagem. Portanto, a realização dessa oficina antes do início do ano letivo de 2025 permitirá que os docentes iniciem o período letivo mais preparados e embasados em práticas que asseguram um ensino inclusivo, contribuindo para o sucesso escolar de todos os educandos.

Diante do nosso dia a dia, em sala de aula, em turmas com muitos educandos inclusos na EMEF Patronato Santo Antônio, também com um apoio pedagógico deficitário por parte do serviço de AEE, sentiu-se a necessidade em compartilhar as nossas práticas exitosas e apontar algumas sugestões e orientações para a abordagem com esses educandos. Atualmente, o serviço do AEE da escola conta com uma docente, com carga horária de vinte horas para o atendimento de cinquenta e sete educandos. Os principais atendimentos realizados são para Transtorno do Espectro Autista (TEA), Síndrome de West e Deficiência Mental leve, moderada e

SUMÁRIO



grave, sendo este o maior número de atendimentos. Além disso, há também significativos educandos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Dislexia, Distúrbios de fala e linguagem, Transtorno Desafiador Opositivo (TDO) e ansiedade, educandos estes não atendidos pelo AEE, mas que exigem atenção especial do docente e, muitas vezes, planejamento diferenciado também. Outro grupo que também faz parte do público da inclusão são os educandos da comunidade indígena que, a partir do 6º ano, saem da escola da aldeia e vêm para o ensino regular, tendo muitas vezes ali, o primeiro contato com a Língua Portuguesa. Desde 2017, a escola escolhida tem recebido educandos imigrantes e refugiados, especialmente da Venezuela, que também necessitam de um olhar diferenciado. É fato que estão vindo para um país onde não dominam o idioma e, além de tudo, muitas vezes ficaram fora da escola devido à situação da família enquanto buscavam refúgio no Brasil.

Assim, frente à diversidade, é imprescindível que a escola esteja preparada para ser suporte nesse cenário, por isso, é necessário um planejamento estratégico que dê conta de qualificar o grupo de trabalho para que consiga atender, com o maior êxito possível, às necessidades pedagógicas de uma escola tão diversa.

BENEFICIÁRIOS

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Patronato Santo Antônio só beneficiada como um todo. Localiza-se na cidade de Carazinho, RS, no bairro Boa Vista, na Rua Padre Luís Guanella. A escola divide o prédio com os Servos da Caridade, que é locado pela sua mantenedora a Prefeitura Municipal de Carazinho. Atende a trezentos e cinquenta e oito alunos, de diversos bairros da cidade, que fazem o seu deslocamento com o transporte escolar subsidiado

SUMÁRIO

pela prefeitura, além de educandos que vêm do interior, imigrantes e refugiados venezuelanos e da comunidade indígena. Atualmente, noventa e cinco educandos possuem documentos comprobatórios de necessidades específicas e cinquenta e sete são atendidos pelo AEE. Nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, há uma totalidade de cinquenta e cinco educandos que fazem parte do público da educação inclusiva, destes, quarenta e cinco possuem documentação comprobatória de necessidades específicas, vinte e dois são atendidos pelo AEE, dois são venezuelanos e oito são indígenas.

REVISÃO DE LITERATURA

A docência na atualidade exige que o docente esteja capacitado e preparado para lidar com os estudantes e suas necessidades presentes no cotidiano da sociedade, onde saberes docentes estão inteiramente relacionados com o desenvolvimento da identidade do professor e consequentemente, com o enriquecimento de sua prática através da formação continuada. O ato de aprender é constante, haja vista que a aprendizagem ocorre durante a sua formação inicial e vai se construindo enquanto profissional, reconstruindo e avaliando diversas vezes sua prática pedagógica em uma reflexão constante dos vários saberes que o docente necessita para exercer sua função (Silva, 2022).

Para Nóvoa (1992, p. 25) a Formação Continuada de professores deve abordar três eixos estratégicos: a pessoa, o profissional e a instituição. Investir na pessoa e dar um estatuto aos saberes da experiência é fundamental em todo processo educacional pela compreensão de que a "formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal".

SUMÁRIO

O desenvolvimento pessoal auxilia a compreender os processos presentes ao longo da história de vida do docente e sua influência no trabalho docente, inclusive os ocorridos anteriormente à sua formação acadêmica. Essa postura contraria a ideia de que o docente tem de ser neutro e, por isso, precisa saber separar o aspecto profissional do pessoal, compreensão produzida no paradigma moderno por influência da concepção de ciência e de ensino nele presentes. Hoje, não somente para Nóvoa (1992), como para muitos autores, há o reconhecimento da indissociabilidade dessas duas dimensões: profissional e pessoal.

É importante destacar o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que garante a todos a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, sem qualquer tipo de discriminação, que também é citado em nossa Constituição Federal (desde 1988). Contudo, infelizmente, a realidade vivenciada nas escolas públicas, mesmo 36 anos depois (no século seguinte), no que diz respeito à inclusão, ainda passa muito distante do que prevê a lei.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC; 2004) a Educação Inclusiva deve garantir a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, identificando e respeitando a diversidade e atendendo a cada uma de acordo com as suas potencialidades e necessidades. O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2004), do MEC – Secretaria de Educação Especial, aponta para algumas modificações que são necessárias ocorrer: transformações de ideias, de atitudes, e das práticas das relações sociais, tanto na esfera política, administrativa, como na político-pedagógica. E o primeiro passo para tudo isto é a construção conjunta, com a participação democrática dos agentes da comunidade escolar na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Portanto, incluir significa, primordialmente, respeitar e acolher as diferenças que se apresentam num cenário tão diverso: a sala de aula, nas escolas brasileiras. Nos anos 1990, surgiu o termo Educação Especial,

com o intuito de oferecer uma educação de qualidade a todos. Este termo é utilizado atualmente e está presente na realidade escolar trazendo consigo desafios acerca do acesso e da permanência na escola, como um movimento inclusivo global que visa a equidade e qualidade na educação pautado no respeito às diferenças (Barbosa; Buzetti; Costa, 2019).

A Educação Especial no âmbito da Educação Inclusiva, integra a proposta pedagógica da escola, contemplando todas as modalidades de ensino, na oferta de AEE, de recursos e serviços que favoreçam os estudantes público-alvo da educação especial a igualdade de condições no aprender, na busca da autonomia, no desenvolver junto aos pares, na escola regular (Barbosa; Buzetti; Costa, 2019).

Como modalidade escolar, perpassando todos os níveis de educação, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades. Nela incluem-se estudantes com deficiência, aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras e alunos com altas habilidades/superdotação, aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento (Brasil, 2009).

Pensar em educação inclusiva no âmbito do atendimento educacional especializado, é refletir e colocar em prática ações que favoreçam a todos envoltos no processo educacional e os estudantes que circulam pelo espaço escolar, construindo uma consciência de respeito e compreensão pelas diferenças, a fim de que os estudantes público-alvo da educação especial tenham acesso à educação de qualidade prioritariamente na rede regular de ensino, visando a

SUMÁRIO

potencialidade de suas capacidades e a construção do ensino através da pluralidade de ideias e exclusão de barreiras (Delou *et al.*, 2008).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, apresenta a regulamentação do Atendimento Educacional Especializado na rede regular de ensino, na perspectiva da Educação Especial, como modalidade de ensino gratuita no sistema regular aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 1996). A garantia da Educação Especial e, consequentemente, a construção de uma escola inclusiva, deve identificar na unidade escolar a oferta do AEE, em que os estudantes, público-alvo da educação especial, deverão receber apoio em Salas de Recursos Multifuncionais a fim de alicerçar a aprendizagem extinguindo barreiras atitudinais, arquitetônicas e de comunicação, tendo a função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias (Brasil, 2009).

Pimenta (2005) reflete sobre o papel essencial da prática docente comprometida e consciente. Revela que a prática educativa necessita ser inclusiva, promovendo um espaço onde todos possam aprender, ser respeitados em suas singularidades, por meio de metodologias que oportunizem a participação e a expressão de diferentes pessoas. A mesma autora nos convida a repensar a sala de aula como um espaço de acolhimento e diversidade, onde o planejamento pedagógico não apenas reconhece, mas valoriza as diferenças. Em oficinas realizadas na semana pedagógica, essa perspectiva pode orientar atividades que fomentem a empatia e a prática reflexiva entre os educadores, reforçando o compromisso com estratégias inclusivas que se traduzem em respeito e oportunidade para todos os alunos.

A abordagem do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) tem como principal eixo excluir as barreiras metodológicas

de aprendizagem, possibilitando um currículo acessível para todos os estudantes em sala de aula independente de sua especificidade, maximizando e oportunizando diferentes formas de aprendizagens para todos (Zerbato; Mendes, 2018). Nesta perspectiva, pensar em estratégias diferenciadas e diferentes recursos é pensar em um planejamento que envolva o DUA culminando em diversas representações do conteúdo, de execução e de engajamento naquilo que lhe é proposto, atendendo, assim, a todas especificidades presentes em sala de aula (Ribeiro; Amato, 2018).

O termo material didático tem inúmeras concepções e abordagens, que destacam sua abrangência e importância. Para Bandeira (2009, p. 14) o material didático pode ser definido amplamente como produtos pedagógicos de uso na educação e, contribui como material instrucional, ao ser elaborado com finalidade didática. No entanto, nem sempre seu uso consegue atingir ao propósito da inclusão e reconhecimento da sua contribuição para com os educandos, que possuem necessidades e limitações especiais, dos quais mesmos integrados ao ambiente escolar, ainda permanecem sem acessibilidade diante das práticas e metodologias utilizadas no contexto de ensino-aprendizagem.

Ao propor uma formação aos professores para o contexto da inclusão, é essencial discutir e refletir sobre as suas concepções e adequações no contexto da inclusão, visto que para conquistar os objetivos de aprendizagem é necessário estabelecer um ambiente estimulante e adequa-se ao uso de meios de ensino e aprendizagem (MEAs), para capacitar utilizando as ferramentas e demais tecnologias que promovam melhora na aprendizagem e fomentem possibilidades de adaptação e uso de meios e/ou matérias que contribuam para uma formação e aplicação pedagógicas, que favoreça o processo de ensino-aprendizagem para garantir não só a inclusão, mas também a acessibilidade destes educandos ao envolver-se nas ações pedagógicas práticas no contexto escolar.

Moran (2012, p. 8) relata que:

Não basta colocar os alunos na escola. Temos de oferecer-lhes uma educação instigadora, estimulante, provocativa, dinâmica, ativa desde o começo e em todos os níveis de ensino. Milhões de alunos estão submetidos a modelos engessados, padronizados, repetitivos, monótonos, previsíveis, asfixiantes.

Farias (2018) refletindo junto ao relato de Moran, expressa que a necessidade de buscar novas possibilidades ficou mais evidente e que ao elaborar MEAs, podemos proporcionar aulas mais instigadoras e motivar novas aprendizagens contextualizadas com a produção artístico-visual. O que de fato pode contribuir no processo e consequentemente na aprendizagem do educando, tornando-o um participante ativo nas práticas pedagógicas e estimulando uma maior inclusão no contexto das práticas didáticas de ensino realizadas em sala de aula. Abordar a confecção de materiais e ferramentas que promovam adequação de práticas, de modo a proporcionar a inclusão no contexto escolar, contribui não somente ao processo de ensino, como estimulam a aprendizagem, e reforça a acessibilidade e participação de educandos com necessidades especiais no ambiente escolar. A utilização de MEAs e demais materiais didáticos na adequação de ações e práticas escolares, oferece novas possibilidades de aplicação e agregação dos educandos na prática de atividades pedagógicas e na didáticas dos professores, ao tratarem os diversos conteúdos formativos.

ESTRATÉGIA DE AÇÃO

A oficina será oferecida na semana de formação que antecede o início do ano letivo de 2025. Com uma carga horária de oito horas, sendo quatro horas, no turno da manhã e mais quatro horas no turno da tarde, na Escola. Segue a ementa proposta:

Quadro 1 - Proposta de Ação Estratégica

Contexto da Escola	Panorama da comunidade escolar da EMEF Patronato Santo Antônio: número de Docentes, Docentes e Monitores do AEE, alunos atendidos pelo AEE, alunos com documentação comprobatória de necessidades específicas e como são oferecidos os atendimentos pelo AEE, a dinâmica do trabalho e os horários de atendimento.
Sugestões para o atendimento inicial do AEE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Após a matrícula, agendamento de entrevista com os responsáveis do(a) aluno(a), com um representante da equipe diretiva, Docente do AEE e um(a) Docente(a) de sala de aula. ▪ Reunião com a Equipe gestora, Docentes do AEE e Docentes de sala comum que trabalharão com o(a) educando (a), para alinhar objetivos, metodologias e conteúdos. ▪ Organização de um portfólio com os documentos comprobatórios da necessidade de atendimentos específicos e o último parecer do(a) docente do ano anterior. ▪ Catalogação dos materiais e recursos assistivos disponíveis na Sala de Recursos Multifuncional bem como uma listagem de empréstimos dos mesmos. ▪ Disponibilidade de acesso aos materiais e recursos, da Sala de Recursos Multifuncional, para o trabalho em sala de aula, com os educandos com documentação comprobatória de necessidades específicas.
Princípios da Educação Inclusiva	Trabalhar com o grupo docente os princípios da educação inclusiva, apresentando conceitos-chave e os marcos legais que norteiam tais princípios.
Capacitismo	Conceituar capacitismo outras terminologias e práticas comuns no cotidiano, provocando o grupo a refletir, exemplificando sobre posturas alternativas para eliminar essas práticas, especialmente no ambiente escolar.
Inclusão em Ação: práticas inclusivas e Elaboração do Plano de Gestão Inclusiva	Orientar a prática pedagógica, oferecendo recursos para a elaboração de atividades, plugados e não plugados, assim como a elaboração dos relatórios de aprendizagem. Será proposto criar um plano de ação que define práticas inclusivas a serem implementadas durante o ano letivo de 2025, garantindo suporte para alunos com deficiências e altas habilidades, que será revisado periodicamente conforme as necessidades.

Fonte: os autores

SUMÁRIO

As oficinas - com base na ação estratégica definida (quadro 1) - serão ministradas pelas docentes Ana Cristina Martins, Eliane Pires, Franciele Oliveira e Josiane Machado, que atuam no Ensino Fundamental Anos Finais, na EMEF Patronato Santo Antônio, respectivamente, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Ensino Religioso lotadas na EMEF citada acima, que possuem o conhecimento da realidade de sala de aula, nos seus respectivos componentes curriculares e, realizam o Curso de Aperfeiçoamento em Gestão do Desenvolvimento Inclusivo na Escola- 2024 - Instituto Federal de Rio Grande. Não será necessária a inscrição dos participantes, pois serão os docentes designados à EMEF Patronato Santo, pela Secretaria Municipal de Educação (SMEC) de Carazinho-RS, para o ano letivo de 2025.

METAS E INDICADORES

Metas: Capacitação dos docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental através de oficinas pedagógicas com propostas inclusivas. Construção colaborativa de metodologias e conteúdos adequados a educação inclusiva.

Indicadores: Documentos escolares, Plano Educacional Individualizado (PEI), os relatórios individuais de aprendizagem e outros comprovantes das atividades desenvolvidas. Relatório de participação e monitoramento. Ata de reunião, pasta no drive com as atividades elaboradas.

PRAZO DE EXECUÇÃO

A oficina será oferecida em fevereiro de 2025 e as demais ações serão aplicadas durante o ano letivo de 2025 nas turmas da EMEF Patronato Santo Antônio.

RECURSOS FINANCEIROS

Estes recursos estão descritos na tabela que segue. Não haverá despesas com o honorário das formadoras, uma vez que as docentes fazem parte do quadro da escola.

Quadro 2 - Recursos

RECURSO	VALOR APROXIMADO UNITÁRIO	QUANTIDADE
Apostilas com o material das oficinas (material impresso colorido em folha A4, frente e verso e encadernado) O Material também será oferecido em PDF para quem desejar acesso.	R\$15,00	50 (cinquenta unidades)

Fonte: elaborado pelos autores (2024).

RECURSOS HUMANOS

Serão necessárias formadoras e estas são docentes na EMEF Patronato Santo Antônio: Ana Cristina Martins, Eliane Pires, Franciele de Oliveira e Josiane Machado. As professoras realizarão o trabalho dentro da carga horária de lotação na referida escola.

SUMÁRIO

CRONOGRAMA DETALHADO

Quadro 3 - Cronograma

MÊS/ETAPAS	2024			2025											
	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
Escolha do tema	X														
Levantamento de referencial teórico	X	X													
Elaboração do Projeto	X	X													
Apresentação do projeto em seminário específico						X									
Coleta de evidências/informações	X	X				X									
Elaboração de Plano de Gestão Inclusiva					X	X	X	X	X	X	X				
Monitoramento das atividades do Plano de Gestão Inclusiva					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Fonte: elaborado pelos autores (2024).

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, D. **Materiais didáticos**. Curitiba: IESDE, 2009. 456 p.

BARBOSA, R. da S., BUZZETTI, M. C.; COSTA, M. P. R. da. **Educação especial, adaptações curriculares e inclusão escolar**: desafios na alfabetização. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.

SUMÁRIO

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 31 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dm/documents/rceb004_09.pdf. Acesso em: 31 out. 2024.

BRASIL. **DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011.**

DELOU, C. M. C.; VALLE, B. B. R. do; OLIVEIRA, E. da S. G. de; GOUVÉA, F.; MELLO, H. C. S. e; MAZZILLO, I. B.; SÁ, M. S. M. M.; ROSA, S. P. da S. **Fundamentos teóricos e metodológicos da inclusão.** Curitiba: IESDE, 2008.

FARIAS, M. R. de. **@rte.ma:** elaboração do Meio de Ensino e Aprendizagem/MEA para Educação Básica do estado do Maranhão a partir de produções das artes visuais maranhenses do século XXI. 2018. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

MORAN, J. O que é educação a distância. Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo: ECA/USP, 2012.

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

PIMENTA, S. G. **Didática e prática de ensino:** interfaces com o ensino superior. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, G. R. de P. S.; AMATO, C. A. H. Análise da utilização do desenho universal para aprendizagem. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento,** São Paulo, v. 18, n. 2, p. 125-151, 2018. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.5935/cadernosdisturbios.v18n2p125-151>. Acesso em: 22 mar. 2025.

SILVA, A. P. de P. da, et al. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES – SABERES DA DOCÊNCIA E A IDENTIDADE DO PROFESSOR /n: SANTOS, M. P. dos; LEAL, I. A. F. (org.). **Formação de professores e profissão docente no Brasil:** aspectos históricos, tendências e inovações. Organização,, Campina Grande: Amplia, 2022. p. 10-17.

9

Adriana Lentz Della Vecchia Magnus

Angélica Lair Porto

Cláudia Letícia da Rosa Dias

Daniela Kercher da Silva

Darjana Vieira Santos Moraes

Eduardo Rangel Ingrassia

Fabiani Ortiz Portella

Jéssica Kelly Lins Alencar

Vinícius Kercher da Silva

Yara Kirya Brum

A VALORIZAÇÃO DA INCLUSÃO COMO PEÇA FUNDAMENTAL AO APRENDIZADO

OBJETO DO PROJETO

Curso de formação para promover para a inclusão e a aceitação de todos os alunos como parte integrante e valorizada da comunidade escolar, garantindo um ambiente acolhedor, equitativo e que respeite as diversidades.

SUMÁRIO

RESUMO

O projeto destaca a importância da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais e enfatiza a leitura e a escrita como direitos essenciais para o desenvolvimento desses alunos. A inclusão busca garantir igualdade de oportunidades, respeitando as diferenças e criando um ambiente educacional favorável ao aprendizado e à convivência. A legislação brasileira, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, assegura o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas regulares, tornando obrigatório o suporte para alunos com deficiência. A inclusão, implementada no Brasil na década de 1980, foi consolidada por políticas públicas que garantem o acesso à educação para todos. O objetivo do projeto é garantir a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, promovendo metodologias pedagógicas que favoreçam seu desenvolvimento acadêmico e social. Além disso, busca-se capacitar os profissionais da educação para atuarem de forma efetiva na construção de práticas pedagógicas inclusivas, assegurando um ensino de qualidade. A metodologia prevê formações continuadas para professores e demais profissionais da educação com cursos, oficinas e *workshops* sobre práticas pedagógicas inclusivas e o uso de tecnologias assistivas. Além disso, serão realizadas

SUMÁRIO

adaptações curriculares e metodológicas para atender às necessidades individuais dos alunos. O monitoramento será contínuo, com observação em sala de aula, questionários e reuniões para troca de experiências. A participação da comunidade escolar será incentivada através de atividades de extensão e eventos de sensibilização, promovendo o envolvimento de famílias e profissionais na construção de um ambiente educacional mais acessível. Espera-se que o projeto capacite os profissionais da educação a implementar práticas pedagógicas inclusivas e garanta acesso a um ensino de qualidade para alunos com necessidades educacionais especiais. Além disso, a inclusão efetiva contribuirá para a melhoria do desempenho acadêmico e social dos estudantes, reduzindo índices de evasão e reprovação escolar. O envolvimento da comunidade escolar e das famílias será fortalecido, promovendo uma cultura de respeito à diversidade. A longo prazo, o projeto contribuirá para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde todos tenham igualdade de oportunidades na educação.

OBJETIVO GERAL

Promover a inclusão e a aceitação de alunos com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar, garantindo o acesso à educação de qualidade. Para isso, será realizada uma formação continuada para os profissionais da educação, por meio de cursos, workshops, palestras e oficinas práticas. A formação abordará temas como adaptação curricular, metodologias inclusivas, uso de tecnologias assistivas e estratégias de convivência escolar, visando capacitar os educadores para acolher e atender às necessidades dos alunos, respeitando suas diferenças e promovendo a igualdade de oportunidades para todos.

SUMÁRIO

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Implementar práticas pedagógicas diferenciadas para atender às necessidades dos alunos com deficiência e outras necessidades especiais; oferecer Atendimento Educacional Especializado (AEE); capacitar os educadores em metodologias inclusivas, respeitando as diferentes formas de aprendizagem; promover atividades de sensibilização sobre diversidade e inclusão, combatendo atitudes discriminatórias e engajar famílias e a comunidade escolar no processo de inclusão.

JUSTIFICATIVA

A execução deste projeto é essencial para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, conforme a legislação brasileira. A educação inclusiva visa garantir o direito à aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas características. No entanto, muitas escolas ainda enfrentam desafios, como práticas pedagógicas inadequadas e atitudes discriminatórias, dificultando a participação desses alunos. Dados do Censo Escolar (INEP, 2023) indicam que, embora tenha aumentado o número de matrículas de alunos com deficiência, persistem dificuldades no atendimento especializado e na adaptação curricular. O projeto visa garantir a equidade no acesso à educação, criando um ambiente escolar mais justo e acolhedor para todos.

BENEFICIÁRIOS

O projeto será desenvolvido em escolas da rede pública, nas cidades de atuação dos professores que elaboraram o projeto,

SUMÁRIO

abrangendo estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. As escolas serão atingidas por meio de formações presenciais e virtuais para os profissionais da educação, além de ações de sensibilização voltadas aos estudantes, familiares e à comunidade escolar. A implementação ocorrerá por meio de cursos e oficinas para capacitação dos professores e demais profissionais, palestras e *workshops* com especialistas em inclusão educacional, acompanhamento pedagógico para garantir a aplicação das metodologias inclusivas, uso de materiais e tecnologias assistivas para apoiar a aprendizagem dos estudantes com deficiência e campanhas de conscientização para promover a aceitação e o respeito à diversidade no ambiente escolar.

O público-alvo direto do projeto inclui os estudantes com DI (deficiência intelectual) (DI), auditiva, visual, altas habilidades/superdotação e transtornos do espectro autista (TEA), matriculados na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio de escolas públicas. Além disso, os professores e profissionais da educação, como gestores, coordenadores pedagógicos e equipes de apoio, também são parte fundamental do público-alvo, pois participarão da formação continuada para aprimorar suas práticas pedagógicas e atender de maneira mais eficaz às necessidades dos alunos. O público indireto inclui os demais estudantes das escolas participantes, que terão um ambiente mais inclusivo e acolhedor, favorecendo o respeito e a convivência com a diversidade. Também serão impactadas as famílias dos alunos com deficiência, que estarão envolvidas no processo educacional e na construção de estratégias de inclusão, além da comunidade escolar como um todo, que será sensibilizada sobre a importância da educação inclusiva e da igualdade de oportunidades.

O projeto será implementado em escolas da rede pública, nas cidades de atuação dos professores que elaboraram o projeto, que atendem, majoritariamente, estudantes de famílias de classes média e baixa, muitos dos quais vivem em contextos de vulnerabilidade

social e têm acesso limitado a recursos educacionais especializados. Dessa forma, a iniciativa busca reduzir desigualdades e proporcionar oportunidades mais justas para todos os estudantes, promovendo a inclusão e garantindo que cada aluno receba o suporte necessário para seu desenvolvimento acadêmico e social.

FUNDAMENTOS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O presente projeto é uma escrita colaborativa, de integrantes do curso de aperfeiçoamento, denominado Gestão do Desenvolvimento Inclusivo na Escola, promovido pela parceria do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *campus* Rio Grande e a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (Renafor).

A educação inclusiva é um direito fundamental que visa garantir igualdade de oportunidades para todos, incluindo estudantes com deficiência, promovendo sua plena participação na sociedade. No Brasil, essa abordagem foi consolidada por meio de legislações importantes, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que asseguram o direito à educação para todos, com currículos e métodos adaptados às necessidades de alunos com deficiência (Brasil, 1996). A LDB, por exemplo, em seu artigo 59, determina que os sistemas de ensino devem garantir a inclusão de estudantes com deficiência, proporcionando recursos e métodos adequados às suas necessidades.

A implementação da educação inclusiva no Brasil foi influenciada por normas internacionais e se concretizou em diversas regulamentações, como o Decreto nº 3.956 de 2001 e a Resolução nº 01 de 1996, que estipulam que a educação de alunos com deficiência

SUMÁRIO

deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino. Em Santa Catarina, a inclusão foi oficializada em 1987, com a matrícula compulsória de alunos com deficiência nas escolas regulares, seguida pela criação de um plano de ação focado na descentralização administrativa e reorganização curricular.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) instituem o AEE nas salas de recursos, onde professores especializados oferecem suporte pedagógico adicional aos alunos com necessidades específicas. Esse atendimento, que pode ser individual ou em pequenos grupos, visa complementar o ensino nas classes comuns, garantindo o acesso ao currículo e o progresso dos alunos.

Segundo Kolb (1984), cada indivíduo aprende de forma única, influenciado por suas experiências, o que destaca a importância de práticas pedagógicas adaptativas para atender a essa diversidade. A escola, como mediadora do processo de aprendizagem, tem um papel crucial em incorporar projetos que promovam a alfabetização de todos os alunos, especialmente na primeira infância, fase fundamental para o desenvolvimento humano.

Portanto, a educação inclusiva envolve mais do que a matrícula de alunos com deficiência nas escolas regulares, requerendo um ambiente educacional que respeite as diferenças e promova o desenvolvimento integral de todos, com o apoio de políticas públicas e práticas pedagógicas adequadas. Isso exige a colaboração de toda a sociedade para garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes.

Diversas nações e organizações internacionais têm implementado políticas focadas no desenvolvimento saudável na primeira infância, reconhecendo a educação como um direito humano essencial. A Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) são marcos fundamentais

SUMÁRIO

que destacam a educação como um pilar central para o desenvolvimento das crianças. A Declaração dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1959, é composta por dez princípios que defendem a proteção e o cuidado necessários para o bem-estar das crianças, assegurando a educação como um direito primordial para seu desenvolvimento integral. Ela promove a igualdade de oportunidades e reconhece a educação como essencial para o desenvolvimento físico, mental e social das crianças (Persicheto; Perez, 2020).

O primeiro princípio da Declaração sublinha a igualdade, estabelecendo que todas as crianças têm direito a todos os direitos proclamados, sem distinção. Esse princípio é crucial para combater a discriminação e garantir que nenhuma criança seja excluída com base em raça, religião ou nacionalidade (Lima et al., 2021). Além disso, o segundo princípio assegura o direito à proteção especial, enfatizando que as crianças, devido à sua vulnerabilidade, necessitam de cuidados diferenciados e de medidas que assegurem seu desenvolvimento saudável, como o investimento em infraestrutura e serviços, como escolas e centros de assistência social (Corrêa; Hoeller, 2023; Persicheto; Perez, 2020).

A Declaração também garante direitos fundamentais como o direito à identidade, à alimentação, à moradia e à saúde, além de assegurar o direito à educação e ao lazer. Esses direitos buscam criar um ambiente seguro, saudável e estimulante, promovendo o desenvolvimento completo da criança (Sobral; Macêdo, 2022). Com esses princípios, a Declaração ajudou a fundamentar políticas públicas em várias nações, além de influenciar a criação da Convenção sobre os Direitos da Criança em 1989, um tratado juridicamente vinculante, que ampliou as diretrizes para garantir a proteção dos direitos das crianças em um nível global.

A Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela ONU em 1989 e ratificada por 196 países, incluindo o Brasil em 1990,

estabelece de forma abrangente os direitos das crianças. Composta por 54 artigos, a Convenção detalha a proteção e os direitos fundamentais das crianças, incluindo a educação, saúde, identidade, e a proteção contra a violência e exploração. O Artigo 3, por exemplo, exige que todas as ações relativas às crianças priorizem seu melhor interesse, com instituições e serviços garantindo cuidados adequados (ONU, 1989). A Convenção também aborda a importância da educação, incluindo o direito das crianças à expressão, à liberdade de pensamento e à proteção contra qualquer forma de discriminação. (UNICEF BRASIL, n.d)

Além disso, a Convenção reconhece a necessidade de proteção especial para crianças privadas de um ambiente familiar adequado e promove a participação das crianças nas decisões que as afetam, como afirmam os Artigos 12 e 13, que garantem o direito das crianças à liberdade de expressão e à busca de informações (ONU, 1989). A Convenção ainda conta com protocolos adicionais que ampliam a proteção das crianças, abordando questões como a exploração infantil e a participação de crianças em conflitos armados.

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), estabelecidos pela ONU em 2015, refletem a continuidade dessa busca por garantir uma educação de qualidade para todas as crianças, com destaque para o ODS 4, que visa assegurar a educação inclusiva e equitativa. A meta 4.2 do ODS 4 é especialmente relevante, pois busca garantir que até 2030 todas as crianças tenham acesso à educação pré-escolar de qualidade, fundamental para seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Estudos comprovam que a educação infantil de qualidade aumenta as chances de sucesso acadêmico e profissional, além de melhorar a saúde e o bem-estar ao longo da vida (Scarpioni, 2021). Nesse contexto, a educação infantil se configura como um dos pilares para o desenvolvimento sustentável das sociedades, contribuindo para uma infância mais saudável e para uma vida adulta mais produtiva.

SUMÁRIO

Entretanto, a implementação dessa meta enfrenta desafios significativos, principalmente nas regiões mais empobrecidas, onde a infraestrutura educacional é precária e os recursos escassos. A falta de profissionais qualificados e de materiais adequados, somada a barreiras socioeconômicas, culturais e políticas, ainda dificulta o acesso universal à educação infantil. Em muitas comunidades rurais ou empobrecidas, por exemplo, a educação infantil é vista como menos prioritária em comparação com outras necessidades imediatas, como o trabalho infantil para a sobrevivência familiar (Barros; Trindade; Vasconcelos, 2023).

Para garantir o cumprimento da meta 4.2, é essencial que governos, organizações internacionais e o setor privado colaborem para financiar e implementar políticas públicas robustas, com foco na construção de escolas, capacitação de profissionais e a eliminação de barreiras ao acesso à educação. Além disso, é importante promover a conscientização sobre a importância da educação infantil, envolvendo pais e comunidades no processo educacional (Barros; Trindade; Vasconcelos, 2023). A transparência na aplicação dos recursos e um sistema de monitoramento eficaz também são necessários para garantir que as intervenções sejam baseadas em evidências e direcionadas às áreas de maior necessidade (Corrêa; Hoeller, 2023).

Em síntese, a Educação Infantil, reconhecida e protegida por marcos legais como a Declaração dos Direitos da Criança e a Convenção sobre os Direitos da Criança, é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças e para o progresso sustentável das sociedades. No entanto, para que a meta do ODS 4.2 seja alcançada, é necessário um esforço coordenado entre diversos atores sociais e políticas públicas eficazes que garantam a inclusão e a equidade, permitindo que todas as crianças tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial e contribuir para um futuro mais justo e sustentável (Sequeira, 2023).



A legislação brasileira sobre a educação reflete um compromisso com os princípios internacionais de inclusão, diversidade e aceitação, visando garantir a educação como um direito fundamental para todas as crianças. A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como um direito de todos e dever do Estado, assegurando, no artigo 208, inciso IV, o atendimento gratuito em creches e pré-escolas para crianças de até 5 anos, destacando a educação infantil como a base para o desenvolvimento integral e a inclusão social (Barbosa; Nogueira, 2024). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 1996, regulamenta a educação infantil como a primeira etapa da Educação Básica, assegurando a universalização do atendimento para crianças de 4 e 5 anos, e enfatizando o desenvolvimento integral da criança, contemplando aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais (Jesus, 2022). A LDB foi alterada em 2006, permitindo que as crianças ingressassem no Ensino Fundamental aos 6 anos de idade, alinhando o sistema educacional brasileiro com práticas internacionais e buscando uma transição mais estruturada para a Educação Básica (Pereira; Pereira, 2023).

A Emenda Constitucional nº 59, promulgada em 2009, ampliou a obrigatoriedade da educação infantil, tornando-a obrigatória para crianças de 4 e 5 anos. Esta emenda representou um avanço significativo na garantia do direito à educação, assegurando acesso universal e igualitário à educação desde a primeira infância. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituídas em 2009, complementam essa visão ao oferecer orientações sobre a organização das instituições de Educação Infantil, promovendo uma educação de qualidade que respeite as diversidades culturais, sociais e econômicas, além de estimular a curiosidade e a criatividade das crianças.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabelece metas para universalizar a educação infantil, ampliando a oferta de vagas em creches e pré-escolas. O PNE visava, até 2016, garantir a educação infantil para crianças de 4 e 5

SUMÁRIO

anos, além de aumentar o atendimento em creches para crianças de até 3 anos, com estratégias como a construção de unidades escolares e a formação continuada dos profissionais de educação infantil (Pereira; Pereira, 2023). A Lei da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) também é um marco importante, pois estabelece diretrizes para políticas públicas voltadas ao desenvolvimento integral das crianças de até 6 anos, abordando áreas como saúde, educação, cultura e lazer, e enfatizando a qualificação dos profissionais e a participação das famílias no processo educativo (Jesus, 2022).

Por fim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, orienta a educação infantil, destacando as competências e habilidades essenciais para o desenvolvimento integral das crianças. A BNCC enfatiza práticas pedagógicas que promovem brincadeiras, exploração e interação social, além de valorizar a diversidade e a inclusão (Pereira; Pereira, 2023). Dessa forma, a legislação brasileira forma um sistema integrado que visa assegurar o direito à educação infantil, oferecendo uma educação de qualidade, inclusiva e que respeite as especificidades de cada criança, refletindo um compromisso com o desenvolvimento social e humano desde a primeira infância.

A inclusão e aceitação dos alunos como parte da comunidade escolar são aspectos fundamentais que devem ser promovidos em todos os níveis da educação. A construção de um ambiente educativo acolhedor e respeitoso é essencial para o desenvolvimento da autoestima e da identidade das crianças. Por meio de práticas pedagógicas que valorizam a diversidade cultural e a individualidade de cada aluno, é possível promover a aceitação e o respeito mútuo, fundamentais para a convivência em sociedade. Além disso, a formação de professores e profissionais da educação deve incluir uma forte ênfase na educação inclusiva, capacitando-os a reconhecer e atender às necessidades específicas de cada criança, promovendo não apenas a inclusão, mas a aceitação das diferenças como um enriquecimento para a comunidade escolar. Atividades que envolvam a

SUMÁRIO

participação da família e da comunidade no processo educativo são também essenciais, pois fortalecem os laços sociais e promovem um ambiente mais acolhedor.

Em suma, a interrelação entre a proteção dos direitos das crianças, a garantia de uma educação de qualidade e a inclusão e aceitação dos alunos na comunidade é um reflexo do compromisso social e político com o desenvolvimento integral das crianças. As políticas públicas e as legislações vigentes no Brasil e em outras nações devem continuar a evoluir, assegurando que todos os direitos das crianças sejam respeitados e que todos tenham a oportunidade de se desenvolver em um ambiente educacional acolhedor e inclusivo, contribuindo assim para a formação de cidadãos plenos e conscientes de seu papel na sociedade.

ESTRATÉGIA DE AÇÃO

O projeto será desenvolvido em escolas da rede pública, nas cidades de atuação dos professores que elaboraram o projeto, abrangendo estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. As escolas serão atingidas por meio de formações presenciais e virtuais para os profissionais da educação, além de ações de sensibilização voltadas aos estudantes, familiares e à comunidade escolar. A implementação ocorrerá por meio de cursos e oficinas para capacitação dos professores e demais profissionais, palestras e workshops com especialistas em inclusão educacional, acompanhamento pedagógico para garantir a aplicação das metodologias inclusivas, uso de materiais e tecnologias assistivas para apoiar a aprendizagem dos estudantes com deficiência e campanhas de conscientização para promover a aceitação e o respeito à diversidade no ambiente escolar.

SUMÁRIO

O público-alvo direto abrange estudantes com deficiência física, intelectual, auditiva, visual, altas habilidades/superdotação ou transtorno do espectro autista (TEA), matriculados na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio de escolas públicas. Além disso, os professores e profissionais da educação, como gestores, coordenadores pedagógicos e equipes de apoio, também são parte fundamental do público-alvo, pois participarão da formação continuada para aprimorar suas práticas pedagógicas e atender de maneira mais eficaz às necessidades dos alunos. O público indireto inclui os demais estudantes das escolas participantes, que terão um ambiente mais inclusivo e acolhedor, favorecendo o respeito e a convivência com a diversidade. Também serão impactadas as famílias dos alunos com deficiência, que estarão envolvidas no processo educacional e na construção de estratégias de inclusão, além da comunidade escolar como um todo, que será sensibilizada sobre a importância da educação inclusiva e da igualdade de oportunidades.

O projeto será implementado em escolas da rede pública, nas cidades de atuação dos professores que elaboraram o projeto que atendem, majoritariamente, estudantes de famílias de classes média e baixa, muitos dos quais vivem em contextos de vulnerabilidade social e têm acesso limitado a recursos educacionais especializados. Dessa forma, a iniciativa busca reduzir desigualdades e proporcionar oportunidades mais justas para todos os estudantes, promovendo a inclusão e garantindo que cada aluno receba o suporte necessário para seu desenvolvimento acadêmico e social.

PLANEJAMENTO INICIAL

- a.** objetivo: promover a inclusão de todos os alunos, com foco na adaptação do espaço físico e nas práticas pedagógicas;
- b.** diagnóstico: levantamento das necessidades da escola e dos alunos para identificar adaptações necessárias.

DEFINIÇÃO DO LOCAL, DATA E DURAÇÃO

- a. local: as capacitações ocorrerão na própria escola;
- b. data e duração: encontros semanais de 2 horas durante 3 meses.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- a. temas: práticas pedagógicas inclusivas, uso de tecnologias assistivas e adaptações curriculares;
- b. método: palestras, *workshops* e atividades práticas com avaliação no final de cada etapa.

SELEÇÃO DO FACILITADOR

- a. perfil: especialista em educação inclusiva com experiência comprovada em escolas inclusivas;
- b. comprovação da experiência: portfólio com certificados e referências de trabalhos anteriores.

FORMA DE INSCRIÇÃO

- a. inscrição: online, com prioridade para professores e profissionais da educação que não têm formação em educação inclusiva, em escolas da rede pública, nas cidades de atuação dos professores que elaboraram o projeto;
- b. critérios: todos os profissionais da escola poderão se inscrever.

EXECUÇÃO DO PROJETO

- a. capacitação: sessões semanais de capacitação para professores sobre práticas inclusivas, com atividades presenciais, além de oferecer atividades à distância;
- b. sensibilização: ações para promover a inclusão e o respeito à diversidade com toda a comunidade escolar.

AVALIAÇÃO E AJUSTES

- a. avaliação: monitoramento contínuo das práticas pedagógicas e *feedback* dos participantes. O monitoramento das práticas pedagógicas e o *feedback* dos participantes serão realizados por meio de questionários de autoavaliação, observações em sala de aula e registros pedagógicos, como planos de aula e relatórios individuais dos alunos. Além disso, serão conduzidas entrevistas e grupos focais com professores, estudantes e familiares para avaliar a eficácia das estratégias inclusivas. Encontros periódicos entre os profissionais da educação e o uso de plataforma digital para registro de dificuldades e avanços também serão ferramentas fundamentais. Esse acompanhamento contínuo permitirá ajustes na formação, garantindo a efetividade do projeto e a melhoria da inclusão educacional;
- b. ajustes: ajustes serão feitos conforme necessário para melhorar a execução do projeto.

SUSTENTABILIDADE

- a. continuidade: o projeto será integrado ao planejamento pedagógico anual da escola;

- b. parcerias: buscaremos parcerias externas para fortalecer o processo de inclusão a longo prazo.

METAS E INDICADORES

A principal meta do projeto é garantir que todos os profissionais da educação sejam capacitados para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas. Para avaliar a efetividade das ações, cada estratégia contará com metas e indicadores específicos. A capacitação dos profissionais terá como meta a participação de 100% dos educadores nos cursos oferecidos, sendo o indicador o número de concluintes nas formações. A aplicação das práticas inclusivas terá como meta a implementação dessas metodologias no dia a dia escolar, com indicadores baseados na observação em sala de aula e na adaptação dos planos de ensino. A participação da comunidade será avaliada pelo envolvimento das famílias e demais membros da escola nas ações do projeto, com indicadores registrados em eventos e atividades de extensão. A adaptação de materiais e infraestrutura terá como meta a disponibilização de recursos acessíveis, sendo os indicadores os registros de melhorias implantadas e o uso de tecnologias assistivas. O monitoramento será contínuo, garantindo ajustes necessários para que a inclusão escolar seja fortalecida e efetiva.

PRAZO DE EXECUÇÃO

O projeto será executado ao longo de 12 meses (ano letivo), com capacitações mensais, adaptações graduais no ambiente escolar e acompanhamento das atividades.

SUMÁRIO

RECURSOS FINANCEIROS

Os recursos financeiros serão destinados à capacitação de professores, adaptação de infraestrutura, aquisição de tecnologias assistivas, materiais pedagógicos e despesas operacionais. O financiamento será buscado através de parcerias, editais e recursos próprios da secretaria de educação e da escola. No entanto, caso não haja recursos financeiros diretos, o projeto poderá ser viabilizado por meio de parcerias institucionais com universidades, ONGs e empresas que ofereçam formações gratuitas e doações de materiais. Além disso, a capacitação dos professores pode ocorrer por meio de formações internas entre educadores, utilizando metodologias colaborativas e compartilhamento de boas práticas. A adaptação da infraestrutura pode ser feita com reorganização dos espaços existentes e uso de soluções de baixo custo, enquanto a implementação de tecnologias assistivas pode contar com ferramentas gratuitas disponíveis online. Estratégias como voluntariado e mobilização da comunidade escolar também podem contribuir para a execução do projeto com recursos limitados.

RECURSOS HUMANOS

Serão necessários profissionais especializados em educação inclusiva, como palestrantes e consultores, além de professores, assistentes educacionais e gestores escolares para implementação das práticas inclusivas e adaptação do ambiente.

CRONOGRAMA DETALHADO

Quadro 1 - Cronograma

Mês	Atividade
Janeiro	Planejamento e Preparação: Levantamento de alunos com necessidades educacionais, diagnóstico da formação dos professores, materiais pedagógicos e recursos.
Fevereiro	Capacitação Inicial de Professores.
Março	Adaptação de Currículo e Metodologias.
Abril	Acompanhamento e Suporte aos Professores.
Maio	Capacitação Contínua de Professores: Formação sobre tecnologias assistivas e práticas inclusivas na escola.
Junho	Promoção da Integração Social e Escolar: Integração entre alunos com e sem deficiência, envolvimento da comunidade escolar e pais.
Julho	Avaliação de Meio de Ano.
Agosto	Capacitação Avançada: Formação sobre avaliação de alunos com necessidades especiais.
Setembro	Reforço de Estratégias de Inclusão: Implementação de novas estratégias pedagógicas.
Outubro	Avaliação Final do Projeto.
Novembro	Sustentação da Inclusão e Formação Contínua: Planejamento para a continuidade da inclusão no próximo ano letivo.
Dezembro	Encerramento e Avaliação Final.

Fonte: elaboração dos autores (2024).

REFERÊNCIAS

BARBOSA, R. da S.; BUZZETTI, M. C.; COSTA, M. P. R. da. Educação especial, adaptações curriculares e inclusão escolar: desafios na alfabetização. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. E-book. 105 p. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2022/01/ebook_de-regiane-piedade-1.pdf. Acesso em: 14 abr. 2025.

SUMÁRIO

BARROS, M.; TRINDADE, R.; VASCONCELOS, C. Educação para desenvolvimento sustentável: interrogações incontornáveis. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 18, p. 1-20, 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 ago. 2024.

CORRÊA, R. B.; HOELLER, S. A. Direito à participação das crianças na Educação Infantil de Gaspar/SC (2020-2022): marcos legais e epistemológicos. **Insurgência**, Brasília, DF, p. 1-26, 2023.

JESUS, L. K. F. de. A construção histórica da infância e o surgimento da educação infantil: do assistencialismo ao direito. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 3, n. 9, p. 1-16, 2022.

KOLB, D. A. **Experimental learning**: experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

LIMA, E. A. de et al. Políticas Públicas para a Educação Infantil: questões, tensões, desafios. Capítulo 5. In: PARENTE, Cláudia da Mota Darós et al. **Políticas públicas para a educação básica**: avanços, desafios e perspectivas. São Paulo: Oficina Universitária, 2021. p. 125-137.

UNICEF BRASIL. Convenção sobre os Direitos da Criança: Instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal. Foi ratificado por 196 países. Brasil. Unicef. n.d.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os direitos da criança**. Genebra, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 22 mar. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos direitos da criança**. Genebra, 1959. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/22026/file/declaracao-dos-direitos-da-crianca-1959.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2025.

PEREIRA, A. B.; PEREIRA, B. K. Buscando a identificação de causas sobre a qualidade discutível da educação brasileira. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 12, n. 1, p. 1-7, 2023.

PERSICHETO, A. J. O.; PEREZ, M. C. A. Aprendizagem na Infância: diálogos entre os referenciais curriculares nacionais para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, Rio Branco, v. 8, n. 1, 2020.

SUMÁRIO

SCARPIONI, M. Gestão escolar a partir dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4: um estudo da inserção da Agenda 2030 em escolas municipais de São Paulo entre 2017-2019. **Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 123-139, 2021.

SEQUEIRA, S. F. B. **Proteção dos direitos da criança em emergências humanitárias nos Pequenos Estados Insulares em Desenvolvimento do Pacífico**. 2023. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade do Minho, Braga, 2023.

SOBRAL, E. H. B.; MACÊDO, L. C. de. O ECA no currículo escolar: a invisibilidade da cidadania. **REIN!: Revista Educação Inclusiva**, Campina Grande, v. 7, n. 2, p. 192-211, 2022.

10

Ana Paula Evangelista Maciel

Beatriz Damasceno Sousa

Dalma Ferreira de Assis Galão

Fabiana Ferreira dos Santos

Liliane Barbosa Amorim

Luziana Ferreira de Oliveira

Bárbara Regina Gonçalves Vaz

Darlene Camargo Gomes de Queiroz

Carla Regina André Silva

**GESTÃO ESCOLAR,
DIVERSIDADE E
DIREITOS HUMANOS**

OBJETO DO PROJETO

Curso de capacitação/formação continuada de profissionais da área da educação, oferecido para a comunidade escolar em geral, com o intuito de promover uma educação inclusiva valorizando a diversidade e os direitos humanos.

RESUMO

Este trabalho é fruto da motivação de um determinado grupo de alunas, professores e tutores, do curso de Aperfeiçoamento em Gestão do Desenvolvimento Inclusivo na Escola – 2024, oferecido pelo IFRS. Nosso intuito é oferecer um curso de capacitação/formação continuada para gestores, professores e demais colaboradores da escola, com o objetivo de capacitá-los de forma sensível à diversidade e alinhada aos princípios dos direitos humanos, promovendo um ambiente educacional enriquecedor e transformador. Pois entendemos o papel da escola, em relação à formação cidadã do seu alunado, e a importância de oportunizarmos o diálogo, sobre uma temática tão atual e importante.

OBJETIVOS

GERAL

Criar um curso de capacitação/formação continuada para profissionais da área da educação, abrangendo gestores, professores e demais colaboradores da escola, sensível à diversidade e alinhada

SUMÁRIO

aos princípios dos direitos humanos, promovendo um ambiente educacional enriquecedor e transformador.

ESPECÍFICOS

- a. Formar um comitê composto por representantes de todos os nichos do ambiente escolar;
- b. Estabelecer responsabilidades e cronogramas de atividades;
- c. Identificar gaps na formação dos profissionais e nas práticas inclusivas existentes, através de uma pesquisa inicial;
- d. Promover a capacitação continuada abarcando a educação inclusiva, a diversidade e os Direitos Humanos.

JUSTIFICATIVA

A gestão escolar desempenha um papel central na promoção de um ambiente inclusivo, acolhedor e respeitador das diversidades, sendo essencial para garantir a formação de uma comunidade escolar pautada nos valores dos direitos humanos. Este projeto visa atender às demandas crescentes por práticas educativas que reconheçam e respeitem as diferenças de gênero, raça, etnia, religião, orientação sexual e condições de deficiência.

Em um contexto em que a convivência com a diversidade é cada vez mais evidente, é imprescindível que a escola se configure como um espaço de inclusão e equidade. Ao pensar na inclusão e nos direitos humanos, a gestão escolar reforça sua responsabilidade de garantir uma educação que respeite as diferenças e valorize a

SUMÁRIO

diversidade como um elemento essencial para o desenvolvimento integral de cada indivíduo.

Além disso, a inserção de ações que valorizem a diversidade contribui para a redução de preconceitos e para a formação de indivíduos mais conscientes e respeitosos. Essa abordagem, fundamentada em princípios de direitos humanos, reflete o compromisso com uma educação transformadora, que reconhece o potencial de todos os alunos e busca eliminar barreiras de acesso, permanência e sucesso escolar.

Ao proporcionar oportunidades iguais e fortalecer a interação entre diferentes grupos, o projeto também potencializa o sentimento de pertencimento e a coesão social dentro da comunidade escolar.

Destarte, investir em práticas inclusivas impacta positivamente a formação ética e moral de toda a comunidade escolar, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Ao fomentar a convivência entre diferentes realidades e perspectivas, a escola prepara os alunos para os desafios de um mundo plural, fortalecendo valores como empatia, solidariedade e respeito.

Outro ponto relevante é a necessidade de capacitação contínua de gestores, professores e demais colaboradores da escola, assegurando que estejam preparados para implementar estratégias pedagógicas inclusivas e sensíveis às especificidades dos alunos. Ao engajar toda a comunidade escolar no processo, incluindo as famílias e parceiros externos, o projeto também amplia seu impacto, garantindo maior sustentabilidade e efetividade das ações propostas.

Portanto, justifica-se a implementação deste projeto como um passo essencial para consolidar uma gestão escolar mais humanizada, sensível à diversidade e alinhada aos princípios dos direitos humanos, promovendo um ambiente educacional enriquecedor e transformador para todos os envolvidos.

BENEFICIÁRIOS

A proposta deste projeto visa criar um curso de capacitação/formação o qual será desenvolvido nas escolas públicas, nos municípios onde os professores que construíram este projeto, costumam atuar, abrangendo todos os profissionais da educação em todos os níveis (infantil, fundamental e médio). A formação será realizada de forma presencial e a distância, através de cursos, oficinas e palestras de capacitação a todos os profissionais da educação. As formações contarão com especialistas em temas como educação inclusiva, direitos humanos e diversidade. Quem será beneficiado com o projeto, além dos profissionais da área da educação? Os estudantes de toda rede pública dos municípios em questão, bem como seus familiares. A intenção é que os profissionais da área da educação, tenham um suporte para desenvolver seu trabalho nas escolas, contribuindo na formação e desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes.

REVISÃO DA LITERATURA

Falando no contexto escolar e em especial em relação a Gestão Democrática, temos como fundamentos, na educação brasileira a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), trazendo em seu escopo, as seguintes determinações:

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público.

Seguindo a mesma ideia prevista em lei, trazemos o que diz Gusmão: "... a escola não desenvolve mecanismos democráticos, perante as desigualdades sociais e culturais" (1997, p. 04). É neste sentido que se faz necessário na escola uma gestão do tipo democrática que valorize todos os segmentos presentes na escola que se extermine o autoritarismo e os dogmatismos fazendo com que as culturas de uma forma geral sejam valorizadas neste âmbito. A gestão democrática [...] é, portanto, atitude e método. A atitude democrática é necessária, mas não é suficiente. Precisa-se de métodos democráticos, de efetivo exercício da democracia. Ela também é um aprendizado, demanda tempo, atenção e trabalho" (Gadotti, 2000, p. 3).

Falar em democracia, é principalmente oportunizar o diálogo, a escuta ativa, o respeito, a empatia, entre outros. Pois para ser democrática, a gestão precisa entender toda a diversidade, que encontramos na escola. Além de compreender que para o bom funcionamento de uma unidade escolar, precisamos que todos os membros caminhem, em prol do sucesso escolar.

Essas poderiam ser as linhas gerais de um currículo e uma pedagogia da diferença, de um currículo e de uma pedagogia que representasse algum questionamento não apenas à identidade, mas também ao poder ao qual ela está estreitamente associada, um currículo e uma pedagogia da diferença e da multiplicidade. (IBIDEM, p. 101).

Estamos falando em um sucesso escolar, que perpassa por todos os aspectos, sejam pedagógicos, sociais, étnicos, raciais,

SUMÁRIO

estamos falando do sucesso respeitando a diversidade, pautado em uma gestão democrática. Oportunizando uma educação igualitária e de excelência, sem distinção. Corroborando com o que diz Tosta (2009, p. 10), sobre isso:

[...] a consciência de que a diferença está presente no cotidiano da escola e da sala de aula apontam para a necessária reflexão sobre, pelo menos duas questões importantes nas relações que se constroem no interior dessa instituição. Primeiro, que a diferença não está apenas presente na vida fora da escola, como também atravessa os muros, quase sempre impermeáveis, da instituição escolar. Terceiro, que a forma como olhamos e tratamos a diferença interfere nas relações educativas e, consequentemente, nas relações de aprendizagem e de socialização.

Pensando em uma educação e uma gestão, criando uma articulação dentro de todo o processo de ensino e aprendizagem, formando cidadãos pertencentes ao meio em que estão inseridos, segundo Lück (2009, p. 32):

Planejar a educação e a sua gestão implica delinear e tornar clara e entendida em seus desdobramentos a sua intenção, os seus rumos, os seus objetivos, a sua abrangência e as perspectivas de sua atuação, além de organizar, de forma articulada, todos os aspectos necessários para a sua efetivação.

A escola passa a assumir um papel de multiplicadora da cultura de direitos e deveres e em especial no nosso caso, os Direitos Humanos, visto como fundamentais para o indivíduo, com garantias previstas em lei. Concordamos com Godoy (2014, p. 43) quando afirma que se deve subjetivar a cultura de Direitos Humanos, uma vez que é uma extensão da própria ética, bem como seus aprimoramentos.

SUMÁRIO

ESTRATÉGIAS DE AÇÃO

As estratégias de implementação deste projeto agora apresentadas são a forma como a escola e a comunidade escolar irá buscar realizar as metas propostas, que sejam. A proposta deste projeto visa criar um curso de capacitação/formação o qual será desenvolvido nas escolas públicas, nos municípios onde os professores que construíram este projeto atuam, abrangendo todos os profissionais da educação em todos os níveis (infantil, fundamental e médio). A formação será realizada de forma presencial e a distância, através de cursos, oficinas e palestras de capacitação a todos os profissionais da educação. As formações contarão com especialistas em temas como educação inclusiva, direitos humanos e diversidade. Quem será beneficiado com o projeto, além dos profissionais da área da educação? Os estudantes de toda rede pública dos municípios em questão, bem como seus familiares. A intenção é que os profissionais da área da educação, tenham um suporte para desenvolver seu trabalho nas escolas, contribuindo na formação e desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes.

PLANEJAMENTO INICIAL

CRIAÇÃO DO COMITÊ DE IMPLEMENTAÇÃO

- a.** Formar um comitê composto por representantes da gestão escolar, professores, funcionários, pais e alunos para propor, debater e avaliar as ações da gestão escolar que se propõe acolhedora da diversidade e dos direitos humanos;
- b.** Estabelecer responsabilidades e cronogramas de atividades, observar que cada membro do comitê deve responsabilizar-se

por alguma das áreas que envolvem a implantação desse novo formato de gestão escolar, por exemplo: a gestão escolar deve responsabilizar-se pelas metas 4 e 6 (Promover ambiente escolar agradável e Promover acessibilidade, respectivamente); bem como, deve estar atenta e colaborativa com as demais metas.

DIAGNÓSTICO INICIAL

- a. Realizar uma pesquisa para apreender o nível de conhecimento da comunidade escolar sobre direitos humanos, diversidade e inclusão na comunidade escolar;
- b. Identificar gaps na formação dos profissionais e nas práticas inclusivas existentes.

DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES

- a. Promover uma Educação inclusiva valorizando os Direitos Humanos e a diversidade, através de um currículo diversificado, abordando sistemas de forma transversal nas disciplinas já existentes, bem como a organização dos projetos;
- b. Organizar cursos, oficinas e palestras com especialistas na área para instrumentalizar a comunidade escolar sobre as temáticas da diversidade e inclusão.

PROMOVER A FORMAÇÃO CONTINUADA

- a. Criar um programa de formação continuada para os funcionários da escola, incluindo temas como metodologias inclusivas, comunicação não violenta, mediação de conflitos e respeito às diferenças;

- b. Avaliar a eficácia das formações e promover um feedback contínuo entre os participantes.

PROMOVER A DIVERSIDADE

- a. Proporcionar ao aluno momentos com atividades lúdicas, tais como: rodas de leitura, apresentações / encenações teatrais, sessões de cinema e oficinas criativas, que abordem temas de diversidade e direitos humanos;
- b. Criar um mural de diversidade na escola, alimentado pelos alunos para que eles possam expressar suas identidades e fortalecer uma cultura de aceitação.

PROMOVER UM AMBIENTE ESCOLAR AGRADÁVEL

- a. Atuar, a partir do núcleo gestor, como uma porta aberta para dirimir/apoiar a solução de eventuais conflitos, objetivando sempre o respeito e a inclusão;
- b. Possibilitar o planejamento e a implementação estratégias de trabalho colaborativo entre o professor regente, professor de apoio e professor especializado através de reuniões regulares para discussão de estratégias pedagógicas;
- c. Instaurar um programa de "emergência afetiva", onde os alunos possam se sentir ouvidos e apoiados em situações de conflito.

PROMOVER A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS E DA COMUNIDADE ESCOLAR

- a. Ouvir, a partir do Comitê, as demandas e angústias da comunidade escolar, especialmente pais e alunos;

- b. Criar um calendário de eventos abertos à comunidade escolar (ex: feiras culturais, dias de integração) para promover diálogo e troca de experiências;
- c. Incentivar a formação de grupos de apoio e discussão organizados por pais sobre os temas de diversidade e direitos humanos.

PROMOVER ACESSIBILIDADE

- a. Realizar, juntamente com o Comitê, um mapeamento da escola para identificar barreiras físicas e tecnológicas que impeçam a inclusão dos alunos;
- b. Buscar parcerias com entidades especializadas para implementar as modificações necessárias e garantir a acessibilidade.

AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO

DEFINIÇÃO DE INDICADORES DE SUCESSO

A partir dos indicadores propostos, deve-se implementar um sistema de monitoramento que considera e inclui:

- a. Coleta de dados sobre a taxa de matrícula de alunos com deficiência;
- b. Avaliação da acessibilidade física e pedagógica das instalações;
- c. Registro da participação dos pais e da comunidade nas ações promovidas.

RELATÓRIOS PERIÓDICOS:

- a. Desenvolver relatórios bimestrais que reúnam os dados coletados, com a devida análise o progresso das metas;
- b. Compartilhar esses relatórios com a comunidade escolar para promover transparência (entre o Comitê, mas com toda a comunidade, seja por meio de reuniões específicas ou publicização em locais específicos, por exemplo);

SUSTENTABILIDADE DO PROJETO

DEFINIÇÃO DE PRIORIDADES FRENTE AOS RECURSOS DISPONÍVEIS

- a. Discutir dentro do Comitê as prioridades a serem implementadas e os recursos garantidos/recebido pela escola.

CRIAÇÃO DE PARCERIAS SUSTENTÁVEIS

- a. Buscar financiamento e apoio de empresas e organizações não governamentais que atuem na área de direitos humanos e inclusão;
- b. Promover a formação de uma rede de apoio que dê continuidade às iniciativas implementadas.

SENSIBILIZAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO (INSTRUMENTALIZAÇÃO)

CAMPANHAS DE CONSCIENTIZAÇÃO (INSTRUMENTALIZAÇÃO)

- a. Criar, junto com os professores e as pessoas mais engajadas (funcionários, pais e alunos), campanhas educativas que promovam a diversidade e os direitos humanos, utilizando mídias sociais, folders e eventos escolares;
- b. Engajar os alunos na produção de conteúdos que expressem suas vozes e experiências relacionadas à diversidade.

FEEDBACK E MELHORIA CONTÍNUA

Estabelecer mecanismos de feedback para que funcionários, alunos e pais, possam sugerir e opinar para aprimorar o projeto continuamente, além do próprio Comitê.

CONCLUSÃO

A presente proposta congrega um conjunto de estratégias de ação que representam um passo forte e consciente em direção a uma gestão escolar inclusiva, que reconhece e respeita a diversidade e os direitos humanos. A implementação eficiente requer um comprometimento coletivo e colaborativo de toda a comunidade escolar.

METAS E INDICADORES

METAS DO PROJETO

- a. **Promover a educação acerca dos direitos humanos:** Construir parcerias com a comunidade escolar e empresas para implantar a educação sobre os direitos humanos, incluindo temas, como: identidade gênero, raça, etnia, religião, orientação sexual e pessoas com deficiência no currículo escolar;
- b. **Promover a formação continuada:** Promover formação continuada a todos os funcionários da escola para lidar criticamente com a inclusão, respeitando os direitos e sendo acolhedores;
- c. **Promover a diversidade:** Utilizar a ludicidade na escola com rodas de leitura, sessões de cinema e atividades lúdicas que transmitam mensagens de tolerância e respeito à diversidade;
- d. **Promover ambiente escolar agradável:** Possibilitar um ambiente de aprendizagem escolar que seja agradável, com educação colaborativa na sala de aula entre os profissionais (professor de apoio, professor regente e professor especializado);
- e. **Promover a participação das famílias e da comunidade escolar:** Divulgar os projetos que a escola irá realizar envolvendo a participação da família e da comunidade no mesmo;
- f. **Promover acessibilidade:** Permitir igualdade de oportunidades, onde as pessoas possuam segurança e autonomia, no meio físico, transporte, sistemas e tecnologias de informação e comunicação e outros.

INDICADORES DO PROJETO

Os indicadores permitirão a avaliação da eficácia do projeto, assim como o impacto do mesmo na comunidade escolar. Eles permitem a identificação de pontos que possam ser melhorados e a garantia e efetividade das políticas práticas inclusivas.

- a. **Taxa de Matrícula de Alunos com Deficiência:** Verificar se a escola está cumprindo o papel de incluir alunos com deficiência no ensino regular;
- b. **Acessibilidade Física:** Avaliar da acessibilidade das instalações e recursos pedagógicos oferecidos pela escola;
- c. **Formação Continuada de Professores:** Verificar se os professores estão recebendo ou realizando cursos de formação na área;
- d. **Adaptabilidade do Currículo:** Avaliar da flexibilização do conteúdo para o atendimento das necessidades de crianças com deficiência;
- e. **Taxa de Permanência e Evitação de Evasão Escolar:** Analisar as taxas de retenção e evasão escolar;
- f. **Participação dos Pais e da Comunidade:** Medir o engajamento da família e comunidade no que diz respeito à temática da inclusão;
- g. **Avaliação do Clima Escolar:** Avaliar como a escola gerencia a inclusão e o respeito às diferenças;
- h. **Desempenho Acadêmico de Alunos com Necessidades Especiais:** Analisar a eficiência e eficácia das medidas tomadas para adaptar o currículo às necessidades do aluno com deficiência;

- i. **Apoio Psicopedagógico e Atendimento Especializado:** Verificar o atendimento oferecido pelos profissionais do AEE dentre outros que a escola venha a disponibilizar;
- j. **Número de Recursos e Materiais Didáticos Adaptados:** Garantir a oferta de recursos adaptados à criança com deficiência.

PRAZO DE EXECUÇÃO

O projeto será executado ao longo de 12 meses (ano letivo), com capacitações mensais, adaptações graduais no ambiente escolar e acompanhamento das atividades.

RECURSOS FINANCEIROS

Os recursos financeiros serão destinados à capacitação de professores, bem como, todo equipamento necessário com despesas pedagógicas e operacionais, onde buscaremos uma parceria público-privado a fim de custear o projeto. As capacitações também poderão ocorrer com a colaboração das equipes de profissionais de cada escola que participa do projeto, assim como, através de projetos e programas municipais, estaduais e federais já existentes nas escolas, além da colaboração de ONG's, universidades e entidades de apoio. É possível utilizar voluntários e a mobilização da comunidade escolar a fim de contribuir na execução do projeto e até mesmo da infraestrutura necessária para o mesmo.

RECURSOS HUMANOS

Equipes diretiva e pedagógica, docentes e membros da comunidade escolar, que dialoguem sobre a temática em questão;

CRONOGRAMA DETALHADO

Quadro 1 - Cronograma

Mês	Atividades
Fevereiro	Criação do Comitê de Implementação e Diagnóstico Inicial
Março	Planejamento e articulação do Currículo
Abril	Início das capacitações e formações
Maio, Junho e Julho	1ª Culminância
Agosto, Setembro, Outubro e Novembro	Formação continuada
Dezembro	2ª Culminância e Avaliação

Fonte: elaboração dos autores (2024).

REFERÊNCIAS

UNESCO. **Educação inclusiva: um imperativo para a equidade.** Brasília, DF: 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 26 nov. 2024.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL. **Direitos Humanos, Ética e Cidadania:** construindo valores na escola e na sociedade. Módulo 3. Direitos Humanos. Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, 2004.

DORNELLES, João Ricardo W. **Educando para os Direitos Humanos:** desafios para uma prática transformadora. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/pbunesco/v_01_educando.html. Acesso em 18 nov. 2024.

GODOY, Rosa Maria. **Educação em Direitos Humanos e currículo.** Coleção Direitos Humanos. Elio Chaves Flores; Lúcia de Fátima Guerra Ferreira; Vilma de Lourdes Barbosa de Melo (Orgs). Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/aidamonteiro/aida_praticas_cidadania_sala_aula.pdf. Acesso em 19 nov. 2024.

LIMA, Inácio Antônio Gomes de. Educação em Direitos Humanos na escola pública: uma abordagem teórica e das práticas pedagógicas vivenciadas a partir de um estudo de caso. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 19, nº 3.923, 29 mar. 2014. Disponível em: <http://jus.com.br/artigos/27225>. Acesso em 18 nov. 2024.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

11

*Caetano Luiz Foroni
Cristina L. Rodrigues Moraes Ferreira
Deloíze Lorenzet
Jocineia Souza da C. Santos
Josiana Manuela da Silva Obnesorg
Rejane Magano Souza
Ronaldá S. do Nascimento
Wilson dos Anjos Santos*

INCLUSÃO EM AÇÃO: PLANO ESTRATÉGICO PARA A COMUNIDADE ESCOLAR

OBJETO DO PROJETO

O movimento global pela inclusão é uma atividade política, cultural, social e pedagógica que visa proteger o direito de todos sem qualquer forma de discriminação. Por se tratar de um paradigma educacional baseado no conceito de direitos humanos onde a igualdade e as diferenças se unem como valores indissociáveis. A partir dos referenciais os sistemas educacionais enfatizam a necessidade de enfrentar as práticas discriminatória e criar alternativas como forma de superação, visando uma mudança estrutural e cultural baseada nos direitos humanos de cada sociedade.

Assim, o acesso às diferentes formas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização de cada ser. Tendo o processo de Inclusão como objeto de estudo principal, este delineamento de estudo grupal, visa sobre a importância de um ambiente escolar inclusivo, mediante elaboração de uma campanha de sensibilização, garantindo a participação plena de estudantes com deficiências, transtornos ou necessidades educacionais específicas e comunidade em geral. O produto inclui a implementação de Planos de Estudos Individualizados (PEIs), materiais pedagógicos adaptados, como recursos visuais, táteis e auditivos, e a capacitação contínua de educadores (as) e da equipe gestora e pedagógica.

O presente plano de ação colabora para a prática pedagógica na escola, promovendo a inclusão e o engajamento efetivo de toda a comunidade escolar. Segundo Libâneo (2004), uma gestão democrática é fundamental para esse processo, pois envolve a participação coletiva da comunidade escolar na tomada de decisões, fortalecimento da colaboração e o compromisso de todos com o desenvolvimento de um ambiente educacional de cunho inclusivo e equitativo.

A inclusão de estudantes com deficiência física na educação brasileira é um tema que enfrenta obstáculos significativos, em grande parte devido às lacunas entre as políticas públicas inclusivas e a realidade cotidiana das escolas. Apesar de a legislação garantir o direito de todos os/as estudantes frequentarem classes regulares, muitas instituições ainda carecem de preparação adequada para lidar com a diversidade. Isso se manifesta em práticas pedagógicas que desconsideram as diferenças individuais, prejudicando especialmente estudantes com deficiência física. A ausência de materiais didáticos adaptados e currículos adequados frequentemente resulta em dificuldades de aprendizado, exclusão e desmotivação desses/as estudantes.

RESUMO

O projeto Inclusão em Ação: plano estratégico para a comunidade escolar, apresenta-se como relevante por criar estratégias para promover a participação de todos integrantes da comunidade escolar, criando um ambiente educacional inclusivo, garantindo a todas as pessoas que independentemente das características individuais, possam participar ativamente das atividades escolares. Deste modo o presente trabalho tem por objetivo: desenvolver um plano de ação com práticas pedagógicas engajadas, promovendo a sensibilização e formação de todos os agentes da comunidade escolar, a fim de contribuir para a promoção de um ambiente inclusivo. A metodologia adotada foi revisão sistemática de literatura, o percurso metodológico constituiu-se na elaboração de uma campanha de sensibilização, apoiada em um roteiro contendo 8 (oito) estratégias/etapas de ações, envolvendo todos os agentes da comunidade escolar. A implementação das estratégias propostas



será acompanhada por meio de indicadores embasados na melhoria do desempenho escolar e no desenvolvimento geral de estudantes, educadores/as e comunidade geral. No que se refere aos resultados esperados inclui-se o aumento da participação e engajamento de todos/as, a redução das desigualdades educacionais e a promoção de uma cultura escolar mais inclusiva. Em suma, o projeto busca não apenas adaptar o ensino, mas transformar a escola em um espaço onde todos se sintam pertencentes e valorizados.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Desenvolver um plano de ação com práticas pedagógicas engajadas, promovendo a sensibilização e formação de todos os agentes da comunidade escolar, a fim de contribuir para a promoção de um ambiente inclusivo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Fomentar as potencialidades de cada sujeito/estudante, a partir da empatia, do respeito às diferenças e diversidade de interações, mediante estratégias de campanha de sensibilização; Promover o engajamento de uma equipe multiprofissional, a fim de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem e garantir que a escola seja um ambiente acessível, equitativo e acolhedor; Fortalecer vínculos sociais e afetivos entre a comunidade intra e extraescolar.

JUSTIFICATIVA

A educação contemporânea perpassa por variados contextos, sabe-se que na Educação Inclusiva a escola tem recebido estudantes com trajetórias marcadas por situações adversas. Deste modo, é necessário empatia e acolhimento para assegurar a aprendizagem, enquanto direito subjetivo e repensar como contribuir com estes sujeitos/estudantes.

Por conseguinte, o presente plano de ação intitulado Inclusão em Ação: plano estratégico para a comunidade escolar, propõe colaborar no processo de aprendizagem dos/as estudantes e demais agentes da comunidade escolar. Visto que, entendem-se que questões como permanência e êxito devem inspirar ações pedagógicas, valorizar as diferenças e as individualidades dos sujeitos.

Para que a inclusão seja de fato implementada, torna-se necessário adotar práticas pedagógicas mais flexíveis e personalizadas. Isso implica valorizar a diversidade, adaptar currículos, formar professores/as para práticas inclusivas e garantir investimentos em recursos físicos e tecnológicos apropriados. Além disso, a construção de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo exige o envolvimento colaborativo de gestores, professores, famílias e da sociedade como um todo, de modo a reafirmar o compromisso social e pedagógico, além de proporcionar o pleno desenvolvimento de todos os estudantes (BRASIL, 2006).

A inclusão é um princípio fundamental na educação, pois busca garantir que todos os/as estudantes tenham igualdade de oportunidades e possam aprender de maneira significativa. No entanto, ainda existem barreiras que impedem a participação plena de estudantes com deficiências, dificuldades de aprendizado ou outras necessidades específicas. Neste contexto, é essencial desenvolver práticas inclusivas que permitam a participação dos/as estudantes.



Em suma, este Plano tem por relevância promover uma cultura escolar inclusiva, envolvendo a comunidade escolar através de campanhas de conscientização e eventos que sensibilizem todos os agentes do processo formativo. Além disso, trabalhar a importância da empatia, do respeito às diferenças e da valorização da diversidade de interações de maneira a reforçar a inclusão atitudinal e a participação ativa de todos/as.

BENEFICIÁRIOS

O Brasil tem empreendido ações constantes para promover avanços na Educação Inclusiva no país como investimento em: formações, elaboração e aprovação de políticas públicas, dentre outras condutas. Embora persistam barreiras significativas que impeçam a plena inclusão de estudantes com deficiência e outros grupos vulneráveis no ambiente escolar, tais feitos têm proporcionado desenvolvimento, a fim de alcançar o objetivo principal, ou seja, a inclusão escolar efetiva.

De acordo com informações subsidiadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP (2024), o Censo Escolar de 2023 apresentou aumento no número de matrículas de estudantes com deficiência em classes regulares. Sobre isso, em análise estatística o público da Educação Especial entre 4 a 17 anos, tal pesquisa demonstrou crescimento no percentual de matrículas de 94,2%, em 2022, para 95%, em 2023.

Todavia, vale considerar que nem todos os alunos matriculados estão de fato incluídos nas atividades em sala de aula. Ressalta que os/as estudantes público-alvo da Educação Especial ainda se deparam com diversas barreiras sejam elas: pedagógicas, arquitetônicas, urbanísticas e/ou atitudinais até então existentes.



À vista disto, este Plano de Ação visa subsidiar condutas e práticas dentro e fora da escola e sala de aula que garantam uma educação de qualidade de cunho inclusivo que acolham, promovam acesso e participação nas atividades, igualdade de oportunidades e possibilidades de aprendizagem sem ferir os direitos constitucionais dos/as estudantes, independentemente de suas especificidades, diferenças e necessidades.

REVISÃO DE LITERATURA

Educação inclusiva é um pilar essencial para a construção de uma sociedade mais igualitária, pois reconhece a diversidade como riqueza e promove oportunidades de aprendizado para todos, independentemente de suas diferenças. Conforme destaca Lima (2006), somente através de práticas educacionais que acolham a pluralidade é possível romper barreiras sociais e transformar realidades, garantindo a participação plena de cada indivíduo no tecido social.

Os autores Libâneo (2004), Mantoan (2003) e Paro (2007) também terão destaque neste arcabouço teórico, uma vez que suas obras são fundamentais para a compreensão de conceitos essenciais como Educação Inclusiva, gestão democrática e gestão educacional. Essas referências, em conjunto com as ações planejadas, fornecerão uma base sólida para responder aos objetivos propostos neste Plano de Ação.

A formação especializada insuficiente de professores e gestores escolares para lidar com as demandas da inclusão é um dos obstáculos na perspectiva da Educação Inclusiva. De acordo com pesquisas do Instituto Rodrigo Mendes 54%, dos professores, se sentem despreparados para trabalhar com estudantes com deficiências, o que afeta diretamente a qualidade do ensino oferecido. Além disso,

SUMÁRIO

muitos gestores escolares carecem de clareza sobre como implementar práticas inclusivas de forma assertiva. Esse cenário colabora para agravar a exclusão e a desigualdade no ambiente educacional.

Faz-se necessário, para além da elaboração de propostas didático-pedagógicas, que a escola na atualidade valorize as necessidades educativas de todos/as estudantes. De maneira que, em uma sociedade plural, a inclusão se consolide como tema além de emergente necessário. Sobre isso, Libâneo *et al.* (2008), destaca para o favorecimento da aprendizagem, o desenvolvimento do fazer pedagógico, a adequação de mobiliários, materiais didáticos e arquitetura como ações fundamentais.

ESTRATÉGIA DE AÇÃO

O percurso metodológico deste Plano destina-se a todos os envolvidos no cenário educacional das instituições de ensino como estudantes, professores/as, gestão administrativa e pedagógica, auxiliares de serviços gerais, motoristas, familiares e demais agentes e colaboradores da sociedade em geral. Tais ações propostas a seguir, com esforço conjunto, norteará um planejamento educacional que causará impacto positivo na aprendizagem e na vida dos/as estudantes e demais agentes da comunidade escolar.

Destarte, para atingir os objetivos apresentados, montou-se um roteiro contendo em 8 (oito) estratégias com foco em uma campanha de sensibilização: formações continuadas para professores/as, gestores/as e funcionários/as, práticas pedagógicas inclusivas, adaptações curriculares e reuniões com as famílias. E, assim, estimular a troca de experiências entre os agentes da escola para integrar diferentes saberes sobre inclusão. As estratégias de ação são:

- a. **Criação de um Ambiente Acolhedor:** Espaço Físico: estruturar o ambiente da sala de aula na forma onde todos os estudantes se sintam acolhidos e confortáveis para o aprendizado. Essa organização possibilitará um senso de pertencimento e valorização, respeitando as necessidades e possibilidades de cada estudante;
- b. **Entrevistas com as Famílias e Levantamento das Necessidades:** É importante esse momento de diálogo com a família para que possa conhecer as necessidades educacionais específicas do estudante. Isso inclui analisar condições econômicas, histórico do estudante nas escolas por onde passou, informações médicas e as condições sócio econômicas;
- c. **Atividades de Integração:** Promover rodas de conversas para que os estudantes compartilhem seus anseios, desafios e experiências. Essa dinâmica incentiva a interação, promovendo a empatia, respeito e aprendizado coletivo entre todos os estudantes;
- d. Atividades e o Conteúdo Curricular adaptados e alinhados à BNCC para atender às diferentes necessidades dos estudantes, garantindo que todos tenham acesso a um aprendizado significativo. Realizar atividades inclusivas onde todos se ajudam, se sentem valorizados e têm a oportunidade de contribuir;
- e. **Escuta Ativa/Feedback Regular:** criar momentos de escuta onde os estudantes sintam se ouvidos e valorizados para assim expressar suas opiniões sobre o ambiente escolar e as abordagens educacionais;
- f. **Formação da Equipe:** capacitação em Inclusão na Instituição Educacional: promover formações com estratégias e práticas

inclusivas propondo momentos de trocas de práticas exitosas entre os docentes da sala regular e os especialistas do Atendimento Educacional Especializado (AEE);

- g. **Envolvimento das Famílias:** reuniões mensais; organizar encontros com as famílias para que sintam-se acolhidos e pertencentes ao processo de aprendizagem do progresso dos seus filhos na escola;
- h. **Adaptação Curricular:** Adaptação e ajustamento curricular independente de suas características individuais tenham acesso igualitário aos demais estudantes.
 - **Recursos e Tecnologias Assistivas:** tablets com aplicativos educativos; dispositivos de comunicação alternativa; leitores de tela;
 - **Teclados Adaptados:** programas de reconhecimento de voz;
 - **Softwares de Mapas Mentais:** audiobooks e leitura digital;
 - **Fones de Ouvido com Cancelamento de Ruído:** software de anotação de aulas;
 - **Modificações no Conteúdo:** simplifique ou amplifique o conteúdo conforme necessário;
 - **Várias Formas de Expressão:** permita que os estudantes escolham como demonstrar seu entendimento;
 - **Avaliações Adaptadas:** utilize diferentes formas de avaliação;
 - **Tutoria e Mentoría:** estabeleça programas de tutoria entre pares, onde alunos os que apresentam mais dificuldades com os mais experientes;
 - **Campanha de Sensibilização:** promover pequenos vídeos com depoimentos de pessoas que são inclusivas e de seus familiares.

METAS E INDICADORES

METAS

Assegurar que todos tenham acesso ao aprendizado e desenvolvimento, respeitando suas habilidades e características individuais.

INDICADORES

- a. Portfólio de cada estudante com comprovações das atividades trabalhadas;
- b. Registro fotográfico das atividades trabalhadas;
- c. Relatórios de Feedbacks.

ANÁLISE DIAGNÓSTICA E MAPEAMENTO DA REALIDADE ESCOLAR

OBJETIVO

Realizar um diagnóstico detalhado sobre as necessidades e desafios de inclusão no contexto escolar.

AÇÕES

- a. Levantamento das necessidades específicas de inclusão de diferentes grupos dentro da escola (ex: estudantes com

deficiência, estudantes com dificuldades de aprendizagem, populações vulneráveis, etc.);

- b.** Entrevistas ou grupos focais com estudantes, professores/as, gestores, funcionários e familiares para identificar barreiras à inclusão;
- c.** Análise do ambiente escolar e das práticas pedagógicas, buscando entender as condições de acessibilidade física e curricular.

RESULTADO ESPERADO

Um relatório diagnóstico que identifique os pontos fortes e as áreas que precisam ser melhoradas para promover a inclusão efetiva na escola.

DEFINIÇÃO DE METAS E OBJETIVOS DO PLANO DE AÇÃO

OBJETIVO

Estabelecer objetivos claros, alcançáveis e mensuráveis que contemplem a inclusão de todos os membros da comunidade escolar.

AÇÕES

- a.** Definir metas de curto, médio e longo prazo, com prazos bem estabelecidos;

- b. Estabelecer objetivos específicos para cada grupo envolvido: estudantes, professores, gestores, funcionários e familiares, visando à inclusão em diversas dimensões (currículo, atitudes, acessibilidade, suporte emocional, entre outras);
- c. Alinhar os objetivos às políticas públicas de inclusão escolar e aos princípios educacionais da escola.

RESULTADO ESPERADO

Metas bem definidas e uma visão clara sobre os resultados que se espera alcançar com o plano de ação.

DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE CAPACITAÇÃO E SENSIBILIZAÇÃO

OBJETIVO

Capacitar todos os segmentos da comunidade escolar para que possam contribuir para a promoção de um ambiente inclusivo.

AÇÕES

- a. Organizar formações continuadas para professores/as, gestores/as e funcionários/as sobre práticas pedagógicas inclusivas, acessibilidade e apoio psicopedagógico;
- b. Promover workshops, palestras e encontros com os familiares para sensibilizá-los sobre a importância da inclusão e como podem apoiar seus filhos em casa;

- c. Estimular a troca de experiências entre os agentes da escola para integrar diferentes saberes sobre inclusão.

RESULTADO ESPERADO

Uma comunidade escolar mais consciente, qualificada e motivada para adotar práticas inclusivas no cotidiano escolar.

PLANEJAMENTO DE AÇÕES INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES

OBJETIVO

Elaborar estratégias pedagógicas e organizacionais específicas para promover a inclusão de todos os estudantes, considerando suas diversidades.

AÇÕES

- a. Desenvolver adaptações curriculares para estudantes com deficiência ou com necessidades educacionais especiais;
- b. Implementar práticas pedagógicas diferenciadas para atender às diversas formas de aprendizagem e garantir que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento;
- c. Propor atividades extracurriculares que favoreçam a inclusão social, como clubes, oficinas e eventos culturais.

RESULTADO ESPERADO

Um ambiente educacional que garanta o aprendizado e o desenvolvimento de todos os estudantes, respeitando suas especificidades.

PROMOÇÃO DE UM AMBIENTE ESCOLAR ACESSÍVEL E ACOLHEDOR

OBJETIVO

Garantir que a infraestrutura física e tecnológica da escola seja acessível a todos e que a escola seja um espaço acolhedor e livre de discriminação.

AÇÕES

- a.** Realizar adequações na estrutura da escola (rampas de acessibilidade, sinalização para deficientes visuais, entre outras adaptações físicas);
- b.** Disponibilizar recursos pedagógicos adaptados, como livros em braille, softwares assistivos, equipamentos de tecnologia assistiva, etc;
- c.** Criar uma política de acolhimento que conte cole todas as diferenças, promovendo o respeito e o reconhecimento da diversidade.

RESULTADO ESPERADO

Uma escola fisicamente acessível, com ambientes de aprendizagem preparados para atender à diversidade de estudantes, e uma cultura escolar inclusiva e acolhedora.

INTEGRAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR E DA SOCIEDADE

OBJETIVO

Estimular a participação ativa da comunidade escolar (estudantes, professores, familiares) e de agentes da sociedade para fortalecer a inclusão e a cooperação mútua.

AÇÕES

- a.** Criar comitês ou grupos de trabalho compostos por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, para monitorar o andamento do plano e propor novas ações;
- b.** Fomentar parcerias com ONGs, universidades, empresas e outras instituições sociais que possam contribuir com recursos, capacitações ou experiências sobre inclusão;
- c.** Organizar eventos, debates e campanhas educativas sobre a importância da inclusão escolar, envolvendo a comunidade externa à escola (sociedade civil).

RESULTADO ESPERADO

Uma rede de apoio e colaboração sólida entre escola, família e sociedade para fortalecer as ações inclusivas.

MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO CONTÍNUA

OBJETIVO

Monitorar a implementação do plano e avaliar seus resultados para garantir a efetividade das ações de inclusão.

AÇÕES

- a. Estabelecer indicadores de sucesso (ex: aumento na participação dos estudantes em atividades escolares, melhoria no desempenho acadêmico de estudantes com necessidades especiais, feedback positivo da comunidade escolar);
- b. Realizar reuniões periódicas para avaliar os avanços e desafios, ajustando as estratégias quando necessário;
- c. Promover avaliações de impacto com base nos resultados obtidos e nas percepções dos diferentes grupos da comunidade escolar.

RESULTADO ESPERADO

Um sistema de monitoramento contínuo que permita ajustes rápidos e eficazes no plano de ação, garantindo sua efetividade.

PRAZO DE EXECUÇÃO

Durante o ano letivo para garantir o acompanhamento contínuo e a integração das ações ao longo do ano.

RECURSOS FINANCEIROS

Não contempla.

RECURSOS HUMANOS

Estudantes, professores/as, gestão administrativa, pedagógica, funcionários/as, familiares e demais agentes da sociedade em geral.

ROTEIRO DA CAMPANHA DE SENSIBILIZAÇÃO

Diante do aumento dos desafios nas instituições educacionais, é fundamental desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem inclusivas. Reconhecendo a importância da inclusão e da participação ativa de todos os integrantes da comunidade escolar, este plano estratégico apresenta uma metodologia organizada para promover a conscientização sobre tópicos significativos. A criação de um roteiro com oito ações distintas facilitará um envolvimento mais profundo de estudantes, educadores e famílias, cultivando um ambiente colaborativo e integrador.

Figura 1 - Etapas de elaboração

ETAPA 1	ETAPA 2	ETAPA 3	ETAPA 4	Objetivo
Indicação Motivo da Elegibilidade: Justificativa para a inclusão do estudante no processo de matrícula. Antecipação: Realização do processo antes da matrícula na SED.	Verificação Documentos: Coleta de documentação necessária (laudos, autodeclaração, registros). Dados: Análise das informações do estudante.	Avaliação Avaliação Pedagógica Inicial: Realização de avaliações para identificar os apoios necessários. Estudantes Elegíveis: Seleção de alunos que necessitam de acompanhamento adicional.	Elaboração do Plano Elaboração do PAEE: Criação do Plano de Atendimento Educacional Especializado. Objetivo: Dispor de apoios e recursos para garantir a frequência e participação do aluno na unidade escolar.	Disponibilização de Apoios: Acesso a serviços e recursos educacionais para inclusão efetiva. Frequência Escolar: Assegurar que o estudante participe regularmente das atividades na unidade escolar.
Responsáveis ou estudante maior de 18 anos.	Unidade Escolar	Unidade Escolar	Unidade Escolar	Unidade Escolar e Diretoria de Ensino
ETAPA 5	ETAPA 6	ETAPA 7	ETAPA 8	ETAPA 9
Formação	Formação	Aplicação	Aplicação	Objetivo
Desenvolvimento de Estratégias de Capacitação e Sensibilização	Promoção de um Ambiente Escolar Acessível e Acolhedor Integração e Participação da Comunidade Escolar e da Sociedade	Planejamento de Ações Inclusivas para Estudantes	Planejamento de Ações Inclusivas para Estudantes	Promover uma cultura escolar inclusiva que valorize a diversidade, com foco na formação contínua dos educadores e na participação ativa da comunidade, garantindo um ambiente de aprendizado acolhedor e adaptado às necessidades de todos os estudantes
Equipe Multidisciplinar	Unidade Escolar	Unidade Escolar	Unidade Escolar	Gestão pedagógica e Docentes.

Fonte: elaboração dos autores (2024).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015)**. Presidência da República. 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) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**: deficiência física. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *In "Saiba quem foi Anísio Teixeira, um dos criadores da CNN Brasil"*). Censo Escolar da Educação Básica 2022. Brasília, DF: INEP, 2023.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

Instituto Rodrigo Mendes. **Conheça nosso Guia sobre inclusão escolar**. Disponível em: <https://www.institutorodrigomendes.org.br/>. Acesso em: 10 nov. 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

LIMA, P.A. **Educação inclusiva e igualdade social**. Avercamp, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

OBNESORG, J. M. S.; foltran, e. p.. **Salas de recursos multifuncionais e atendimento educacional especializado**: papel fundamental na inclusão escolar,, ed.1. porto velho-rondônia, brasil: pesquisas científicas em humanidades e linguagens: percursos interdisciplinares, 2024

PARO, V. H. **Educação como Prática Democrática**. São Paulo: Cortez, 2007.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *In: "Recomendação da UNESCO sobre Ciência Aberta"*. Disponível em: <https://www.unesco.org/>. Acesso em: 10 nov. 2024.

12

*Ana Cristina Martins
Danyel Costa Ribeiro*

*Eliane Fátima Pires
Franciele Oliveira Gomes de Oliveira*

Josiane de Almeida Machado

Marcelia Neves

Tatiane Oliveira Gleria

GESTÃO ESCOLAR EM AÇÃO: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA TRANSFORMAR AS PRÁTICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

OBJETO DO PROJETO

Oficina destinada aos professores do Ensino Fundamental Anos Finais, da EMEF Patronato Santo Antônio, localizada no Rio Grande do Sul, sobre a construção de um projeto de formação voltado a desenvolver atividades de inclusão nas ações pedagógicas promovendo a educação inclusiva, para o ano letivo de 2025.

SUMÁRIO

RESUMO

O projeto “Inclusão em Ação: Oficinas Práticas para Transformar o Ensino Fundamental Anos Finais” visa capacitar os docentes da EMEF Patronato Santo Antônio para o atendimento a alunos com necessidades especiais e altas habilidades, especialmente os alunos do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Com uma oficina programada para fevereiro de 2025, o projeto busca desenvolver competências para que os professores identifiquem, acolham e adaptem suas práticas pedagógicas, promovendo um ambiente inclusivo e equitativo. O foco é capacitar os docentes para a criação de estratégias de ensino que atendam às necessidades específicas dos alunos, utilizando recursos adaptados, atividades diferenciadas e planejamento interdisciplinar. A oficina abordará temas como os princípios da educação inclusiva, a eliminação de práticas capacitistas, e a elaboração de planos de ação inclusivos. Além disso, será discutido o manejo de alunos com deficiências e distúrbios como TEA, TDAH, e distúrbios de fala, entre outros, além de estratégias para o acompanhamento de alunos imigrantes e indígenas. Com carga horária de oito horas, as atividades serão realizadas antes do início do ano letivo, com a participação de docentes da escola, com suporte contínuo ao longo do ano. Os resultados serão apresentados por meio de relatórios de aprendizagem, planos

de gestão inclusiva e a avaliação contínua do impacto das práticas no desenvolvimento dos alunos ao longo do ano de 2025. O projeto se fundamenta na legislação brasileira relacionada a inclusão, nos aportes teóricos de Novea e busca transformar a abordagem pedagógica para garantir a qualidade do ensino a todos os alunos.

OBJETIVO GERAL

Desenvolver e fomentar oficinas pedagógicas voltadas para a educação inclusiva, capacitando os docentes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Patronato Santo Antônio para desenvolverem habilidades que permitam identificar, acolher e responder às necessidades específicas dos educandos, promovendo um ambiente de aprendizagem equitativo e participativo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Auxiliar os docentes da sala regular na formação para atuar juntos aos estudantes que apresentam alguma deficiência, ou necessitem de um olhar diferenciado no seu processo de ensino-aprendizagem.
- Capacitar os docentes do Ensino Fundamental Anos Finais na criação de estratégias inclusivas, focadas no atendimento e gestão de educandos público da Educação Especial e Inclusiva.
- Orientar a prática pedagógica, oferecendo recursos para a elaboração de atividades, utilização de recursos plugados e não plugados, assim como a elaboração dos relatórios de aprendizagem.

- Criar práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos educandos por meio de planejamento interdisciplinar.
- Compartilhar experiências, estratégias e dificuldades através de um debate coletivo entre os profissionais da escola sobre as necessidades de desenvolvimento das pessoas envolvidas nessa inclusão.
- Construir reflexões que ressignifiquem o manejo com a diversidade dentro e fora do contexto escolar.
- Despertar a reflexão sensibilizando-as, ajudando-as entender como podem participar na construção de um planejamento com o apoio de todos.
- Estimular uma busca e adaptação dos docentes aos novos modelos e práticas de ensino atuais.
- Produzir materiais didático-pedagógicos inovadores e lúdicos que contribuam para o aprendizado dos conteúdos das diferentes disciplinas.
- Realizar grupos de estudos direcionados aos tipos de deficiência que os educandos da escola apresentam e elaborar um plano de atendimento específico.

JUSTIFICATIVA

O projeto “Inclusão em Ação: Oficinas Práticas para Transformar o Ensino Fundamental Anos Finais, surge da necessidade identificada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Patronato Santo Antônio, de Carazinho, no Rio Grande do Sul, em aprimorar o atendimento educacional aos educandos com

Deficiências e Altas Habilidades. Com base nos dados fornecidos pela orientação escolar, noventa e cinco alunos, de um total de trezentos e cinquenta e oito, possuem documentação de necessidades especiais, dos quais cinquenta e sete recebem atendimento do AEE-Atendimento Educacional Especializado. Esse número evidencia a crescente demanda por práticas inclusivas e estratégias pedagógicas que auxiliem os docentes na gestão de turmas diversas.

A implementação de um projeto de capacitação, através de oficinas, voltado para os docentes do Ensino Fundamental Anos Finais é essencial para garantir que a Educação Inclusiva se traduza em práticas eficazes e contínuas. Fundamenta-se em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) - Nº 9394/96 e o Decreto Federal 6.571/2008, que regulamentam o AEE, reforçando a importância de que as escolas públicas assegurem a inclusão escolar de qualidade, priorizando o desenvolvimento integral do aluno. Estudos como os de Barbosa *et al.* (2019) indicam que a inclusão efetiva requer formação continuada, planejamento colaborativo e acesso a recursos adaptados para eliminar barreiras de aprendizagem. Portanto, a realização dessa oficina antes do início do ano letivo de 2025 permitirá que os docentes iniciem o período letivo mais preparados e embasados em práticas que asseguram um ensino inclusivo, contribuindo para o sucesso escolar de todos os educandos.

Diante do nosso dia a dia, em sala de aula, em turmas com um grande número de educandos inclusos, na EMEF Patronato Santo Antônio; também com um apoio pedagógico deficitário por parte do serviço de AEE, sentiu-se a necessidade em compartilhar as nossas práticas exitosas e apontar algumas sugestões e orientações para a abordagem com esses educandos. Atualmente, o serviço do AEE da Escola conta com uma docente, com carga horária de vinte horas para o atendimento de cinquenta e sete educandos. Os principais atendimentos realizados são para: TEA - Transtorno do Espectro Autista, Síndrome de West e Deficiência Mental leve, moderada e

SUMÁRIO

grave, sendo este o maior número de atendimentos. Além disso, há também significativos educandos com TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, Dislexia, Distúrbios de fala e linguagem, TDO - Transtorno Desafiador Opositivo e ansiedade, educandos estes não atendidos pelo AEE, mas que exigem atenção especial do docente e, muitas vezes, planejamento diferenciado também. Outro grupo que também faz parte do público da inclusão são os educandos da comunidade indígena que, a partir do sexto ano, saem da escola da aldeia e vêm para o ensino regular, tendo muitas vezes ali, o primeiro contato com a língua portuguesa. Desde 2017 a escola escolhida tem recebido educandos imigrantes e refugiados, especialmente da Venezuela, que também necessitam de um olhar diferenciado. É fato que estão vindo para um País onde não dominam o idioma e, além de tudo, muitas vezes ficaram fora da escola devido à situação da família enquanto buscavam refúgio no Brasil.

Assim, frente a diversidade, é imprescindível que a escola esteja preparada para dar conta de tal cenário, por isso, é necessário um planejamento estratégico que dê conta de qualificar o grupo de trabalho para que consiga atender, com o maior êxito possível, às necessidades pedagógicas de uma escola tão diversa.

BENEFICIÁRIOS

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Patronato Santo Antônio só beneficiada como um todo. Localiza-se na cidade de Carazinho, RS, no bairro Boa Vista, na Rua Padre Luís Guanella. Divide o prédio dos Servos da Caridade, o qual é locado pela sua mantenedora a Prefeitura Municipal de Carazinho. Atende a trezentos e cinquenta e oito alunos, de diversos bairros da cidade, que fazem o seu deslocamento com o transporte escolar subsidiado pela Prefeitura, além de educandos que vêm do interior, imigrantes

SUMÁRIO

e refugiados venezuelanos e da comunidade indígena. Atualmente, noventa e cinco educandos possuem documentos comprobatórios de necessidades específicas e cinquenta e sete são atendidos pelo AEE. Nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, há uma totalidade de cinquenta e cinco educandos que fazem do público da educação inclusiva, sendo destes quarenta e cinco possuem documentação comprobatória de necessidades específicas, vinte e dois são atendidos pelo AEE, dois são venezuelanos e oito são indígenas.

REVISÃO DE LITERATURA

A docência na atualidade exige que o docente esteja bem capacitado e preparado para lidar com os estudantes e suas necessidades presentes no cotidiano da sociedade, onde saberes docentes estão inteiramente relacionados com o desenvolvimento da identidade do professor e consequentemente, o enriquecimento de sua prática através da formação continuada. O ato de aprender é constante, haja vista que a aprendizagem ocorre durante a sua formação inicial e vai se construindo enquanto profissional, reconstruindo e avaliando diversas vezes sua prática pedagógica numa reflexão constante dos vários saberes que o docente necessita para exercer sua função (Silva, 2022).

Para Nóvoa (1992, p.25) a Formação Continuada de professores deve abordar três eixos estratégicos: a pessoa, o profissional e a instituição. Investir na pessoa e dar um estatuto aos saberes da experiência é fundamental em todo processo educacional pela compreensão de que a "formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

SUMÁRIO

O desenvolvimento pessoal auxilia a compreender os processos presentes ao longo da história de vida do docente e sua influência no trabalho docente, inclusive os ocorridos anteriormente à sua formação acadêmica. Essa postura vem contrariar a ideia de que o docente tem de ser neutro e, por isso, precisa saber separar o aspecto profissional do pessoal, compreensão produzida no paradigma moderno por influência da concepção de ciência e de ensino nele presentes. Hoje, não somente para Nóvoa (1992), como para um grande número de autores, há o reconhecimento da indissociabilidade dessas duas dimensões: profissional e pessoal.

É importante destacar o Artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), ao qual garante a todos a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, sem qualquer tipo de discriminação, que também é citado em nossa Constituição Federal (desde 1988). Contudo, infelizmente, a realidade vivenciada nas escolas públicas, mesmo 36 anos depois (no século seguinte), no que diz respeito à inclusão, ainda passa muito distante do que prevê a lei.

De acordo com o MEC - Ministério da Educação (2004) a Educação Inclusiva deve garantir a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, identificando e respeitando a diversidade e atendendo a cada uma de acordo com as suas potencialidades e necessidades. O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2004), do MEC - Secr. de Ed. Especial, aponta para algumas modificações que são necessárias ocorrer: transformações de ideias, de atitudes, e das práticas das relações sociais, tanto na esfera política, administrativa, como na político-pedagógica. E o primeiro passo para tudo isto é a construção conjunta, com a participação democrática dos agentes da comunidade escolar na construção do PPP - Projeto Político Pedagógico - da escola. Portanto, incluir significa, primordialmente, respeitar e acolher as diferenças que se apresentam num cenário tão diverso: a sala de aula, nas escolas brasileiras. Nos anos 1990 surgiu o termo Educação Especial, com o intuito de oferecer uma educação de qualidade a todos. Este termo é utilizado atualmente e

SUMÁRIO

está presente na realidade escolar trazendo consigo desafios acerca do acesso e permanência na escola, como um movimento inclusivo global que visa a equidade e qualidade na educação pautado no respeito às diferenças (Barbosa *et al*, 2019).

A Educação Especial no âmbito da Educação Inclusiva, integra a proposta pedagógica da escola, contemplando todas as modalidades de ensino, na oferta de Atendimento Educacional Especializado-AEE, de recursos e serviços que favoreçam os estudantes público-alvo da educação especial a igualdade de condições no aprender, na busca da autonomia, no desenvolver junto aos pares, na escola regular (Barbosa *et al*, 2019).

Como modalidade escolar, perpassando todos os níveis de educação, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades. Nela incluem-se estudantes com deficiência, aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras e alunos com altas habilidades/superdotação aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento (Brasil, 2009).

Pensar em educação inclusiva no âmbito do atendimento educacional especializado, é refletir e colocar em prática, ações que o favorecimento do todos envoltos no processo educacional desde e o estudante a todos que circulam pelo espaço escolar, construindo uma consciência de respeito e compreensão pelas diferenças, a fim de que os estudantes público-alvo da educação especial, tenham acesso à educação de qualidade prioritariamente na rede regular de ensino, visando a potencialidade de suas capacidades e a construção do ensino através da pluralidade de ideias e exclusão de barreiras (Delou, 2008).

SUMÁRIO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, apresenta a regulamentação do Atendimento Educacional Especializado na rede regular de ensino, na perspectiva da Educação Especial, como modalidade de ensino, gratuita, no sistema regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades /superdotação, de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 1996). A garantia da Educação Especial e consequentemente a construção de uma escola inclusiva, deve identificar na unidade escolar a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, em que os estudantes, público-alvo da educação especial, deverão receber apoio em Salas de Recursos Multifuncionais a fim de alicerçar a aprendizagem extinguindo barreiras atitudinais, arquitetônicas e de comunicação, tendo a função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias (Brasil, 2009).

Pimenta (2005) reflete sobre o papel essencial da prática docente comprometida e consciente. Revela que a prática educativa necessita ser inclusiva, promovendo um espaço onde todos possam aprender, ser respeitados em suas singularidades, por meio de metodologias que oportunizem a participação e a expressão de diferentes pessoas. A mesma autora nos convida a repensar a sala de aula como um espaço de acolhimento e diversidade, onde o planejamento pedagógico não apenas reconhece, mas valoriza as diferenças. Em oficinas realizadas na semana pedagógica, essa perspectiva pode orientar atividades que fomentem a empatia e a prática reflexiva entre os educadores, reforçando o compromisso com estratégias inclusivas que se traduzem em respeito e oportunidade para todos os alunos.

A abordagem do Desenho Universal para a Aprendizagem-DUA tem como principal eixo excluir as barreiras metodológicas de aprendizagem, possibilitando um currículo acessível para todos os

SUMÁRIO

estudantes em sala de aula independente de sua especificidade, maximizando e oportunizando diferentes formas de aprendizagens para todos (Zerbato; Mendes, 2018). Nesta perspectiva, pensar em estratégias diferenciadas e diferentes recursos é pensar num planejamento que envolva o DUA culminando em diversas representações do conteúdo, de execução e de engajamento naquilo que lhe é proposto atendendo assim todas especificidades presentes na sala de aula (Ribeiro; Amato, 2018).

O termo material didático tem inúmeras concepções e abordagens, que destacam sua abrangência e importância. Para Bandeira (2009, p.14) o material didático pode ser definido amplamente como produtos pedagógicos de uso na educação e, contribui como material instrucional, ao ser elaborado com finalidade didática. No entanto, nem sempre seu uso consegue atingir ao propósito da inclusão e reconhecimento da sua contribuição para com os educandos, que possuem necessidades e limitações especiais, dos quais mesmos integrados ao ambiente escolar, ainda permanecem sem acessibilidade diante das práticas e metodologias utilizadas no contexto de ensino-aprendizagem.

Ao propor uma formação aos professores para o contexto da inclusão, é essencial discutir e refletir sobre as suas concepções e adequações no contexto da inclusão, visto que para conquistar os objetivos de aprendizagem é necessário estabelecer um ambiente estimulante e adequa-se ao uso de meios de ensino e aprendizagem (MEAs), para capacitar utilizando as ferramentas e demais tecnologias, que promovam melhora na aprendizagem, e fomentem possibilidades de adaptação e uso de meios e/ou matérias que contribuam para uma formação e aplicação pedagógicas, que favoreça o processo de ensino-aprendizagem para garantir não só a inclusão, mas também a acessibilidade destes educandos ao envolver-se nas ações pedagógicas práticas no contexto escolar.

SUMÁRIO

Moran (2012, p. 8) relata que:

Não basta colocar os alunos na escola. Temos de oferecer-lhes uma educação instigadora, estimulante, provocativa, dinâmica, ativa desde o começo e em todos os níveis de ensino. Milhões de alunos estão submetidos a modelos engessados, padronizados, repetitivos, monótonos, previsíveis, asfixiantes.

Farias (2018) refletindo junto ao relato de Moran, expressa que a necessidade de buscar novas possibilidades ficou mais evidente, e que ao elaborar MEAs, podemos proporcionar aulas mais instigadoras, e motivar novas aprendizagens contextualizadas com a produção artístico visual. O que de fato pode contribuir no processo e consequentemente na aprendizagem do educando, tornando-o um participante ativo nas práticas pedagógicas e estimulando uma maior inclusão no contexto das práticas didáticas de ensino realizadas em sala de aula. Abordar a confecção de materiais e ferramentas que promovam adequação de práticas, de modo a proporcionar a inclusão no contexto escolar, contribuem não somente ao processo de ensino, como estimulam a aprendizagem, e reforçam a acessibilidade e participação de educandos com necessidades especiais no ambiente escolar. A utilização de MEAs e demais materiais didáticos na adequação de ações e práticas escolares, oferecem novas possibilidades de aplicação e agregação dos educandos, na prática de atividades pedagógicas e didáticas dos professores, ao tratarem os diversos conteúdos formativos.

ESTRATÉGIA DE AÇÃO

A oficina será oferecida na semana de formação que antecede o início do ano letivo de 2025. Com uma carga horária de oito horas, sendo quatro horas, no turno da manhã e mais quatro horas no turno da tarde, na Escola. Segue a ementa proposta:

Quadro 1 - Estratégia de ação

Contexto da Escola	Panorama da comunidade escolar da EMEF Patronato Santo Antônio: número de Docentes, Docentes e Monitores do AEE, alunos atendidos pelo AEE, alunos com documentação comprobatória de necessidades específicas e como são oferecidos os atendimentos pelo AEE, a dinâmica do trabalho e os horários de atendimento.
Sugestões para o atendimento inicial do AEE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Após a matrícula, agendamento de entrevista com os responsáveis do(a) aluno(a), com um representante da equipe diretiva, Docente do AEE e um(a) Docente(a) de sala de aula. ▪ Reunião com a Equipe gestora, Docentes do AEE e Docentes de sala comum que trabalharão com o(a) educando (a), para alinhar objetivos, metodologias e conteúdos. ▪ Organização de um portfólio com os documentos comprobatórios da necessidade de atendimentos específicos e o último parecer do(a) docente do ano anterior. ▪ Catalogação dos materiais e recursos assistivos disponíveis na Sala de Recursos Multifuncional bem como uma listagem de empréstimos dos mesmos. ▪ Disponibilidade de acesso aos materiais e recursos, da Sala de Recursos Multifuncional, para o trabalho em sala de aula, com os educandos com documentação comprobatória de necessidades específicas.
Princípios da Educação Inclusiva	Trabalhar com o grupo docente os princípios da educação inclusiva, apresentando conceitos-chave e os marcos legais que norteiam tais princípios.
Capacitismo	Conceito de capacitismo e alguns exemplos de terminologias e práticas comuns no cotidiano, provocando o grupo a refletir, exemplificando sobre posturas alternativas para eliminar essas práticas, especialmente no ambiente escolar.
Inclusão em Ação: práticas inclusivas e Elaboração do Plano de Gestão Inclusiva	Orientar a prática pedagógica, oferecendo recursos para a elaboração de atividades, plugados e não plugados, assim como a elaboração dos relatórios de aprendizagem. Será proposto criar um plano de ação que define práticas inclusivas a serem implementadas durante o ano letivo de 2025, garantindo suporte para alunos com deficiências e altas habilidades, que será revisado periodicamente conforme as necessidades.

Fonte: elaboração dos autores (2024).

PERFIL DOS PROFISSIONAIS QUE MINISTRARÃO AS OFICINAS

As oficinas serão ministradas pelas docentes Ana Cristina Martins, Eliane Pires, Franciele Oliveira e Josiane Machado que atuam no Ensino Fundamental Anos Finais, na EMEF Patronato Santo Antônio, respectivamente, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Ensino Religioso lotadas na EMEF citada acima, que possuem o conhecimento da realidade de sala de aula, nos seus respectivos componentes curriculares e, realizam o Curso de Aperfeiçoamento em Gestão do Desenvolvimento Inclusivo na Escola- 2024- Instituto Federal de Rio Grande.

INSCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES

Não será necessária a inscrição dos participantes, pois serão os docentes designados à EMEF Patronato Santo, pela SMEC de Carazinho-RS, para o ano letivo de 2025.

METAS E INDICADORES

METAS

Capacitação dos docentes dos anos finais do ensino fundamental através de oficinas pedagógicas com propostas inclusivas. Construção colaborativa de metodologias e conteúdos adequados à educação inclusiva.

INDICADORES

Documentos escolares, PEI, os relatórios individuais de aprendizagem e outros comprovantes das atividades desenvolvidas. Relatório de participação e monitoramento. Ata de reunião, pasta no drive com as atividades elaboradas

PRAZO DE EXECUÇÃO

A oficina será ofertada em fevereiro de 2025, e as demais ações serão aplicadas durante o ano letivo de 2025, nas turmas da EMEF Patronato Santo Antônio.

RECURSOS FINANCEIROS

Estes recursos estão descritos na tabela que segue. Não haverá despesas com o honorário das formadoras, uma vez que as docentes fazem parte do quadro da escola.

Quadro 2 - Recursos financeiros

RECURSO	VALOR APROXIMADO UNITÁRIO	QUANTIDADE
Apostilas com o material das oficinas (material impresso colorido em folha A4, frente e verso e encadernado) O Material também será ofertado em PDF para quem desejar acesso.	R\$15,00	50 (cinquenta unidades)

Fonte: elaboração dos autores (2024).

RECURSOS HUMANOS

Serão necessárias formadoras e estas são docentes na EMEF Patronato Santo Antônio: Ana Cristina Martins, Eliane Pires, Franciele de Oliveira e Josiane Machado. As professoras realizarão o trabalho dentro da carga horária de lotação na referida escola.

SUMÁRIO

CRONOGRAMA DETALHADO

Quadro 3 - Cronograma

MÊS/ETAPAS	2024			2025											
	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
Escolha do tema	X														
Levantamento de referencial teórico	X	X													
Elaboração do Projeto	X	X													
Apresentação do projeto em seminário específico						X									
Coleta de evidências/ informações	X	X			X										
Elaboração de Plano de Gestão Inclusiva					X	X	X	X	X	X	X				
Monitoramento das atividades do Plano de Gestão Inclusiva					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Fonte: elaboração dos autores (2024).

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Regiane da Silva, et al. **Educação Especial, Adaptações Curriculares e Inclusão Escolar:** desafios na alfabetização. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.

BANDEIRA, Denise. **Materiais didáticos.** Curitiba: IESDE, 2009. 456 p.

BRASIL. 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**, Brasília, DF, n. 191, 2 oct. 2009. Seção 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmddocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 31 out. 2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 31 out. 2024.

DELOU, Cristina Maria Carvalho et al. Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Inclusão. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

FARIAS, M. R. de. **@rte.ma:** elaboração do Meio de Ensino e Aprendizagem/MEA para Educação Básica do estado do Maranhão a partir de produções das artes visuais maranhenses do século XXI. 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

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

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e prática de ensino:** interfaces com o ensino superior. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, Gláucia Roxo de Pádua Souza; AMATO, Cibelle Albuquerque de la Higuera. Análise da utilização do desenho universal para aprendizagem. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 18, n. 2, p. 125-151, 2018. <https://dx.doi.org/10.5935/cadernosdisturbios.v18n2p125-151>

SILVA, Ana Paula de Paula da, et al. **In-formação de professores e profissão docente no Brasil:** aspectos históricos, tendências e inovações. Organização Marcos Pereira dos Santos, Ideilton Alves Freire Leal. Campina Grande: Editora Amplia, 2022. 501 p.

SUMÁRIO

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Adriana Lentz Della Vecchia Magnus

Leciona na rede estadual de ensino, do estado de Santa Catarina e atua há 16 anos nos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental. Graduada em Matemática, Pedagogia e Educação Especial. Pós-graduada em Psicopedagogia e Gênero e Diversidade na Escola.

Aline Silva de Bona

Professora de Matemática do IFRS - Campus Osório. Pós-doutora em Psicologia do Desenvolvimento pela USP. Doutorado em Informática na Educação, Mestre em Ensino de Matemática e Licenciada em Matemática pela UFRGS.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0264896077247150>

Ana Cristina Martins

Graduada pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em Letras/Português e Letras/Espanhol, especialista em Ensino e Aprendizagem de Língua Espanhola (URI/Erechim), Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação (ULBRA), Gestão Pedagógica e Administrativa em Ambiente Educativo (ULBRA). Atua nas redes municipais de ensino de Carazinho-RS, desde 2012, e em Passo Fundo-RS, desde 2004. Leciona em três escolas, no município de Carazinho, disciplinas na área das linguagens.

Ana Paula Evangelista Maciel

Cursista do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão do Desenvolvimento Inclusivo na Escola - 2024/IFRS.

Angélica Lair Porto

Leciona na rede estadual de ensino, do estado de Minas Gerais, desde 2011. Graduada em Pedagogia, Educação Inclusiva e Biblioteconomia e pós-graduanda em Neurociência e Aprendizagem.

SUMÁRIO

Bárbara Regina Gonçalves Vaz

Tutora do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão do Desenvolvimento Inclusivo na Escola - 2024/IFRS.

Beatriz Damasceno Sousa

Cursistas do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão do Desenvolvimento Inclusivo na Escola - 2024/IFRS.

Caetano Luiz Foroni

Graduado em Pedagogia e Educação, Especialista em Orientação Escolar, Didática e Psicopedagogia, MBA em Gestão Escolar. Com experiência de 30 anos no campo da educação e em práticas pedagógicas inclusivas e de apoio psicopedagógico, com foco no acompanhamento e orientação do processo de aprendizagem dos estudantes.

Carla Regina André Silva

Professora Orientadora e Coordenadora do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão do Desenvolvimento Inclusivo na Escola - 2024/IFRS.

Cláudia Letícia da Rosa Dias

Graduada em Pedagogia, formada pela Universidade Norte Paraná - UNOPAR (2012). Especialista em Gestão Escolar, pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS (2021). Atualmente é docente nos anos iniciais, na EMEB João André Figueira, da rede municipal, em Alegrete - RS.

Cris Elen Peres

Psicopedagoga no Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) – Campus Rio Grande. Fisioterapeuta. Pós-graduada em Educação Profissional Tecnológica Inclusiva, pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM); Psicopedagogia pela Faculdade Ibra de Brasília - FABRAS e Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado pela FAVERI.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9467321220096319>

SUMÁRIO

Cristina L. Rodrigues Moraes Ferreira

Pedagoga, especialista em Educação Inclusiva, Psicopedagogia Institucional e Supervisão pedagógica, pós-graduando em Neuro Psicopedagogia Institucional e Clínica, com experiência em docência e supervisão tanto na rede regular quanto em escola especial, experiência em docência no curso técnico de Magistério, atua como orientadora de estudos da Formação Continuada em AEE no município de Campos Altos M.G. e Supervisora Pedagógica, possui trabalhos publicados no IV IBNequinho & IX Mostra Carioca de Neuropsicologia Clínica da PUC-Rio e também na XI Reunião Anual do IBNeC e I Fórum Nacional de Ligas Acadêmicas de Neurociências.

Dalma Ferreira de Assis Galão

Cursista do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão do Desenvolvimento Inclusivo na Escola - 2024/IFRS.

Daner Martins

Professor do Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Sul - IFRS - Campus Rio Grande. Doutor em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde na FURG. Mestre em Ensino de Matemática. Membro do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE). Membro da Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica – INEP.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4880416837237063>

Daniela Kercher da Silva

Formada em Letras – Português e Pedagogia pela Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA. Especialização em Linguagem e Docência, Atendimento Educacional Especializado, Supervisão e Gestão Escolar. Mestre em Ensino de Língua, pela UNIPAMPA. Atuou como professora de Língua Portuguesa na Prefeitura Municipal do Rio Grande - RS e na Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS).

SUMÁRIO

Danyel Costa Ribeiro

Graduado em Geografia Licenciatura plena e Bacharelado pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Gestão da Educação do Campo, Indígena e Quilombola pela UNYLEA; Informática para Educação pelo IFMA; Docência para Educação Profissional e Tecnológica pelo IFMA. Atualmente, cursando Aperfeiçoamentos em Gestão do Desenvolvimento Inclusivo na Escola, pelo programa RENAFOR (IFRS) e Gestão Escolar na Perspectiva da Educação Inclusiva, pelo programa RENAFOR (IFSulde Minas). É professor da Educação Básica em Geografia na Prefeitura Municipal de São Luís - MA.

Darjana Vieira Santos Moraes

Educadora há mais de 14 anos, com uma trajetória que integra tanto a docência quanto a gestão educacional. Tem formação em Licenciatura em Ciências Biológicas e Pedagogia, além de especializações em Gestão e Tutoria, Metodologias Ativas e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na Educação. É também Mestra em Ensino de Biologia pela UFMG, onde aprofundou suas pesquisas sobre inovação pedagógica e práticas docentes significativas.

Darlene Camargo Gomes de Queiroz

Tutora do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão do Desenvolvimento Inclusivo na Escola - 2024/IFRS.

Deloíze Lorenzet

Licenciada em Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia, Administração, Supervisão e Orientação Educacional, Mestre e Doutora em Educação, com atuação em mais de duas décadas de experiência com a Educação Básica e há doze anos atuando na Educação Profissional, em ambas as áreas com processos inclusivos.

SUMÁRIO

Edivan Oliveira Silva

Graduação em Filosofia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e em História pela Universidade Cesumar (UNICESUMAR). É especialista em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e no Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Atualmente, cursa especialização em Ensino de Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor de Filosofia na SEDUC/MA e no Centro Educacional Eureka, Tutor EaD no curso de Aperfeiçoamento em Gestão do Desenvolvimento Inclusivo na Escola, pelo programa RENAFOR do IFRS Campus Rio Grande.

Eduardo Rangel Ingrassia

Pedagogo, Especialista, Mestre e Doutorando em Educação. Professor na Educação Básica e no Ensino Superior em cursos de Graduação e Pós-graduação. Atualmente atua como supervisor pedagógico na SME de Xangri-Lá e Coordenador Acadêmico no UNICNEC. Pesquisador no GEPRACO/ UERGS - Grupo de Estudos em Práticas Cotidianas Educativas.

Eliane Fátima Pires

Graduada pela UFPE em Passo Fundo-RS, com pós-graduação em Pedagogia Gestora (Uniasselvi). Professora da rede Municipal de Carazinho-RS atuando nos anos finais do Ensino Fundamental com turmas 7º e 9º anos. Atua também na Rede Municipal de Almirante Tamandaré do Sul como professora de horas atividades na Educação Infantil.

Fabiana Ferreira dos Santos

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e em História (UNOPAR), com pós-graduação em nível de especialização em Ciências Humanas e Sociais e o Mundo do Trabalho (Universidade Federal do Piauí) e em Ensino de História e Geografia e suas Linguagens (UNICESUMAR) e em História do Brasil (UFPI). Atualmente, cursa o 4º Período no Curso Interdisciplinar em Artes (UFRB). Professora efetiva da Prefeitura Municipal de Itororó - BA.

SUMÁRIO

Fabiani Ortiz Portella

Professora em sala de recursos. Mestre em Educação pela PUC/RS. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela PUC/RS. Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Integradas de Taquara. Especialização em Neuropsicopedagogia do Desenvolvimento Humano pelo Instituto Educacional do Rio Grande do Sul.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1439928449048948>

Franciele Oliveira Gomes de Oliveira

Graduada em História-Licenciatura Plena pela Universidade de Passo Fundo (UPF); pós-graduada em Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Atua na rede municipal de ensino de Carazinho-RS, onde desde 2007, inicia como estagiária do Programa Pinóquio de Leitura e desde 2011 como professora das disciplinas de História, Geografia e Ensino Religioso. Atualmente, está em duas escolas da rede, como professora de História nos Anos Finais, Ensino Religioso do 6º ano e da oficina pedagógica de Memória e História das comunidades tradicionais para as turmas de 4º e 5º ano. Também trabalha no Conselho Municipal de Educação, como conselheira, desde março de 2023.

Francisco Dutra dos Santos Junior

Doutor em Informática na Educação (PPGIE-UFRGS, mestre em educação (PPGEDU-UFRGS), graduado em Pedagogia Educação Especial (PUC-RS). Atuou como professor e gestor de AEE na rede municipal de Porto Alegre-RS. Docência no ensino superior, pesquisa no âmbito da educação especial, educação inclusiva e tecnologia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4557151119854891>

Jéssica Kelly Lins Alencar

Estudante de Pedagogia na Universidade Estadual do Cariri e monitora escolar da escola municipal em Juazeiro do Norte – Ceará.

SUMÁRIO

Jocineia Souza da C. Santos

Licenciada em Letras Vernáculas, Pedagogia, especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Mestre em Ensino das Ciências Ambientais, atuando na Educação Básica, na Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, com formação de educandos e na formação continuada de educadores ambientais há 6 anos, na rede pública municipal de ensino. Militante engajada na área da Educação Ambiental, produção de diversos materiais didáticos-pedagógicos e publicações acadêmicas científicas na área.

Josiana Manuela da Silva Obnesorg

Licenciada em Pedagogia, Filosofia e Sociologia, com 26 anos de atuação como professora efetiva na rede municipal de ensino fundamental, atuando no período da manhã, e na rede estadual, no período da tarde e noite. Atualmente, exerce a função de Coordenadora de Gestão Pedagógica (CGP) em Itapeva, SP, com foco na formação de especialistas em Atendimento Educacional Especializado (AEE). Mestranda na área de Educação Inclusiva, onde desenvolve seu produto educacional voltado para salas de recurso, com uma estratégia de ensino-aprendizagem inclusiva. Dedica-se à formação continuada de seus educadores, promovendo práticas que garantam o aprendizado de todos os estudantes.

E-mail: manuelaobnesorguepg@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0007-8197-4980>

Josiane de Almeida Machado

Graduada pela UPF, em Matemática, com Pós-graduação em Gestão Escolar (FACVEST), Interdisciplinaridade e Práticas pedagógicas (Celer), Tecnologias Aplicadas à Educação (ULBRA), Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado (Dom Bosco), Psicopedagogia Institucional e Clínica (FAVENI). Professora da rede estadual do RS, desde 2004, atuando na Coordenação Pedagógica e também docente na rede municipal de Carazinho-RS. Leciona em escola, com turmas de 6º e 7º anos do ensino fundamental.

SUMÁRIO

Josiara Alves de Souza

Vice-presidente do Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre (CME/POA) e Gestora do CERTA. Especialista em Psicopedagogia (UNISUL), Alfabetização (UNICID), Educação Especial e AEE (UFC) e Educação Inclusiva (Centro Universitário Barão de Mauá). Coordenou a Equipe de Educação Especial da SMED/Porto Alegre (2021-2024), integrou o Grupo de Trabalho do Centro de Referência do Transtorno Autista (CERTA) e o Comitê Gestor municipal.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2593468616610423>

Liliane Barbosa Amorim

Cursista do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão do Desenvolvimento Inclusivo na Escola - 2024/IFRS.

Lizelle de Moura Berrutti

Assessora Técnica-pedagógica no Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre (CME/POA). Professora na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Integra o Comitê Gestor do Fórum de Educação Infantil de Porto Alegre (FEIPOA) e o Colegiado do Fórum Gaúcho de Educação Infantil (FGEI). Pós-Graduada em Docência na Educação Infantil (UNIASSELVI). Mestre em Ciências Biológicas: Bioquímica (UFGRS).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9354806123603583>

Luziana Ferreira de Oliveira

Cursista do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão do Desenvolvimento Inclusivo na Escola - 2024/IFRS.

Marcelia Neves

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá – PR. Especialista em Educação Especial e Psicopedagogia. Atualmente, cursando pós-graduação Lato-Sensu em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural pela Universidade do Mato Grosso do Sul (UFMS) e o aperfeiçoamento em Gestão do Desenvolvimento Inclusivo na Escola, pelo programa RENAFOR (IFRS). É docente da rede pública municipal, da Sala de Recursos Multifuncional com turmas multisseriadas.

SUMÁRIO

Paula Fogaça Marques Abrahão

Supervisora da Escola de Formação de Xangri-Lá-RS. Licenciada em História, Pedagogia, Especialista em Supervisão Pedagógica, Especialista em Mídias na Educação, Especialista em Gestão de Polos. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Doutoranda em Informática na Educação pela mesma Universidade. Docente no Curso de Aperfeiçoamento em Gestão do Desenvolvimento Inclusivo na Escola, pelo programa RENAFOR (IFRS). Atua principalmente nos seguintes temas: gestão educacional, Educação Básica, MOOC - Massive Open Online Course, Formação continuada, Tecnologias e Educação à Distância.

Rejane Magano Souza

Licenciada em Letras Português pela FURG, licencianda em Pedagogia, Especialista em Gestão Escolar, Atendimento Educacional Especializado, Orientação Educacional e MBA em Gestão de Escolas Públicas, cursando Pós-Graduação em Educação Especial Inclusiva com ênfase em Neurociências, Neuropsicopedagogia, Psicopedagogia e Transtorno do Espectro Autista. Professora da rede municipal de Ensino com 24 anos de experiência nas mais diversas áreas. Atualmente é Coordenadora do Núcleo de Transporte Escolar da Secretaria de Município de Rio Grande, RS.

Ronalda S. do Nascimento

Licenciada em Pedagogia e Educação Física e Ed. Especial Inclusiva com especialização em Psicopedagogia e Neuro psicopedagogia, atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, há 21 anos. Com experiência em Educação infantil. Atualmente, atuando como professora e psicopedagoga na rede pública municipal.

Rosângela Kittel

Diretora de Educação da Cognisigns. Participa do Laboratório de Educação Inclusiva/LEdI, da Universidade do Estado de Santa Catarina. Mestre em Educação pela UDESC, na área de educação, comunicação e tecnologia. Especialização em Deficiência Mental pela Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0414288429844095>

SUMÁRIO

Rosangela Silveira Garcia

Pós-Doutora em Educação (UPF). Doutora em Informática na Educação UFRGS. Mestre em Linguística Aplicada (UNISINOS). Mestre em Informática na Educação (IFRS). Pós-Graduada em Educação Especial e Inclusiva, Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica. Pós-graduada em: Intervenção ABA aplicada à Educação Inclusiva. Consultora em Educação Inclusiva, Gestora Pedagógica em rede municipal de ensino. Consultora em educação online.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9703728489958669>

Simone Aparecida Tiziotto

Doutora e Mestre em Gestão do Conhecimento e Organizações pela EESC/USP, MBA em Digital Business pela ESALQ/USP. Especialista em Psicopedagogia no Processo Ensino-Aprendizagem pelo Centro Universitário Claretiano.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1003797349004793>

Tatiana Canto de Carvalho

Assessora Pedagógica, palestrante em ensino/aprendizagem de língua adicional e currículos bilíngues. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e especialista em estudos avançados da língua inglesa (PUC). Atualmente cursa pós-graduação em Neurocognição e Aprendizagem (IENH).

Tatiane Oliveira Gleria

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade de Mogi das Cruzes (UMC), Pedagogia pela Universidade Luterana no Brasil (ULBRA) e Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), especialista em Ensino de Ciências Anos Finais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Federal do ABC (UFABC) e Currículo e prática docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Docente da rede pública municipal desde 2001, leciona nos municípios de Suzano/SP, no Ensino Fundamental Anos Iniciais polivalente e no município de São Paulo/SP, professora de Atendimento Educacional Especializado com turmas multisseriadas.

SUMÁRIO

Vinícius Kercher da Silva

Professor há 20 anos, com formação inicial no Curso Normal, onde teve seu primeiro contato com a modalidade da Educação Especial. Licenciado em Matemática, Pós- Graduado na área de Estudos Matemáticos, Gestão Escolar e Educação Especial e Mestre em Ensino da Ciência e Matemática. Atuou como Professor de Educação Especial na Rede Pública de Ensino Estadual do Rio Grande do Sul. Possui experiência no Ensino Fundamental, Médio e na Gestão Escolar, como Assistente em Administração no Instituto Federal Sul-Riograndense-IFSLUL e, atualmente, é Pedagogo na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

Wilson dos Anjos Santos

Possui ampla formação acadêmica e especializações em áreas voltadas à educação, incluindo Educação Especial Inclusiva, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Educação Digital, Educação de Jovens e Adultos (EJA), entre outras, em instituições renomadas como IFRO, UNIASSELVI, UFPI e SENAI. Graduado em Letras - Português e Espanhol (UNIT), Letras - Português e Inglês (UNICSUL) e Informática (UNIASSELVI), complementa sua formação com cursos técnicos e de aperfeiçoamento em temas como Design Educacional, Educação a Distância e Tecnologias Digitais aplicadas à educação. Atua como professor da Rede Pública de Sergipe, lecionando Língua Inglesa, Espanhola e disciplinas técnicas na Educação Profissional e Técnica. É tutor EAD em projetos de aperfeiçoamento inclusivo e professor bolsista em cursos de formação cultural no Instituto Federal de Sergipe. Sua trajetória inclui experiências como professor no ensino fundamental II, docente de disciplinas de leitura e produção textual, além de iniciativas voltadas à integração de práticas inclusivas e digitais na educação.

Yara Kirby Brum

Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University, pós-graduação em Gestão, Inspeção, Orientação e Supervisão Escolar pela ISEJAN, Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional e Educação Especial e Inclusiva pela FAVENI e Práticas Pedagógicas pela UFOP. Graduada em Pedagogia com ênfase em Educação Especial e Inclusiva pela FAFIT, Letras (Português e Inglês) pela FAVAL e Educação Especial pela UNISANTA.

ÍNDICE REMISSIVO

A

acessibilidade arquitetônica 109
acolhimento 11, 19, 26, 27, 28, 33, 36, 51, 60, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 78, 82, 84, 87, 92, 93, 129, 135, 147, 152, 153, 168, 244, 270, 321, 331, 346
adaptação curricular 50, 52, 280, 281

AEE 28, 78, 83, 92, 110, 111, 112, 114, 119, 120, 126, 127, 128, 136, 146, 151, 152, 154, 155, 156, 158, 160, 161, 180, 181, 235, 236, 237, 250, 257, 262, 265, 266, 267, 269, 270, 273, 279, 281, 284, 314, 326, 338, 341, 342, 343, 345, 346, 349, 356, 359, 360, 361

aprendizagem colaborativa 92, 93, 179

aprendizagem cooperativa 26, 71, 158

Atendimento Educacional Especializado 28, 111, 112, 115, 120, 126, 131, 136, 146, 151, 154, 155, 158, 160, 162, 236, 251, 262, 265, 270, 277, 279, 281, 326, 338, 341, 345, 346, 353, 355, 356, 358, 359, 360, 362, 363

audiodescrição 40, 52, 62, 65, 80, 152, 253, 254, 257

avaliação biopsicossocial 62

B

barreiras 10, 34, 42, 48, 50, 52, 68, 99, 107, 111, 118, 122, 137, 141, 146, 153, 159, 190, 191, 192, 193, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 208, 211, 214, 215, 217, 219, 234, 237, 265, 270, 287, 302, 309, 321, 322, 323, 328, 341, 345, 346

barreiras arquitetônicas 122

barreiras atitudinais 270, 346

C

capacitação docente 146

capital intelectual 22

coletivo escolar 20

comunicação não-violenta 55, 57, 70

comunidade escolar 12, 23, 29, 35, 118, 119, 167, 168, 172, 173, 176, 178, 179, 182, 204, 250, 252, 268, 273, 279, 280, 281, 282, 289, 290, 291, 293, 295, 296, 300, 301, 302, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 324, 328, 329, 330, 332, 333, 334, 344, 349

currículo escolar 45, 52, 53, 54, 298, 312

D

Desenho Universal para a Aprendizagem 12, 189, 218, 223, 251, 270, 346

desenvolvimento integral 41, 140, 144, 155, 202, 265, 284, 285, 287, 288, 289, 290, 302, 341

direitos humanos 11, 19, 21, 24, 45, 46, 47, 49, 51, 53, 54, 65, 87, 107, 136, 235, 244, 297, 300, 301, 302, 303, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 318

diversidade 10, 11, 12, 18, 19, 21, 24, 30, 31, 34, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 49, 51, 53, 54, 70, 72, 80, 84, 87, 93, 107, 142, 146, 148, 153, 159, 160, 168, 176, 177, 179, 180, 183, 189, 190, 197, 203, 205, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 228, 233, 235, 237, 240, 244, 245, 250, 254, 264, 266, 268, 270, 280, 281, 282, 284, 288, 289, 290, 291, 293, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 311, 312, 318, 320, 321, 322, 323, 331, 332, 340, 342, 344, 346

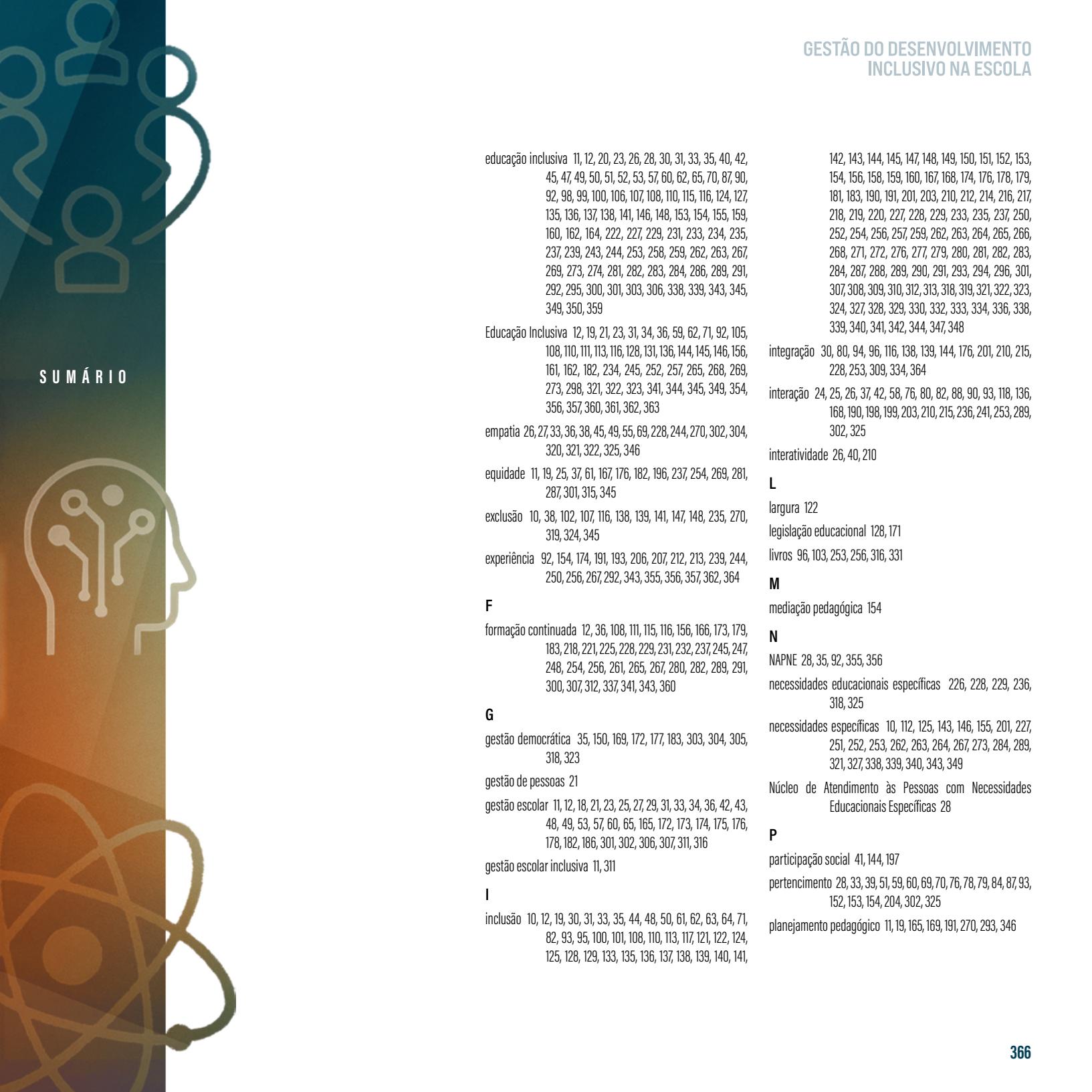
DUA 12, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 196, 199, 201, 202, 203, 204, 208, 210, 211, 214, 215, 216, 217, 218, 221, 223, 251, 270, 271, 346, 347

E

educação básica 82, 93, 95, 155, 187, 189, 191, 199, 200, 203, 204, 211, 214, 221, 234, 246, 257, 297, 303, 304

educação especial 10, 98, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 122, 123, 125, 127, 128, 129, 135, 139, 140, 143, 145, 146, 151, 160, 162, 181, 227, 234, 235, 259, 269, 270, 345, 346, 359

SUMÁRIO

- 
- educação inclusiva 11, 12, 20, 23, 26, 28, 30, 31, 33, 35, 40, 42, 45, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 57, 60, 62, 65, 70, 87, 90, 92, 98, 99, 100, 106, 107, 108, 110, 115, 116, 124, 127, 135, 136, 137, 138, 141, 146, 148, 153, 154, 155, 159, 160, 162, 164, 222, 227, 229, 231, 233, 234, 235, 237, 239, 243, 244, 253, 258, 259, 262, 263, 267, 269, 273, 274, 281, 282, 283, 284, 286, 289, 291, 292, 295, 300, 301, 303, 306, 338, 339, 343, 345, 349, 350, 359
- Educação Inclusiva 12, 19, 21, 23, 31, 34, 36, 59, 62, 71, 92, 105, 108, 110, 111, 113, 116, 128, 131, 136, 144, 145, 146, 156, 161, 162, 182, 234, 245, 252, 257, 265, 268, 269, 273, 298, 321, 322, 323, 341, 344, 345, 349, 354, 356, 357, 360, 361, 362, 363
- empatia 26, 27, 33, 36, 38, 45, 49, 55, 69, 228, 244, 270, 302, 304, 320, 321, 322, 325, 346
- equidade 11, 19, 25, 37, 61, 167, 176, 182, 196, 237, 254, 269, 281, 287, 301, 315, 345
- exclusão 10, 38, 102, 107, 116, 138, 139, 141, 147, 148, 235, 270, 319, 324, 345
- experiência 92, 154, 174, 191, 193, 206, 207, 212, 213, 239, 244, 250, 256, 267, 292, 343, 355, 356, 357, 362, 364
- F**
- formação continuada 12, 36, 108, 111, 115, 116, 156, 166, 173, 179, 183, 218, 221, 225, 228, 229, 231, 232, 237, 245, 247, 248, 254, 256, 261, 265, 267, 280, 282, 289, 291, 300, 307, 312, 337, 341, 343, 360
- G**
- gestão democrática 35, 150, 169, 172, 177, 183, 303, 304, 305, 318, 323
- gestão de pessoas 21
- gestão escolar 11, 12, 18, 21, 23, 25, 27, 29, 31, 33, 34, 36, 42, 43, 48, 49, 53, 57, 60, 65, 165, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 182, 186, 301, 302, 306, 307, 311, 316
- gestão escolar inclusiva 11, 311
- I**
- inclusão 10, 12, 19, 30, 31, 33, 35, 44, 48, 50, 61, 62, 63, 64, 71, 82, 93, 95, 100, 101, 108, 110, 113, 117, 121, 122, 124, 125, 128, 129, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 156, 158, 159, 160, 167, 168, 174, 176, 178, 179, 181, 183, 190, 191, 201, 203, 210, 212, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 227, 228, 229, 233, 235, 237, 250, 252, 254, 256, 257, 259, 262, 263, 264, 265, 266, 268, 271, 272, 276, 277, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 287, 288, 289, 290, 291, 293, 294, 296, 301, 307, 308, 309, 310, 312, 313, 318, 319, 321, 322, 323, 324, 327, 328, 329, 330, 332, 333, 334, 336, 338, 339, 340, 341, 342, 344, 347, 348
- integração 30, 80, 94, 96, 116, 138, 139, 144, 176, 201, 210, 215, 228, 253, 309, 334, 364
- interação 24, 25, 26, 37, 42, 58, 76, 80, 82, 88, 90, 93, 118, 136, 168, 190, 198, 199, 203, 210, 215, 236, 241, 253, 289, 302, 325
- interatividade 26, 40, 210
- L**
- largura 122
- legislação educacional 128, 171
- livros 96, 103, 253, 256, 316, 331
- M**
- mediação pedagógica 154
- N**
- NAPNE 28, 35, 92, 355, 356
- necessidades educacionais específicas 226, 228, 229, 236, 318, 325
- necessidades específicas 10, 112, 125, 143, 146, 155, 201, 227, 251, 252, 253, 262, 263, 264, 267, 273, 284, 289, 321, 327, 338, 339, 340, 343, 349
- Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas 28
- P**
- participação social 41, 144, 197
- pertencimento 28, 33, 39, 51, 59, 60, 69, 70, 76, 78, 79, 84, 87, 93, 152, 153, 154, 204, 302, 325
- planejamento pedagógico 11, 19, 165, 169, 191, 270, 293, 346

SUMÁRIO

- políticas públicas 63, 101, 104, 105, 106, 120, 128, 138, 141, 142, 144, 146, 147, 157, 159, 228, 235, 237, 254, 279, 284, 285, 287, 289, 290, 319, 322, 329
PPP 12, 19, 20, 149, 150, 151, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 176, 177, 179, 182, 183, 184, 185, 268, 344
práticas pedagógicas 61, 62, 72, 87, 92, 101, 136, 142, 144, 146, 148, 150, 153, 156, 160, 167, 168, 176, 189, 195, 196, 199, 201, 215, 218, 219, 227, 231, 235, 237, 250, 257, 262, 264, 272, 279, 280, 281, 282, 284, 289, 291, 292, 293, 294, 316, 319, 320, 321, 324, 328, 329, 330, 338, 340, 348, 355
Projeto Político-Pedagógico 12, 19, 136, 149, 150, 167, 173, 182, 183
- R**
rede de apoio 236, 310, 333
respeito 22, 27, 34, 36, 39, 41, 54, 59, 60, 62, 69, 129, 136, 142, 150, 158, 168, 172, 174, 175, 176, 179, 228, 236, 237, 268, 269, 270, 280, 282, 289, 290, 291, 293, 302
- S**
sala de aula 12, 27, 33, 42, 49, 54, 57, 58, 62, 67, 68, 69, 70, 77, 78, 80, 82, 84, 87, 88, 90, 92, 93, 111, 117, 146, 151, 153, 157, 158, 179, 181, 185, 187, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 203, 204, 206, 208, 214, 226, 228, 229, 232, 235, 238, 239, 241, 249, 253, 265, 268, 270, 271, 272, 273, 274, 280, 293, 294, 305, 312, 322, 323, 325, 341, 344, 346, 347, 348, 349, 350
- T**
tecnologia assistiva 61, 62, 70, 115, 119, 253, 257, 331
tecnologias 26, 37, 47, 52, 68, 82, 85, 90, 116, 195, 201, 209, 212, 214, 215, 236, 244, 251, 253, 257, 271, 279, 280, 282, 290, 292, 294, 295, 296, 312, 347
trabalho coletivo 12, 150, 167, 180, 184

www.PIMENTACULTURAL.com

GESTÃO DO DESENVOLVIMENTO INCLUSIVO NA ESCOLA

aspectos teóricos e projetos de boas práticas



MEC/RENAFOR

 INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Sul
Campus Rio Grande

 INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Sul
Campus Bento Gonçalves

 pimenta
cultural