

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

ensino fundamental
e ensino superior



sobreposição
transparência 2,80



proporção de cor

módulo

módulo

equilíbrio

nódulos

2,80

2,80

variação vertical
movimento ascendente

Eliane Marques dos Santos
Gilson Pôrto Jr.
(Orgs.)



Observatório
Edições

Audiodescrição:

Capa de livro em formato vertical, com estética artística e contemporânea inspirada em ilustração técnica e aquarela. O fundo apresenta tonalidade bege envelhecida, com textura semelhante a papel artesanal ou pergaminho, marcada por pequenos desgastes e manchas que conferem aspecto vintage. Na parte superior, centralizado, destaca-se o título em letras maiúsculas grandes, na cor azul-escura: "PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA". Logo abaixo, em duas faixas retangulares azul-escuras, aparece o subtítulo em letras brancas: "ensino fundamental" e "e ensino superior". A área central da capa é dominada por uma composição de várias mãos erguidas, representadas em estilo de aquarela translúcida e desenho técnico. As mãos aparecem sobrepostas em diferentes tamanhos e cores — verde, amarelo, laranja, vermelho, rosa, lilás e azul — criando uma sensação de diversidade, participação coletiva e inclusão. Linhas geométricas, traços de construção, medidas, eixos e anotações gráficas atravessam as mãos, remetendo a esboços arquitetônicos ou projetos técnicos. Distribuídos ao redor da composição central encontram-se pequenos elementos gráficos relacionados ao conhecimento e à educação: um livro aberto desenhado em traço fino, figuras geométricas, diagramas circulares, conexões moleculares estilizadas e uma árvore esboçada. No canto inferior direito, surgem silhuetas de prédios em traço monocromático, sugerindo um ambiente urbano. Na faixa inferior da capa há uma área azul-escura texturizada. À esquerda, aparecem os nomes dos organizadores em letras brancas: Eliane Marques dos Santos, Gilson Pôrto Jr.(Orgs.). À direita encontra-se o logotipo da Observatório Edições, composto por formas geométricas coloridas em amarelo, azul e verde, acompanhado do nome da editora em branco. A composição visual transmite ideias de pluralidade, participação, acessibilidade, diversidade humana e construção coletiva do conhecimento, conceitos diretamente associados à educação inclusiva. Fim da audiodescrição.

Eliane Marques dos Santos
Gilson Pôrto Jr.
(Orgs.)

**PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO
INCLUSIVA: ensino fundamental e
ensino superior**

Observatório Edições
2026

Diagramação/Projeto Gráfico: Gilson Pôrto Jr.
Arte de capa: Gilson Pôrto Jr. com uso de prompt autoral.
Publicado em: Junho/2026.

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Considerando as legislações nacionais e internacionais de ética em pesquisa, de propriedade intelectual e de uso de imagens, os autores de cada trabalho são plenamente responsáveis por todo seu conteúdo (inclusive pelos textos, figuras e fotos nele publicadas), isentando os organizadores de qualquer responsabilidade em todas as possíveis situações.



Todos os livros publicados pelo Selo Observatório/OPAJE estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Código de Catalogação Anglo-Americano (AACR2)**

P912

Práticas de educação inclusiva: ensino fundamental e ensino superior [recurso eletrônico]. / Organização: Eliane Marques dos Santos, Gilson Pôrto Jr. – Palmas, TO: Observatório Edições, 2026.

202 p.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-979848-9-3

1. Educação inclusiva. 2. Ensino fundamental. 3. Ensino superior. I. Santos, Eliane Marques dos. II. Pôrto Jr., Gilson.

CDD 371.9
CDU 376:373.3:378
LCC LC1200

Marcelo Diniz – Bibliotecário – CRB 2/1533. Resolução CFB 184/2017.

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Observatório Edições e/ou do OPAJE/UFT. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais. Todos os artigos passaram por avaliação dos pares.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

REITORA

Profa. Dra. Maria Santana
Ferreira dos Santos

VICE-REITOR

Prof. Dr. Marcelo Leinerker Costa

Pró-Reitor de Graduação

Profa. Dra. Valdirene de Jesus

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. Dr. Marcos Vinícius Giongo Alves

Pró-Reitor de Extensão e Cultura

Profa. M. Bruno Barreto

Núcleo de Pesquisa e Extensão Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-UFT)

Dr. Danilo de Melo Sousa
Dra. Eliane Marques dos Santos
Dr. Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior
Dr. Fernando Rodrigues Peixoto Quaresma
Dr. José Lauro Martins
Dr. Nelson Russo de Moraes
Dr. Rodrigo Barbosa e Silva
Dra. Mari Terezinha Vieira
Dr. Sinomar Soares de Carvalho Silva



SELO EDITORIAL Observatório/OPAJE CONSELHO EDITORIAL

PRESIDENTE

Prof. Dr. José Lauro Martins

Membros:

Prof. Dr. Nelson Russo de Moraes

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Brasil

Profa. Dra. Maria Luiza Cardinale Baptista

Universidade de Caxias do Sul; Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Profa. Dra. Thais de Mendonça Jorge

Universidade de Brasília (UnB), Brasil

Prof. Dr. Fagno da Silva Soares

Clio & MNEMÓSINE Centro de Estudos e Pesquisa em História Oral e Memória
– Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Brasil

Prof. Dr. Luiz Francisco Munaro

Universidade Federal de Roraima (UFRR), Brasil

Prof. Dr. José Manuel Pelóez

Universidade do Minho, Portugal

Prof. Dr. Geraldo da Silva Gomes

Universidade Estadual do Tocantins, Brasil

Como Referenciar ABNT NBR 6023/2018

Documento no todo

SANTOS, Eliane Marques dos; PÔRTO JR., Gilson (Orgs.). **PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**: ensino fundamental e ensino superior. Palmas, TO: Observatório Edições, 2026. 202 p. ISBN 978-65-979848-9-3.

Nos Capítulos

SOBRENOME, Nome; SOBRENOME, Nome. Título do capítulo. *In*. SANTOS, Eliane Marques dos; PÔRTO JR., Gilson (Orgs.). **PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**: ensino fundamental e ensino superior. Palmas, TO: Observatório Edições, 2026, p. xx-xx.

SUMÁRIO

PREFÁCIO / 9

PARTE I – ENSINO FUNDAMENTAL

CAPÍTULO 1. PEI NA EDUCAÇÃO BÁSICA: compreender para aplicar / 15

Eliane Marques dos Santos e Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

CAPÍTULO 2. INCLUSÃO NAS AULAS DE INGLÊS: um professor novato na rede pública/ 37

Magberto Rocha Araújo e Eliane Marques dos Santos

CAPÍTULO 3. DA LEGISLAÇÃO À PRÁTICA: uma reflexão sobre o profissional de apoio escolar para a educação brasileira / 69

Daniella Monticelli Manso Guimarães e Denise de Barros Capuzzo

CAPÍTULO 4. PARCERIAS TRANSFORMADORAS: uma trajetória como coordenadora aba junto as escolas de rede pública e privada de ensino / 89

Larissa Moreno de Oliveira

CAPÍTULO 5. A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR POR MEIO DE SALAS-CONTÊINER: experiência na rede municipal de Palmas-TO / 113

Maria do Socorro Fragoso Alves, Denise de Barros Capuzzo e Carine Haupt

PARTE II – ENSINO SUPERIOR

CAPÍTULO 6. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR: reflexões de um relato de experiência / 125

Miliana Augusta Pereira Sampaio

CAPÍTULO 7. APRENDIZAGEM ATIVA E TECNOLOGIAS: estratégias para o protagonismo estudantil e a inclusão no ensino superior / 147

Eliane Marques dos Santos e Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

PARTE III – PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

CAPÍTULO 8. INCLUSÃO EPISTÊMICA NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*: justiça cognitiva e epistêmica em perspectiva plural/ 175

Patrícia Medina e Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

ÍNDICE REMISSIVO / 193

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES / 197

O livro **Práticas de Educação Inclusiva: ensino fundamental e ensino superior** reúne oito capítulos que apresentam experiências e reflexões sobre a inclusão educacional em diferentes níveis de ensino, fundamentados em vivências concretas dos autores ao longo de suas trajetórias profissionais.

Trata-se de uma obra interdisciplinar, composta por profissionais de distintas áreas do conhecimento, que se unem para responder a uma questão central: como contribuir para uma educação inclusiva na prática?

Um aspecto especial desta publicação é que ela resulta do estágio pós-doutoral realizado na Universidade Federal Fluminense (RJ) pela Doutora Eliane Marques dos Santos. Essa experiência contribuiu para seu amadurecimento como pesquisadora, docente e extensionista na área da inclusão escolar de pessoas neurodivergentes, sob a supervisão do Doutor Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior.

A partir de abordagens teóricas, relatos de experiências, reflexões e estudos de caso, a obra propõe caminhos capazes de

promover inclusão, participação social e uso crítico de tecnologias educacionais. Trata-se, portanto, de uma contribuição relevante para pesquisadores, educadores e profissionais interessados em compreender e enfrentar os desafios da educação inclusiva contemporânea aliada a tecnologias.

Na Parte I – Ensino Fundamental, o capítulo 1, PEI na educação básica: compreender para aplicar, apresenta fundamentos para a compreensão do Plano Educacional Individualizado na educação básica, destacando sua função como estratégia de planejamento pedagógico voltada à inclusão escolar.

O segundo capítulo, Inclusão nas Aulas de Inglês: Um Professor Novato na Rede Pública, relata práticas inclusivas vivenciadas em 2025 por um docente da rede municipal de Palmas-TO, destacando desafios e soluções para atender estudantes neurodivergentes.

As autoras do terceiro capítulo, Da Legislação à Prática: Uma Reflexão sobre o Profissional de Apoio Escolar para a Educação Brasileira analisam o perfil, atribuições, direitos e deveres do PAE, à luz da hierarquia normativa nacional.

No capítulo 4, Parcerias Transformadoras: Uma Trajetória como Coordenadora ABA junto às Escolas de Rede Pública e Privada de Ensino, a autora examina como a integração entre escola, clínica e família impacta o processo de inclusão de estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento.

As autoras do quinto capítulo, A Organização do Espaço Escolar por meio de Salas-Contêiner: Experiência numa Rede Municipal de Ensino, apresentam a discussão sobre a implementação dessa estratégia, seus desafios e potencialidades, refletindo sobre a reorganização dos espaços físicos como recurso para a inclusão escolar.

Na Parte II – Ensino Superior, o Capítulo 6, Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior: Reflexões de um relato de Experiência, apresenta um estudo sobre o papel do AEE

como ferramenta de garantia de acesso, permanência e qualidade, a partir de experiências no Tocantins. dialoga com os desafios universais enfrentados pelas instituições de ensino superior no processo de inclusão.

No capítulo 7, *Aprendizagem Ativa e Tecnologias: Estratégias para o Protagonismo Estudantil e a Inclusão no Ensino Superior*, os autores trazem como resultado um guia para o protagonismo estudantil no ensino superior, apresentando como a aprendizagem ativa, apoiada pelo uso de tecnologias digitais, pode impulsionar a participação crítica e autônoma dos estudantes e, ao mesmo tempo, favorecer práticas pedagógicas inclusivas voltadas a alunos neurodivergentes e com deficiência.

Na Parte III – Pós-Graduação *Stricto Sensu*, o capítulo 8, *Inclusão Epistêmica na Pós-Graduação Stricto Sensu: Justiça Cognitiva e Epistêmica em Perspectiva Plural*, propõe um constructo teórico baseado no pluralismo epistêmico, entendido como alternativa descritiva, e não hierárquica à ecologia de saberes. Busca-se oferecer uma reflexão que contribua para a consolidação de ambientes acadêmicos mais inclusivos, nos quais diferentes epistemologias possam dialogar em condições de equidade, e em reciprocidade.

Assim, cada capítulo contribui para a compreensão da educação inclusiva como prática multifacetada, que exige diálogo entre teoria e experiência, sensibilidade às singularidades e compromisso institucional. Esperamos que a leitura possa fortalecer as discussões e inspirar novas possibilidades de ação e reafirma a inclusão como caminho essencial para a transformação educacional.

Palmas, Tocantins, 2026.

Os organizadores

PARTE I – ENSINO FUNDAMENTAL



“Como eu os amei, vocês devem amar-se uns aos outros”
João 13:34.

PEI na Educação Básica: compreender para aplicar

Eliane Marques dos Santos
Francisco Gilson Rebouças Porto Junior



PERGUNTA FACILITADORA

O que é necessário compreender sobre o Plano Educacional Individualizado para aplicação na educação básica?

Introdução

A Estrutura pedagógica para a educação inclusiva configura-se como um conjunto articulado de práticas e recursos voltados ao acompanhamento e à promoção da aprendizagem em contextos inclusivos. Essa proposta reúne uma metodologia de inclusão escolar e quatro instrumentos pedagógicos específicos, concebidos para apoiar a prática docente.

Este capítulo tem como objetivo compreender o Plano Educacional Individualizado (PEI) na educação básica, destacando sua função como estratégia de planejamento pedagógico voltada à inclusão escolar. Busca-se analisar os fundamentos conceituais e discutir sua relevância como garantia ao direito de aprendizagem, a equidade de oportunidades e o desenvolvimento integral dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Como afirma Mantoan (2003), a escola inclusiva deve ser compreendida como espaço de valorização das singularidades e da diversidade, o que fundamenta a necessidade de estruturar práticas pedagógicas que contemplem diferentes perfis de estudantes, a partir do Plano de Desenvolvimento Individual realizado pelo Atendimento escolar especializado e do Plano Educacional Individualizado (PEI) elaborado sob a responsabilidade do professor (es) de sala de aula.

Autores como Stainback e Stainback (1999) ressaltam que o PEI deve ser compreendido como mecanismo de articulação entre as necessidades específicas do estudante e as estratégias pedagógicas, enquanto Mittler (2003) o reconhece como elemento essencial para assegurar a efetividade da inclusão escolar.

Assim, ao reconhecer o PEI como origem de uma estrutura pedagógica inclusiva, compreendemos que sua função é inaugurar e sustentar o processo pedagógico inclusivo, assegurando que cada componente mantenha consonância com as necessidades específicas do estudante e com os princípios da educação inclusiva. Dessa forma, o PEI legitima e fundamenta a prática inclusiva, constituindo-se como documento inaugural que dá sentido e organicidade ao processo de escolarização.

Nesse sentido, Fontenele e Cantero (2022) destacam que a efetividade das políticas públicas está condicionada à implementação de práticas pedagógicas contextualizadas, capazes de reconhecer a pluralidade humana e de assegurar oportunidades reais de participação. De forma complementar, Sasaki (1997)

ênfatiza que a inclusão constitui um processo social e pedagógico que demanda práticas equitativas e flexíveis, orientadas para responder às necessidades específicas de cada estudante.

Ao responder à questão norteadora: O que é necessário compreender sobre o Plano Educacional Individualizado para aplicação na educação básica? Pretende-se oferecer aos educadores uma perspectiva da práxis pedagógica, entendida como a articulação dialética entre teoria e prática, conforme defendido por Freire (1996), para quem a práxis é ação transformadora, crítica e reflexiva. Assim, busca-se possibilitar que os profissionais da educação desenvolvam ações contextualizadas, equitativas e flexíveis, capazes de responder às demandas concretas da diversidade escolar e de promover a efetiva inclusão como princípio estruturante da vida escolar.

Essa questão norteadora reflete o anseio de muitos profissionais da educação, sobretudo daqueles que não receberam formação específica para lidar com as diferentes demandas presentes nas salas de aula. Como afirma Freire (1996), ensinar exige reconhecer a autonomia e a dignidade dos educandos, o que implica práticas que não apenas transmitam conteúdos, mas que também favoreçam experiências de aprendizagem significativas e participativas.

O desafio é construir práticas pedagógicas que não apenas transmitam conteúdos centrados na memorização e na passividade do estudante, mas que também reconheçam e valorizem a diversidade presente em sala de aula, abrindo espaço para experiências de aprendizagem significativas e participativas.

A educação inclusiva possibilita reconhecer e valorizar a pluralidade humana e, no contexto escolar, exige práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência e com transtornos do neurodesenvolvimento.

Nesse cenário, a inclusão dos estudantes com necessidades específicas exige metodologias capazes de superar modelos tradicionais, uma vez que grande parte dos professores ainda se depara com dificuldades para construir práticas para educação inclusiva. Essa lacuna formativa compromete a qualidade da inclusão escolar e gera insegurança profissional, além de sentimento de frustração diante dos desafios cotidianos.

Segundo Mantoan (2015), a formação docente tradicional ainda está centrada em modelos homogêneos de ensino, pouco sensíveis às singularidades dos alunos com deficiência ou com diferentes formas de funcionamento cognitivo. Para que a inclusão seja efetiva, é necessário que os professores sejam preparados para atuar com flexibilidade, criatividade e conhecimento técnico, desenvolvendo estratégias que respeitem os ritmos e estilos de aprendizagem de cada estudante.

Portanto, oferecer orientações práticas e contextualizadas sobre a educação inclusiva não é apenas uma resposta à demanda urgente dos professores, mas também um passo essencial para consolidar uma educação verdadeiramente inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade como potência pedagógica.

Abordagem professora-pesquisadora-autora: o percurso metodológico

Este capítulo adota a abordagem de *professora-pesquisadora-autora*, compreendendo o docente como sujeito ativo na produção de conhecimento, que investiga criticamente sua própria prática, elabora reflexões a partir dela e contribui para o campo educacional com autoria, intencionalidade e compromisso transformador.

Para Couto (2017) os processos, pesquisa e docência, são considerados formativos, visto que se inter-relacionam e vão constituindo um corpus de conhecimento que organiza e estrutura a construção do ser professor.

A abordagem de professora-pesquisadora-autora está alinhada com os princípios da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), do relato reflexivo (SMYTH, 1992; 2000), e com os eixos teóricos de Mantoan (2015), Libâneo (2004), Coll (2000) e Arroyo (2011), que defendem a valorização da diversidade, a formação crítica, a articulação entre teoria e prática e o compromisso com a justiça social (Figura 1).

Figura 1 - Abordagem professora-pesquisadora-autora



Fonte: Elaborado baseado em Couto (2017), Thiollent (2011), Smyth (1992; 2000), Mantoan (2015), Libâneo (2004), Coll (2000) e Arroyo (2011).

A pesquisa permite ao professor da educação básica encontrar respostas para suas inquietações, ao se tornar observador de sua própria prática e explorar oportunidades e situações diversas para investigar.

Relação entre PAEE, PEI e estudo de caso

A Portaria nº 421/2026 dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, ambas instituídas pelo Decreto nº 12.686/2025. Sua função é atuar como instrumento operacional, traduzindo as diretrizes estabelecidas pelo decreto em normas práticas de execução.

Nesse contexto, torna-se fundamental compreender a articulação entre o Estudo de Caso, o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI), elementos centrais da nova política, que asseguram a efetividade da inclusão escolar ao estruturar diagnóstico, planejamento e acompanhamento pedagógico de forma integrada.

O Estudo de Caso constitui a metodologia inicial de coleta, sistematização e registro de informações sobre o estudante público-alvo da Educação Especial, e é composto pelas etapas de identificação inicial das demandas individuais e barreiras; análise das barreiras e do contexto escolar; identificação das potencialidades e das demandas de apoio ao estudante; e definição de estratégias e recursos de acessibilidade para eliminação de barreiras (Brasil, 2025).

A partir desse diagnóstico, elabora-se o PAEE, que deriva diretamente do Estudo de Caso e define estratégias, recursos e serviços do Atendimento Educacional Especializado. Esse plano assume caráter complementar à escolarização de estudantes com deficiência e transtorno do espectro autista, e suplementar para aqueles com altas habilidades ou superdotação.

Com base nos dados sistematizados pelo PAEE, constrói-se o PEI, entendido como uma estrutura pedagógica personalizada que articula informações do estudante, suas necessidades específicas e o programa pedagógico. O PEI garante a definição de metas mensuráveis, prazos e mecanismos de monitoramento,

representando a operacionalização prática da inclusão escolar no cotidiano da sala de aula.

Assim, os artigos 10 e 11 da Portaria nº 421/2026 delineiam uma sequência integrada: o PAEE como registro e planejamento especializado e o PEI como plano pedagógico individualizado, garantindo a operacionalização da política inclusiva no cotidiano escolar.

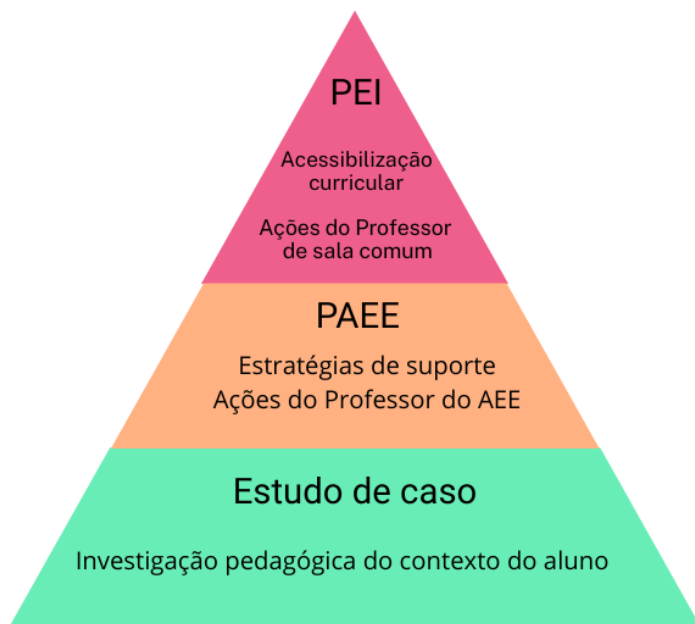
O PAEE é definido como o documento que registra o estudo de caso do estudante público-alvo da Educação Especial. Ele deve contemplar, no mínimo, a definição de materiais e recursos destinados a eliminar ou minimizar barreiras no contexto escolar; a avaliação da necessidade e da capacidade de disponibilização de tecnologias assistivas e de comunicação aumentativa e alternativa; a análise da necessidade de oferta de profissionais de apoio escolar, tradutores e intérpretes de Libras e guia-intérpretes; além das demandas relacionadas à formação em Educação Especial Inclusiva e ao acionamento da rede de proteção social, quando necessário.

O papel do professor no AEE deve ser o de investigador das barreiras (físicas, atitudinais, comunicacionais e/ou sociais) no ambiente escolar e articulador dos recursos e das estratégias pedagógicas (Pavão; Rodrigues; Figueiredo, 2026).

O Plano Educacional Individualizado (PEI), por sua vez, constitui o documento que organiza o plano de acessibilização curricular. Ele deve incluir as atividades a serem desenvolvidas em salas de recursos multifuncionais ou em outros espaços destinados ao AEE, articulando-se com o professor regente e demais profissionais da unidade escolar. Também deve prever medidas de acessibilidade curricular, didático-pedagógica e avaliativa, conforme indicado pelo estudo de caso, além de estratégias de acompanhamento e monitoramento do plano e o registro das devolutivas às famílias.

Dessa forma, o Estudo de Caso, o PAEE e o PEI configuram etapas interdependentes que, em conjunto, asseguram a efetividade da política de educação inclusiva (Figura 2).

Figura 2 - Relação entre Estudo de Caso, PAEE e PEI



Fonte: Elaborado com base em Brasil, 2025

O risco, porém, está na burocratização: se o Estudo de Caso e o PAEE forem tratados apenas como documentos formais, o PEI pode perder sua função prática de orientar o ensino. A efetividade depende da formação docente, da participação da família e da integração entre equipe pedagógica e serviços de apoio.

O PEI na educação básica

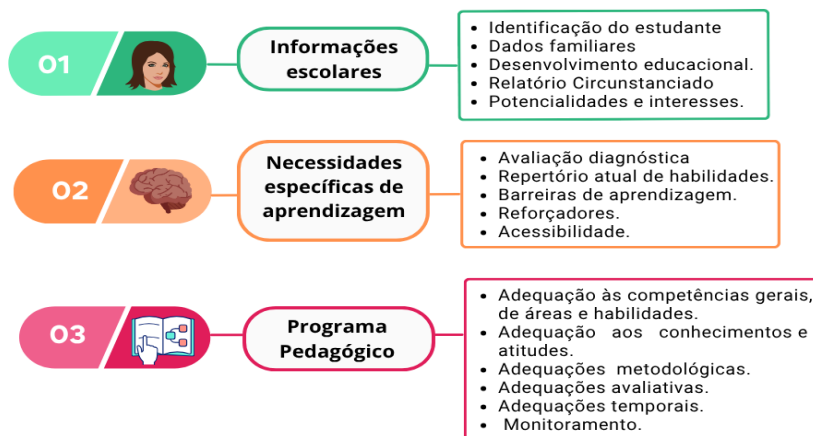
O PEI não deve ser entendido apenas como um instrumento técnico, mas como

uma forma de gestão do processo inclusivo de alunos público-alvo da educação especial (Costa e Schmidt, 2019), ou seja, um documento de caráter normativo que inaugura e orienta o processo de construção da prática pedagógica inclusiva, garantindo a necessária articulação entre diagnóstico, planejamento, avaliação e monitoramento do processo formativo do estudante.

A conceituação do PEI apresenta-se de forma ampla e difusa na literatura. Diante disso, este estudo adota os critérios consensualmente estabelecidos para sua implementação: avaliação pedagógica inicial, participação ativa dos responsáveis e de uma equipe multidisciplinar em sua elaboração, com definição de metas mensuráveis e prazos sujeitos à revisão periódica (Valadão, 2010; Glat; Viana; Redig, 2012).

À luz desses critérios, o PEI deve ser estruturado a partir de informações referentes ao estudante, contemplando suas necessidades específicas de aprendizagem e o respectivo programa pedagógico (Figura 3).

Figura 3- Elementos do PEI para educação básica



Fonte: Elaborado com base em Mendes (2000); Tannús-Valadão; Mendes (2018), Barbosa; Carvalho (2022), Poker (2013) e Santos (2020, 2021, 2024).

A organização dos elementos que compõem o PEI, conforme ilustrado, evidencia a necessidade de uma abordagem integrada que articule informações escolares, necessidades específicas de aprendizagem e o programa pedagógico. Essa estrutura reforça o caráter sistemático do planejamento educacional individualizado, permitindo que as decisões pedagógicas sejam fundamentadas em dados concretos sobre o estudante e orientadas por metas claras.

A disposição gráfica dos componentes facilita a compreensão da interdependência entre os seus elementos, destacando o fato de que o PEI está centrado nos processos de aprendizagem, porém sua utilização extrapola a esfera do conteúdo formal, abarcando uma avaliação do ambiente, das interações, da socialização e do desenvolvimento educacional amplo (Lima, 2010).

As três dimensões que estruturam o Plano Educacional Individualizado (PEI) evidenciam não apenas seus elementos constitutivos, mas também a lógica de articulação entre avaliação diagnóstica, necessidades específicas e programa pedagógico. O PEI, nesse sentido, deve ser compreendido como um instrumento que transcende a mera formalidade documental, assumindo a função de guia pedagógico que orienta práticas inclusivas e assegura o direito à aprendizagem em condições de equidade.

A apresentação de um modelo sugestivo busca favorecer a compreensão e a aplicabilidade dos elementos que compõem o PEI (Quadro 1), desmistificando a percepção de que se trata de um documento de difícil elaboração. Essa percepção, frequentemente presente entre docentes, tem contribuído para o desencorajamento na sua construção e, conseqüentemente, para lacunas na efetivação da política de inclusão escolar. Ao contrário, nesse sentido, o PEI ao contemplar um objetivo e monitorar o progresso em relação àquele objetivo, ao longo do tempo, pode mostrar ao professor, pequenos

avanços não facilmente percebidos no cotidiano escolar (Costa e Schmidt, 2019).

Além disso, o PEI possibilita o acompanhamento sistemático do desenvolvimento do estudante, permitindo ajustes contínuos e fortalecendo o diálogo entre escola e família. Sua validade reside justamente na capacidade de transformar dados diagnósticos em ações pedagógicas concretas, articulando recursos, metodologias e avaliações em um processo que valoriza a singularidade de cada estudante. Glat e Pletsch (2013) conceituam o PEI como uma estratégia que descreve o caminho a ser percorrido para o aluno avançar no seu desenvolvimento cognitivo.

Quadro 1 – Modelo de Plano Educacional Individualizado

PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO	
Unidade Escolar	
Nome	
Endereço e telefone	
Parte I - Informações escolares	
1.1 - Identificação do estudante	
Nome	Foto
Idade	
Ano	
Relatório Circunstanciado:	
<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico ou características apresentados(s) 	

- Tem outros problemas de saúde?
- Faz uso de medicamentos controlados?
- O medicamento interfere no processo de aprendizagem? Explique.
- Existem recomendações médicas em relação à sua saúde?

Componente curricular (Disciplina)	Vigência do PEI
Telefone	E-mail
Professor responsável	Profissional de apoio escolar (se tiver)
1.2- Dados familiares	
Nome do responsável legal	Escolaridade
Profissão	Telefone
Convívio familiar (relações afetivas, qualidade de comunicações, expectativas)	Elementos de apoio oferecidos pela família
1.3 - Desenvolvimento educacional do estudante (informações dos responsáveis)	
História escolar e antecedentes relevantes; Adequações e adaptações necessárias ao estudante e Estratégias pedagógicas já realizadas com resultados satisfatórios.	Recursos de tecnologia assistiva já utilizados com resultados satisfatórios
1.4 - Potencialidades: capacidades e interesses	
Parte II - Necessidades específicas de aprendizagem	

2.1 - Avaliação diagnóstica
<p>Sistema linguístico Qual o sistema linguístico utilizado pelo estudante na sua comunicação?</p>
<p>Reforçadores Quais reforçadores ajudam o estudante?</p>
<p>Barreiras de aprendizagem As barreiras/dificuldades de aprendizagem identificadas.</p>
<p>Acessibilidade curricular Implicações da necessidade específica do estudante para a acessibilidade curricular:</p>
<p>Tecnologia assistiva Tipo de recurso e/ou tecnologia precisa ser providenciado para o estudante.</p>
2.2- Repertório atual de habilidades
2.3- Avaliações das habilidades e conteúdos acadêmicos
Parte III - Programa Pedagógico
<p>3.1 - Competências:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competências gerais • Competências de área • Competências específicas do componente curricular
<p>3.2 - Habilidades do componente curricular, objetos de conhecimentos e estratégias didáticos/tecnológicas</p>

3.4 - Adequações metodológicas: Procedimentos didáticos e tecnológicos
3.5 - Adequações avaliativas
3.6 - Adequações temporais
Parte IV - Monitoramento
Listar as habilidades a serem desenvolvidas a partir do DCT, prazos mensuráveis e os critérios de monitoramento.
Elaborar dados comparativos de desenvolvimento.
Devolutivas aos familiares.
Relatório final/ Parecer pedagógico
No final do período, descrever os resultados do (a) estudante em relação às competências e habilidades alcançadas no processo inclusivo deste (s) componente curricular (es). Registrar de que forma estas ações repercutiram no seu desempenho acadêmico.

Fonte: Formulário elaborado com base em Mendes (2000); Tannús-Valadão; Mendes (2018), Barbosa; Carvalho (2022), Poker (2013) e Santos (2020, 2021, 2024).

A primeira dimensão, Informações escolares, reúne dados essenciais sobre o estudante, como identificação, informações familiares, histórico de desenvolvimento educacional, relatório circunstanciado e o registro de suas potencialidades e interesses. Esses elementos permitem compreender o percurso formativo e situar o estudante em seu contexto social e escolar.

A segunda dimensão, Necessidades específicas de aprendizagem, contempla as medidas de acessibilidade curricular,

didático-pedagógica e avaliativa, que são definidas a partir do estudo de caso. Nessa perspectiva, o currículo é flexibilizado para atender às necessidades específicas, assegurando que o estudante tenha acesso ao conhecimento em condições de equidade. Concentra-se nesta dimensão a avaliação diagnóstica e no repertório atual de habilidades, identificando barreiras que dificultam o processo de aprendizagem. Inclui ainda os reforçadores que favorecem o engajamento e as condições de acessibilidade necessárias para garantir equidade no acesso ao conhecimento.

Na terceira dimensão, Programa pedagógico, organiza as adequações curriculares e metodológicas que devem ser implementadas. Abrange a adequação às competências gerais e específicas, aos conhecimentos e atitudes, além das adaptações didáticas, avaliativas e temporais.

Por fim, a quarta dimensão também prevê mecanismos de monitoramento, fundamentais para verificar se as metas estabelecidas estão sendo alcançadas e para ajustar o plano sempre que necessário. Esse processo contínuo garante que o PEI seja dinâmico e responsivo às mudanças no desenvolvimento do estudante, assegurando que o plano seja continuamente acompanhado e ajustado conforme as necessidades do estudante. Refere-se ainda ao registro das devolutivas às famílias, reconhecendo o papel da parceria entre escola e família na construção de um percurso educacional inclusivo. Esse diálogo fortalece a corresponsabilidade e assegura transparência no acompanhamento das aprendizagens.

Embora a estrutura apresentada do PEI evidencie uma organização sistemática e coerente entre informações escolares, necessidades específicas de aprendizagem e o programa pedagógico, é importante destacar alguns desafios práticos em sua implementação. A exigência de participação ativa dos responsáveis e de uma equipe multidisciplinar, por exemplo, pode esbarrar em

limitações institucionais, como falta de recursos humanos especializados ou baixa adesão familiar.

De igual modo, a definição de metas mensuráveis e prazos, embora essencial para o monitoramento, pode tornar-se excessivamente burocrática se não houver flexibilidade para contemplar a singularidade de cada estudante e instrumento prático para a sua implementação. Outro ponto crítico refere-se à identificação das barreiras de aprendizagem: sem instrumentos diagnósticos precisos e contínuos, corre-se o risco de elaborar estratégias pedagógicas superficiais ou pouco efetivas.

Assim, apesar de sua relevância teórica, a efetividade do PEI depende diretamente da capacidade das instituições de ensino em operacionalizar tais critérios de forma contextualizada e sustentável. De acordo com Lima (2010) o PEI é um documento fundamental, realizado de forma coletiva e colaborativa, que busca beneficiar o aluno com NEE, pela promoção de condições igualitárias na educação e de responsabilidade institucional para com o aprendizado do estudante.



VAMOS PRATICAR.

O que você aprendeu neste capítulo e que poderá aplicar na sua prática pedagógica?

Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo evidencia que o PEI constitui um referencial capaz de ampliar as oportunidades de participação, aprendizagem significativa e protagonismo dos estudantes com diferentes necessidades educacionais. Ao valorizar a diversidade e assegurar a equidade, essa proposta fortalece práticas pedagógicas contextualizadas e coerentes com os princípios da educação inclusiva e com os marcos legais que garantem o direito à aprendizagem de todos.

Sua contribuição ao ambiente escolar reside na possibilidade de orientar o trabalho docente, promover experiências formativas mais democráticas e consolidar uma cultura educacional que reconhece e respeita as singularidades, favorecendo a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Referências

AINSCOW, M. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? **Journal of Educational Change**, v. 10, n. 2-3, p. 109-124, 2009.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 1 dez. 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. **Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 21 out. 2025

BORDENAVE, J.; PEREIRA, A. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 4. ed.,
Petrópolis: Vozes, 1982.

COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2000.

COUTO, Maria Elizabete Souza. Pesquisa educacional: construção da professora como pesquisadora. In: MORORÓ, L. P.; COUTO, M. E. S.; ASSIS, R. A. M. (Orgs.). **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias**. Ilhéus: Editus, 2017. p. 143–155.

COSTA, Daniel da Silva; SCHMIDT, Carlo. Plano educacional individualizado para estudantes com Autismo: revisão conceitual. **Cadernos de Educação**, n. 61, 2019, pp. 102-128.

FONTENELE, Raquel de Brito; CANTERO, Alba Maria Mendoza. Políticas públicas e práticas pedagógicas na educação inclusiva: desafios e lacunas na implementação no Brasil. **Revista FINOM Humanidade e Tecnologia**, v. 34, n. 1, p. 109-124, 2022. Disponível em:

<https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/download/5774/3432>. Acesso em: 1 dez. 2025.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2004.

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

MITTLER, P. **Educación inclusiva: contextos sociales y educativos**. Madrid: Narcea, 2003.

OLIVEIRA, D. A., & ARANTES, V. A. Educação inclusiva e formação docente: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação**, 26, 2021.

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; RODRIGUES, Nathália Meneghine dos Santos; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Atendimento Educacional Especializado (AEE): concepções e metodologias. In: LUSTOSA, Francisca Geny; NUNES, Francisca Sueli Farias; SILVA, Maria Simone da. **Cadernos Pedagógicos: Política Nacional de Educação Especial Inclusiva**, v. 2. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2026.

SANTOS, E. M. Ensino e aprendizagem das competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular. **Diversitas Journal**, 5(4), 2020, 1–17.

SANTOS, E. M. Interdisciplinaridade, BNCC e as tecnologias digitais: uma abordagem para a formação inicial de professores. In: SANTOS, E. M. (Org.). **Metodologia ativa, tecnologias digitais e a BNCC: Uma prática no ensino infantil e fundamental**. Editora Fi, 2021.

SANTOS, Eliane Marques dos. A elaboração do plano educacional individualizado no ensino superior: um relato de experiência-reflexivo. In: CAPUZZO, Denise de Barros; JÚNIOR, Gilson Porto (org.). **Educação Inclusiva: da Escola à Universidade**. Palmas, TO: Observatório Edições, 2024.

SANTOS, Eliane Marques dos; PORTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças. Uso de tecnologias digitais, aprendizagem colaborativa e o ensino de competências no ensino superior. In: PORTO JUNIOR,

Francisco Gilson Rebouças, et al (Orgs). **Comunicação, democracia e desinformação na América Latina**. Palmas, TO: Observatório Edições; Felafacs, 2025.

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

SMYTH, John. **Critical Pedagogy for Social Justice**. New York: Continuum, 2000.

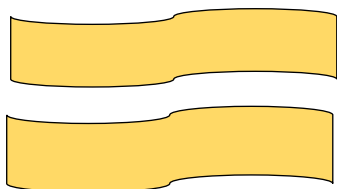
SMYTH, John. **Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning**. Norwood: Ablex Publishing, 1992.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.



A inclusão fortalece toda a comunidade escolar, criando um ambiente plural e diverso. Para que esse processo se efetive plenamente, é essencial consolidar parcerias entre escola e comunidade, ampliar estratégias de acolhimento e assegurar a escuta ativa dos estudantes neurodivergentes.

Magberto Rocha Araújo
Eliane Marques dos Santos

INCLUSÃO NAS AULAS DE INGLÊS: um professor novato na rede pública

Magberto Rocha Araújo
Eliane Marques dos Santos



PERGUNTA FACILITADORA

De que maneiras um professor iniciante na rede pública pode construir práticas inclusivas, mesmo com pouca formação teórica, para favorecer o aprendizado de alunos neurodivergentes e pessoas com deficiência (PcD)?

Histórico Profissional

Este relato tem por finalidade compartilhar atividades inclusivas vivenciadas no ano de 2025 por um professor de inglês da rede municipal de educação de Palmas-TO. O objetivo é descrever os desafios enfrentados e as soluções encontradas na busca por uma prática pedagógica capaz de acolher as necessidades específicas de estudantes neurodivergentes em uma escola de ensino fundamental dos anos finais.

Trata-se de um estudo de caso baseado na experiência profissional dos autores e cabe ressaltar que o primeiro autor, em menos de três anos, realizou duas transições significativas em sua carreira: a primeira, da atuação em escolas especializadas no ensino da língua inglesa para instituições de Educação Básica da rede particular; a segunda, da rede particular para a rede pública. A menção a essas mudanças é relevante, pois em nenhuma dessas experiências anteriores houve a necessidade de aprofundar-se em abordagens inclusivas de educação.

Na escola especializada em língua inglesa, não havia qualquer projeto voltado à educação inclusiva. Já na rede particular, os estudantes neurodivergentes eram acompanhados por uma equipe especializada, que realizava praticamente todas as adaptações necessárias. Nesse contexto, a intervenção pedagógica do professor restringia-se à adaptação das avaliações trimestrais e ao enfrentamento de situações pontuais de bullying em sala de aula.

A descoberta do desafio da inclusão na rede pública municipal.

Ao iniciar o ano letivo na rede pública, o docente deparou-se com uma realidade completamente distinta, apesar de ter ciência de que os alunos neurodivergentes estavam presentes em todas as salas de aula, constatou-se a dificuldade inicial em mapeá-los.

Em virtude da experiência anterior, adotou-se uma postura passiva, aguardando que a escola fornecesse algum suporte para as adaptações necessárias. Contudo, nas primeiras semanas verificou-se que todo o trabalho referente à disciplina de inglês seria de responsabilidade exclusiva do professor.

Assim, compartilhou-se a situação com alguns colegas, que ofereceram orientações pontuais, entretanto, a própria instituição enfrentava dificuldades estruturais, como a carência de profissionais de apoio escolar para os estudantes com necessidades específicas. Nesse mesmo ano, um imbróglio relacionado ao concurso público

impediu a contratação desses profissionais, agravando ainda mais o cenário.

Diante dessa situação, o desafio era “De que maneiras um professor iniciante na rede pública pode construir práticas inclusivas, mesmo com pouca formação teórica, para favorecer o aprendizado dos alunos neurodivergentes e das pessoas com deficiência (PcD)?”.



VAMOS PRATICAR.

Caro (a) colega, isso também acontece com você? Quais as estratégias você utiliza para a inclusão?

O objeto deste trabalho é a análise da experiência de um docente de língua inglesa numa escola pública na cidade de Palmas, Tocantins, na construção de práticas inclusivas. Serão empregados os seguintes recursos metodológicos: registros pessoais dos autores sobre os encontros com interlocutores/as, envolvendo colegas da Escola e uma docente da universidade; registro pessoal das reflexões sobre a ação e o planejamento das atividades realizadas.

Adaptação de conteúdos e atividades inclusivas.

A primeira ação adotada pelo professor foi solicitar à escola a lista dos alunos com laudos, para que pudesse iniciar o processo de mapeamento em sala. Foi nesse momento que enfrentou o primeiro susto: havia mais de 80 alunos com laudos distribuídos em

todas as suas turmas. Seu trabalho, enquanto docente de inglês, seria elaborar um plano educacional individual para cada um desses estudantes, com o objetivo de tornar o processo educativo mais inclusivo, permitindo que aprendessem uns com os outros e florescessem em uma abordagem integradora.

Assim, diante da primeira dificuldade identificada, o professor pôs-se a pensar no que iria fazer:

A primeira grande dificuldade foi encontrar no meu repertório de teorias e práticas de ensino suporte para desempenhar essa missão, simplesmente não havia. Há uma tremenda lacuna formativa quando se trata de educação inclusiva nos cursos de licenciaturas. A licenciatura que cursei não teve em nenhum momento no decorrer do curso a preocupação em tratar das questões gerais de inclusão nas escolas de educação básica, a única oferta que chegou perto disso era uma disciplina optativa de Libras, que tratava especificamente da inclusão de estudantes com deficiência auditiva (Araújo, M. R. Diário, fev. de 2025).

A primeira grande dificuldade foi encontrar no meu repertório de teorias e práticas de ensino suporte para desempenhar essa missão, simplesmente não havia. Há uma tremenda lacuna formativa quando se trata de educação inclusiva nos cursos de licenciaturas. A licenciatura que cursei não teve em nenhum momento no decorrer do curso a preocupação em tratar das questões gerais de inclusão nas escolas de educação básica, a única oferta que chegou perto disso era uma disciplina optativa de Libras,

que tratava especificamente da inclusão de estudantes com deficiência auditiva.

A dificuldade enfrentada pelo professor consistiu na ausência, em seu repertório de teorias e práticas de ensino, de suporte adequado para cumprir a missão de elaborar planos educacionais inclusivos. Tal carência não representa uma experiência isolada, mas reflete uma realidade recorrente na formação docente brasileira. Conforme destacam Reis e Coutinho (2025), apesar dos avanços legislativos e das políticas públicas voltadas à inclusão, a formação inicial dos professores no Brasil permanece insuficiente para atender às demandas da educação inclusiva. Essa lacuna formativa evidencia a urgência de repensar os currículos das universidades brasileiras.

Com as listas dos alunos neurodivergentes em mãos, o professor buscou se aproximar deles e observá-los. Por serem muitos, sabia que não conseguiria atender às demandas individuais de cada um, então, passou a agrupá-los sob indicativos convergentes, levando em consideração suas habilidades, comportamentos e formas de socialização. Aos poucos, foi identificando padrões similares e conseguiu agrupá-los em três grupos, apresentados no quadro 1.

Quadro 1 - Agrupamento dos estudantes de língua inglesa da unidade escolar.

Grupos	Descrição	Critérios de agrupamento
1	Alunos que não necessitavam de nenhuma mediação para realizar as atividades.	- Cognitivos: leitura, escrita e compreensão adequadas às propostas. - Sociais: interagem bem com colegas e participam das atividades coletivas.

		<ul style="list-style-type: none"> - Comportamentais: conseguem manter foco, atenção e permanecer sentados.
2	Alunos que precisavam de algum tipo de adaptação e suporte pedagógico para realizar as atividades.	<ul style="list-style-type: none"> - Cognitivos: apresentam dificuldades pontuais em leitura, escrita ou execução. - Comportamentais: necessitam de apoio para manter atenção e foco. - Sociais: participam, mas com limitações ou necessitando de mediação.
3	Alunos que não conseguiriam realizar as atividades propostas à turma e necessitavam de atividades em um nível escolar inferior.	<ul style="list-style-type: none"> - Cognitivos: apresentam limitações significativas em leitura, escrita e compreensão. - Comportamentais: dificuldade em manter-se na dinâmica da aula sem apoio constante. - Sociais: interação restrita ou comprometida, exigindo maior mediação.

Fonte: Elaborado pelos autores

No grupo 1 poderíamos encontrar alunos completamente fluentes na língua inglesa, outros com aptidão clara para a aquisição do inglês e alunos neurodivergentes que conseguiam acompanhar as demandas escolares da série. Frequentemente, os alunos neurodivergentes do grupo 1 eram os alunos que mais se

destacavam nas aulas de inglês justamente por apresentarem facilidade para a aquisição da língua.

No grupo 2 encontramos alunos que eram capazes de compreender os conteúdos explicados e executarem as atividades propostas caso tivessem um material adaptado às suas necessidades e alguém para acompanhar a atividade, lhes dando algum tipo de suporte pedagógico.

No grupo 3 temos alunos neurodivergentes e pessoas com deficiência com necessidade de maior suporte, sendo necessário a elaboração de atividades adequadas e adaptadas ao desenvolvimento das habilidades dos estudantes deste grupo. Muitos desses alunos ainda não haviam desenvolvido a habilidade de escrita, a ideia para esse grupo era fazer atividades com desenhos e leitura de imagens. Todavia, ressalta-se que todas as atividades deveriam estar em consonância com os conteúdos que estavam sendo estudados pela turma.

Os desafios do grupo 3: Alunos que necessitavam de adaptação em um nível inferior ao ano escolar matriculado

Em relação este grupo, aos poucos fui percebendo que: Um desafio maior para adaptar atividades para o grupo 3, pois quanto mais abstrato o conteúdo mais difícil é a compreensão e a adaptação para esse grupo. No ensino fundamental, anos finais, geralmente, quanto mais avançado o ano escolar, mais abstrato é o conteúdo (Araújo, M. R. Diário, fev. de 2025).

No âmbito da inclusão escolar, a adaptação de atividades pedagógicas revela-se um processo dinâmico e desafiador, especialmente nos anos finais do ensino fundamental, em que o grau de abstração dos conteúdos tende a se intensificar. A prática docente, nesse cenário, exige não apenas sensibilidade para reconhecer as necessidades específicas dos estudantes, mas também criatividade metodológica para tornar acessíveis conteúdos que, por sua natureza, demandam maior elaboração cognitiva. Como

exemplo podemos citar a comparação entre atividades do 6º e 9º anos no contexto do Documento Curricular do Tocantins (DCT) de acordo com a BNCC, no quadro 2.

Quadro 2 - Comparação de atividades do 6º e dos 9º anos de acordo com o DCT/BNCC.

Ano escolar e Habilidade (DCT/BNCC)	Objeto de conhecimento	Nível de dificuldade para elaborar atividade adaptada
6º ano: (EF06LI02) Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade	Nesta habilidade foi explorado o tema "Família" que apresenta caráter concreto e objetivo, uma vez que o vocabulário mobilizado se refere a relações familiares de uso cotidiano (brother, sister, mother, father).	Essa objetividade favorece a inclusão, pois permite que estudantes com diferentes perfis de aprendizagem estabeleçam conexões diretas entre os termos e suas experiências pessoais. A clareza semântica do conteúdo possibilita a construção de atividades centradas em exercícios de vocabulário, que se mostram mais facilmente adaptáveis a diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

<p>9º ano: (EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso</p>	<p>Essa habilidade aborda o tema “Liberdade de expressão”, que exige maior capacidade de abstração, pois envolve não apenas a aquisição de vocabulário, mas também a compreensão de conceitos teóricos e debates éticos, como a distinção entre liberdade de expressão e discurso de ódio.</p>	<p>Nesse contexto, a adaptação das atividades torna-se mais complexa, uma vez que os estudantes precisam transitar entre o nível linguístico e o nível conceitual. A tarefa docente, portanto, não se limita à mediação lexical, mas demanda estratégias que favoreçam a reflexão crítica e a participação ativa, respeitando os princípios da inclusão escolar.</p>
---	--	--

Fonte: Elaborado com base no DCT/BNCC.

À luz da teoria de Vygotsky, pode-se afirmar que o desafio reside em criar condições para que os estudantes avancem em sua zona de desenvolvimento proximal, isto é, que possam acessar conteúdos abstratos mediante apoio pedagógico adequado. A progressão escolar, nesse sentido, não apenas amplia o repertório linguístico, mas também intensifica os desafios de mediação docente, sobretudo quando se trata de estudantes que necessitam de adaptações curriculares.

Assim, enquanto no 6º ano a ênfase recai sobre atividades de vocabulário de caráter objetivo, no 9º ano torna-se imprescindível investir em metodologias diferenciadas que possibilitem a compreensão de conteúdos abstratos. Isso pode incluir o uso de

recursos visuais, debates mediados, analogias com situações concretas e atividades colaborativas, de modo a garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições, possam participar do processo de aprendizagem em igualdade de oportunidades.

No contexto da inclusão escolar, a adaptação de atividades pedagógicas para estudantes do grupo 3 evidencia a necessidade de transitar entre diferentes níveis de complexidade cognitiva e linguística. Em uma unidade didática do 9º ano dedicada ao estudo de problemas de saúde, um dos focos das atividades escritas para os alunos do grupo 3 era a compreensão e identificação desses problemas de saúde em inglês. Essa abordagem encontra respaldo no DCT habilidade EF09LI06), a identificação de palavras em inglês por meio da visualização de imagens em jogos didáticos — como bingo, jogo da memória, caça palavras (Figura 1) e outros. A utilização de recursos visuais e lúdicos, portanto, constitui estratégia inclusiva que favorece a aprendizagem de vocabulário concreto, permitindo que estudantes com diferentes perfis de desenvolvimento participem da atividade em igualdade de condições.

Figura 1 - Atividade adaptada para estudantes do 6º ano.



Fonte: Elaborado pelos Autores.

Entretanto, na mesma unidade, o desafio ampliou-se ao abordar conteúdos de maior abstração, como o uso de verbos modais em frases negativas. A habilidade EF09LI16, prevista para o 9º ano, exige que os estudantes empregam de modo inteligível estruturas como should, must, have to, may e might, indicando recomendação, necessidade, obrigação ou probabilidade. Nesse contexto, foi necessário explicar distinções conceituais mais complexas, como o fato de MUSTN'T expressar proibição e DON'T HAVE TO indicar ausência de obrigação.

Enquanto os demais estudantes praticavam a análise de situações e da escolha da estrutura adequada para completar frases, os estudantes do grupo 3 receberam uma proposta diferenciada: representar graficamente, por meio de desenhos, os significados das estruturas gramaticais. Assim, deveriam ilustrar uma ação que não poderia ser realizada (proibição) e outra que não precisaria ser realizada (ausência de obrigação). Essa adaptação, ao recorrer a recursos visuais, buscou reduzir o nível de abstração e tornar acessível um conteúdo que, em sua forma original, exige operações cognitivas mais complexas (Figura 2).

Figura 2 - Atividade adaptada para estudantes do 9º ano.

Draw something you **MUSTN'T** do. (Desenhe algo que você não pode fazer. – PROIBIÇÃO.)



Draw something you **DON'T HAVE** to do. (Desenhe algo que você não tem que fazer. (Ausência de obrigação.)



Fonte: Elaborado pelos Autores.

À luz da perspectiva inclusiva, observa-se que a transposição de conteúdos abstratos para representações concretas constitui prática pedagógica alinhada à teoria de Vygotsky, especialmente no que se refere à zona de desenvolvimento proximal. Ao oferecer suporte visual e lúdico, o docente cria condições para que estudantes que enfrentam barreiras de aprendizagem possam avançar em direção à compreensão de estruturas linguísticas mais sofisticadas. Essa experiência evidencia que, no ensino de línguas, a inclusão escolar demanda não apenas adaptações curriculares, mas também metodologias que articulem diferentes níveis de abstração. Enquanto o vocabulário relacionado a problemas de saúde pode ser trabalhado de forma concreta e acessível, o ensino de verbos modais requer estratégias que traduzem conceitos abstratos em experiências visuais e práticas, garantindo que todos os estudantes possam participar do processo de aprendizagem de maneira significativa.

A importância da flexibilização dos grupos no processo de inclusão escolar

A organização de grupos de aprendizagem, ainda que não explicitada aos estudantes, constituiu-se como estratégia pedagógica fundamental para orientar as práticas da minha docência. Essa divisão, concebida de forma intencional e restrita ao planejamento docente, possibilitou as primeiras ações voltadas à inclusão, uma vez que permitia ao professor identificar necessidades específicas e propor intervenções diferenciadas.

É importante destacar que tais agrupamentos não eram estáticos, conforme salienta Perrenoud (2000), a flexibilidade na organização das atividades é condição essencial para que a escola possa responder às diferenças individuais, evitando cristalizar desigualdades. Assim, dependendo da natureza da tarefa, os alunos podiam transitar entre grupos, o que demandava do professor constante reflexão e ajustes metodológicos.

Dois exemplos ilustram essa dinâmica: O primeiro refere-se a um estudante do 7º ano, bilíngue, com pleno domínio oral da língua inglesa. Em atividades individuais, sua proficiência o situava no grupo 1, caracterizado por maior autonomia. Contudo, em atividades coletivas, sua dificuldade de socialização exigia que fosse considerado no grupo 2, o que implicava a necessidade de estratégias específicas para favorecer sua participação e integração.

O segundo exemplo diz respeito a um aluno do 6º ano, com destacada facilidade para aquisição da língua inglesa e desempenho notável em atividades individuais. Entretanto, sua timidez e comportamento social dificultavam a expressão de ideias em trabalhos coletivos, o que poderia levá-lo à invisibilidade dentro do grupo. Nesse caso, foi necessário desenvolver ações pedagógicas direcionadas para garantir sua voz e presença nas atividades colaborativas.

Essas situações evidenciam que a flexibilização dos grupos não apenas favorece a aprendizagem, mas também constitui prática inclusiva, na medida em que reconhece as singularidades dos estudantes e busca criar condições para sua participação efetiva. Como defende Vygotsky (1998), o desenvolvimento ocorre na interação social e na mediação pedagógica; portanto, a organização flexível dos grupos torna-se um recurso para ampliar a zona de desenvolvimento proximal dos alunos, permitindo que avancem em suas aprendizagens sem serem limitados por barreiras individuais ou sociais.

Em síntese, a divisão flexível de grupos, quando utilizada como ferramenta pedagógica, contribui para a construção de um ambiente inclusivo, no qual as diferenças são reconhecidas e valorizadas. Mais do que uma estratégia de organização, trata-se de um princípio de justiça educacional, que busca assegurar a participação de todos os estudantes em igualdade de oportunidades.

Acompanhamento pedagógico e diretrizes para o grupo 2

A divisão dos estudantes em grupos constituiu-se como estratégia inicial para orientar práticas pedagógicas voltadas à inclusão. Enquanto o grupo 1 apresentava condições de avançar de forma autônoma, com intervenções pontuais, e o grupo 3 demandava adaptações evidentes e previamente identificadas, o grupo 2 revelou-se o maior desafio.

Tratava-se de alunos que, embora possuíssem condições cognitivas para acompanhar os conteúdos do ano em que estavam matriculados, necessitavam de suporte pedagógico e adaptações específicas para que pudessem efetivamente participar da construção coletiva do conhecimento.

Nesse contexto, emergiram questionamentos fundamentais: o que adaptar? Textos, imagens, enunciados? Como adaptar? De que forma tornar o material acessível sem comprometer a temática central da aula? Essas indagações refletem o dilema apontado por Booth e Ainscow (2002), ao defenderem que a inclusão não se resume ao acesso físico à escola, mas implica a reorganização de práticas pedagógicas para garantir a participação significativa de todos os estudantes.

Foi nesse cenário de incertezas que a coordenação pedagógica da escola possibilitou o diálogo com a Prof. Dra. Eliane Marques, especialista em práticas inclusivas. Na interlocução estabelecida, ficou evidente que cada aluno neurodivergente apresenta características singulares, exigindo acompanhamento contínuo para identificar habilidades e competências em desenvolvimento. Aprendi, nesse processo, que os objetivos traçados para esses estudantes não precisam ser idênticos aos da turma como um todo; o essencial é que compartilhem a mesma temática, ainda que com metas diferenciadas, assegurando o princípio da equidade.

A prática revelou, entretanto, limitações estruturais, a maioria das atividades era retirada do livro didático, o que exigia compreender não apenas o conteúdo, mas também os desafios

impostos pelo próprio material. Planejar adaptações individualizadas para cada aluno mostrou-se inviável, tanto pela falta de conhecimento aprofundado sobre suas especificidades quanto pela limitação temporal do trabalho docente. Essa constatação reforça a necessidade de uma equipe de suporte pedagógico que acompanhe o desenvolvimento dos estudantes e colabore na adaptação curricular, como defendem Glat e Pletsch (2011), ao enfatizarem que a inclusão escolar requer ação coletiva e institucional, não apenas individual do professor.

As orientações da Prof. Dra. Eliane Marques trouxeram diretrizes gerais que poderiam atender às necessidades do grupo 2, destacando problemas estruturais do livro didático:

1. Ausência de espaço para resposta – os alunos eram orientados a escrever no caderno, mas muitos neurodivergentes apresentavam dificuldade em transpor a questão do livro para outro suporte.
2. Excesso de informações visuais – balões e notas adicionais tornavam a página “poluída”, dificultando a identificação objetiva da tarefa.
3. Fonte reduzida – o tamanho da fonte compromete a leitura, exigindo ampliação para favorecer a acessibilidade.
4. Predominância do inglês – embora o objetivo fosse desafiar a interpretação em língua estrangeira, para alguns alunos neurodivergentes o foco deveria ser o desenvolvimento de habilidades interpretativas gerais, o que justificava o uso de traduções complementares.
5. Organização pouco clara das questões – enunciados e alternativas subjetivas dificultavam a compreensão, sendo necessário torná-los mais objetivos e diretos.

Essas observações evidenciam que a inclusão escolar não se limita à adaptação de conteúdos, mas envolve também a revisão

crítica dos materiais didáticos utilizados. Como defende Mantoan (2003), a escola inclusiva é aquela que se reorganiza para atender às diferenças, reconhecendo que a homogeneização curricular invisibiliza singularidades.

Em síntese, os desafios do grupo 2 revelam que a inclusão exige práticas pedagógicas flexíveis, suporte institucional e revisão dos recursos didáticos, de modo a assegurar que todos os estudantes possam participar do processo de aprendizagem em condições de equidade.

A partir dessa interlocução com a Prof. Dra. Eliane Marques, compreendi que cada estudante neurodivergente possui características singulares, o que exige do processo de ensino-aprendizagem uma atenção voltada à identificação das habilidades e competências em desenvolvimento. Essa perspectiva está em consonância com Vygotsky (1998), ao afirmar que o papel da mediação pedagógica é fundamental para que os alunos possam avançar em sua zona de desenvolvimento proximal, aperfeiçoando gradualmente suas técnicas de escrita, leitura e compreensão.

Foi possível perceber que os objetivos traçados para esses estudantes não precisam ser idênticos aos da turma como um todo. O essencial é que compartilhem a mesma temática, garantindo a participação nas discussões coletivas, ainda que com metas diferenciadas. Essa prática reflete o princípio da equidade, conforme defendido por Booth e Ainscow (2002), ao salientarem que a inclusão escolar implica reconhecer as diferenças e propor objetivos ajustados às necessidades de cada aluno.

A maioria das atividades escritas da turma era retirada do livro didático, o que exigia não apenas compreender o conteúdo, mas também analisar os desafios impostos pelo próprio material. Planejar adaptações individualizadas para cada aluno mostrou-se inviável, tanto pela falta de conhecimento aprofundado sobre suas especificidades quanto pela limitação temporal do trabalho docente. Essa constatação reforça a necessidade de uma equipe de suporte

pedagógico que acompanhe o desenvolvimento dos estudantes e colabore na adaptação curricular, como defendem Glat e Pletsch (2011), ao enfatizarem que a inclusão escolar não pode ser responsabilidade exclusiva do professor, mas deve ser uma ação coletiva e institucional.

Nesse sentido, a Prof. Dra. Eliane Marques apresentou diretrizes gerais de adaptação que poderiam atender às necessidades pedagógicas dos alunos do grupo 2. Essas orientações partiram da análise crítica do livro didático utilizado, destacando aspectos que dificultavam a compreensão por parte dos estudantes neurodivergentes, como a ausência de espaço para respostas, o excesso de informações visuais, a fonte reduzida, a predominância do inglês sem apoio de traduções e a organização pouco clara dos enunciados.

A partir das orientações da Prof. Dra. Eliane Marques, tornou-se evidente que a inclusão escolar exige não apenas sensibilidade pedagógica, mas também a adoção de estratégias concretas que favoreçam a participação dos estudantes neurodivergentes. Como defendem Glat e Pletsch (2011), a escola inclusiva deve reorganizar suas práticas para garantir que todos os alunos tenham acesso ao currículo, ainda que por meio de diferentes caminhos.

Entre as diretrizes apresentadas, acrescentam-se outras como sugestões para os docentes:


- Simplificação dos enunciados: reduzir a complexidade linguística das instruções, tornando-as mais objetivas e diretas, de modo a evitar ambiguidades que possam comprometer a compreensão.
- Uso de traduções complementares: em atividades de língua inglesa, oferecer versões traduzidas de trechos ou palavras-chave, permitindo que o foco seja o desenvolvimento de habilidades interpretativas, sem excluir o aluno pela barreira linguística.

- Ampliação da fonte e ajustes visuais: aumentar o tamanho da tipografia e reorganizar o layout das páginas, favorecendo a legibilidade e reduzindo a sobrecarga visual.
- Espaços claros para resposta: garantir que os exercícios apresentem campos definidos para que os alunos possam registrar suas respostas diretamente, evitando a necessidade de transposição para o caderno, que frequentemente gera dificuldades adicionais.
- Uso de recursos visuais e pictogramas: apoiar a compreensão por meio de imagens, ícones ou esquemas, que funcionam como mediadores cognitivos e facilitam a interpretação das tarefas.
- Reorganização das questões: estruturar os exercícios em etapas sequenciais, com perguntas mais objetivas e alternativas claras, reduzindo a subjetividade e favorecendo a tomada de decisão.
- Tutoria entre pares: promover atividades colaborativas em que colegas possam apoiar os estudantes do grupo 2, criando um ambiente de cooperação e valorização das diferenças.
- Atividades multimodais: diversificar os formatos de apresentação dos conteúdos (oral, escrito, visual, corporal), permitindo que os alunos escolham a forma mais adequada para expressar seus conhecimentos.

Essas estratégias reforçam o princípio de que a inclusão não se limita à adaptação pontual de conteúdos, mas implica uma reorganização pedagógica que reconhece as singularidades dos estudantes e busca garantir sua participação efetiva no processo de aprendizagem. Como afirma Mantoan (2003), a escola inclusiva é aquela que se transforma para acolher a diversidade, abandonando práticas homogêneas que invisibilizam as diferenças.

Abaixo temos uma imagem de uma página do livro seguida das orientações gerais que foram dadas por ela. Abaixo podemos observar nas Figuras 3 e 4 como duas páginas do livro foram adaptadas seguindo a minha compreensão das orientações da Prof. Dra. Eliane Marques.

Figura 3 - Atividade do Livro didático de Língua inglesa.



READING COMPREHENSION

Before Reading

✂️ **ESCREVA AS RESPOSTAS DOS EXERCÍCIOS EM SEU CADERNO.**

- 1 Você prefere ler textos no papel ou na tela (de computador, celular, tablet)? E que tipos de livro você gosta de ler (aventura, humor, romance etc.)?
- 2 **Take a look** at the structure, the layout and the source of the following text. Then, **choose** the correct item that completes each sentence.

a. The text is from

I. a print magazine.

II. an online magazine.

b. The text is about

I. a kid reporter.

II. a professional reporter.
- 3 The following text is about a girl. Choose the items you expect to read about her.

Her name.
Her nationality.
Her age.
Her hobbies.

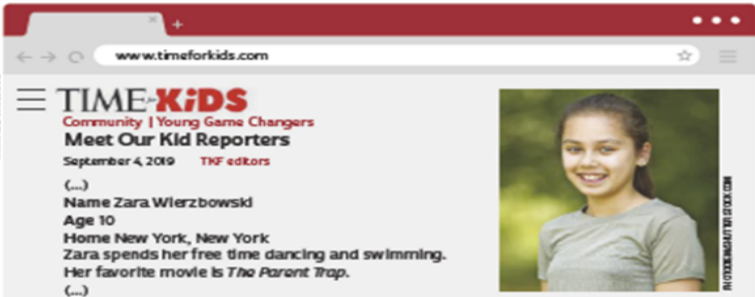
No exercício 2, observe a estrutura, o layout e a fonte do texto a seguir. Depois, escolha as alternativas corretas.

TIP

Observe os elementos visuais e a organização do texto nos ajuda a fazer previsões e nos prepara para compreender melhor o que vamos ler.

- 4 **Now read** the text to **check** your predictions.

No exercício 4, leia o texto a seguir para checar suas previsões.



Adaptado de: MEET Our kid reporters. Time for Kids, 4 set. 2019. Disponível em: www.timeforkids.com/956/meet-kid-reporters-2019/. Acesso em 18 maio 2022.

Think about it!

Ao visitar uma página na Internet, geralmente encontramos um menu de navegação com vários links disponíveis. Onde se deve clicar para ter acesso ao menu de navegação do site apresentado?

Language Note

parent - pai/mãe
relative - parente

- 5 Replace the icons ★ with words in the box to complete the following statement about the texts. There is one extra word.

Brazil • gymnasts • information • stories

The texts present personal ★ about two female ★ from ★ and the United States of America (USA).

- 6 Answer the questions.

- a. What is Rebeca's family name? c. What is Ms. Biles's first name?
b. Where is she from? d. How old is she?

- 7 In your notebook, write T (True) or F (False). Then, correct the false statement(s).

- a. Rebeca and Simone are artistic gymnasts.
b. Rebeca is twenty years old.
c. Simone Biles is from Ohio, United States.

- 8 Complete the headlines about the Tokyo Olympic Games in 2021 with Rebeca Andrade or Simone Biles.

a.

WWW.NYFORKER.COM

THE
NEW YORKER

THE RADICAL COURAGE OF ★'S EXIT FROM THE TEAM
USA OLYMPIC FINALS.

ORBEY, Erin. The radical courage of Simone Biles's exit from the team USA Olympic finals. *The New Yorker*, 27 Jul. 2021. Disponível em: www.newyorker.com/sports/olympic/the-radical-courage-of-simone-biles-exit-from-the-team-usa-olympic-finals. Acesso em: 27 maio 2022.

b.

WWW.NYT.COM

The New York Times

★ IS THE FIRST BRAZILIAN TO WIN AN OLYMPIC MEDAL
IN WOMEN'S GYMNASTICS.

ASTOR, Maggie. Rebeca Andrade is the first Brazilian to win an Olympic medal in women's gymnastics. *The New York Times*, 29 Jul. 2021. Disponível em: www.nytimes.com/2021/07/29/sports/olympics/rebeca-andrade-brazil-medal.html. Acesso em: 27 maio 2022.



Think about it!

Simone Biles, ginasta conhecida por suas diversas medalhas, sofreu elevada pressão durante as competições. Nos Jogos Olímpicos de 2020, decidiu de disputar a final individual de ginástica artística para preservar sua saúde mental e obteve grande apoio de pessoas de todo o mundo. Como você acha que Simone se sentiu ao tomar essa decisão? O que podemos aprender com a atitude de Simone? Em sua opinião, qual a importância de reconhecermos e acolhermos nossos sentimentos e reações?

No exercício 5, substitua os ícones ★ por palavras em destaque para completar as frases. Há uma palavra extra.

No exercício 7, escreva, em seu caderno, T para as afirmações verdadeiras ou F para as falsas. Depois, corrija as() falsas(s).

headline

noun

UK /ˈhed.laɪn/ US /ˈhed.jaɪn/

the title of a newspaper story that is printed in large letters above it

manchete

• a front-page headline
the headlines [plural] the main stories in newspapers, on television, etc.

as manchetes

• That story was in the headlines all over the world.

HEADLINE. In: CAMBRIDGE Dictionary 2022. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-portuguese/headline>. Acesso em: 27 maio 2022.

exit: saída

win: ganhar, vencer

TIP

Apoie-se em palavras parecidas com o português para ajudar você a compreender as manchetes do exercício 8. Que palavras parecidas com o português você encontra nessas duas manchetes? Qual o assunto abordado em cada uma delas?

Fonte: Livro didático do 6ºano.

Figura 4 - Atividade adaptada de Língua inglesa.

Reading

Now read the texts to check your predictions.

Text 1

Text 2

Language Note
y.o. = years old

FEDERATION INTERNATIONALE DE GYMNASTIQUE. **Rebeca Andrade**. 2021. Disponível em: www.gymnastics.sport/sites/athletes/bio_detail.php?id=37258. Acesso em: 27 maio 2022.

FEDERATION INTERNATIONALE DE GYMNASTIQUE. **Simone Biles**. 2021. Disponível em: https://www.gymnastics.sport/sites/athletes/bio_detail.php?id=38172. Acesso em: 27 maio 2022.

1. Answer the questions. (Responda as perguntas.)

What is Rebeca's last name? _____
(Qual o nome sobrenome da Rebeca?)
Where is Rebeca from? _____
(De onde Rebeca é?)
What is Ms. Biles first name? _____
(Qual o primeiro nome da senhorita Biles?)
How old is Ms. Biles? _____
(Quantos anos a senhorita Biles tem?)

2. True or False? (Verdadeiro ou Falso?)

- a. Rebeca and Simone are artistic gymnasts. _____
- b. Rebeca is twenty years old. _____
- c. Simone Biles is from Ohio, United States. _____

Fonte: Elaborado pelos Autores

Resultados obtidos com as atividades adaptadas

A habilidade trabalhada nas atividades propostas corresponde à habilidade do DCT/BNCC EF06LI14 – Organizar ideias,

selecionando-as em função da estrutura e do objetivo do texto. Observa-se, contudo, que a atividade adaptada apresenta uma configuração diferenciada, marcada pela simplificação e pela objetividade da linguagem. Todas as questões e alternativas foram digitadas em fonte Arial tamanho 12, garantindo legibilidade e acessibilidade. O layout da página foi estruturado de forma “limpa”, sem balões ou informações adicionais que pudessem dispersar a atenção do estudante.

Além disso, o uso da língua inglesa foi acompanhado de traduções livres elaboradas pelo professor, com o intuito de favorecer a compreensão e a interpretação textual. Os enunciados e alternativas foram formulados de maneira objetiva, explicitando claramente os desafios propostos e oferecendo ao aluno espaço para registrar suas respostas diretamente no exercício, sem necessidade de transposição para outro suporte.

Esses resultados evidenciam que a inclusão escolar demanda não apenas adaptações de conteúdo, mas também uma revisão crítica dos recursos didáticos, de modo a torná-los acessíveis e significativos para todos os estudantes. Como afirma Mantoan (2003), a escola inclusiva é aquela que se reorganiza para atender às diferenças, reconhecendo que a homogeneização curricular invisibiliza singularidades e compromete a participação efetiva dos alunos. Nesse sentido, a adaptação das atividades não deve ser compreendida como mera simplificação, mas como estratégia pedagógica que busca garantir equidade, conforme defendem Booth e Ainscow (2002), ao salientarem que a inclusão implica criar condições para que cada estudante possa aprender e se desenvolver a partir de suas próprias potencialidades.

A análise das atividades evidencia diferenças significativas entre a versão original e a adaptada. Enquanto a atividade original, retirada do livro didático, apresentava enunciados extensos, layout carregado com informações adicionais e ausência de espaço para resposta, a versão adaptada buscou simplificação e clareza. Foram

utilizadas fontes padronizadas (Arial 12), enunciados objetivos e traduções livres elaboradas pelo professor, de modo a favorecer a compreensão dos alunos neurodivergentes. Além disso, o layout “limpo” e a presença de espaço para resposta no próprio exercício configuram estratégias que reduzem barreiras cognitivas e ampliam a acessibilidade.

Essa comparação demonstra que a atividade adaptada não altera a habilidade prevista pela BNCC (EF06LI14 – Organizar ideias, selecionando-as em função da estrutura e do objetivo do texto), mas modifica a forma de apresentação, tornando-a mais inclusiva. Como defendem Booth e Ainscow (2002), a inclusão escolar não significa reduzir expectativas de aprendizagem, mas reorganizar práticas e recursos para que todos os estudantes possam participar do processo educativo. Nesse sentido, a adaptação não se configura como simplificação empobrecida, mas como estratégia pedagógica de equidade, que garante a permanência dos alunos no mesmo campo temático, respeitando suas singularidades.

Em contraste, a atividade original, ao manter linguagem complexa e excesso de elementos visuais, tende a invisibilizar as necessidades específicas dos estudantes neurodivergentes, reforçando a crítica de Mantoan (2003) sobre a homogeneização curricular que compromete a participação efetiva. A versão adaptada, portanto, evidencia que a reorganização didática é condição indispensável para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados de forma significativa e acessível.

A partir das orientações recebidas, as atividades passaram a ser elaboradas com ações pedagógicas intencionais e bem definidas para cada grupo de estudantes. Essa reorganização possibilitou observar um maior engajamento dos alunos do grupo 2, que anteriormente demonstravam sinais de sobrecarga diante da demanda dos exercícios propostos pelo material didático. A adaptação, portanto, funcionou como estratégia de equidade,

permitindo que esses estudantes participassem de forma mais ativa e significativa do processo de aprendizagem.

Todavia, ficou evidente que nem todos os alunos responderam positivamente às atividades adaptadas. Essa constatação reforça a ideia de que a inclusão escolar não se resume à oferta de materiais diferenciados, mas exige uma constante avaliação e replanejamento das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, o engajamento observado em parte dos alunos confirma o potencial das adaptações como recurso de acessibilidade pedagógica, mas também evidencia os limites de uma abordagem única. Cada estudante neurodivergente apresenta singularidades que precisam ser reconhecidas e contempladas em propostas flexíveis. Como afirma Mantoan (2003), a escola inclusiva é aquela que se reorganiza permanentemente para acolher as diferenças, evitando a homogeneização curricular que compromete a participação efetiva.

Recursos tecnológicos e desafios na elaboração de atividades adaptadas

Apenas no último bimestre do ano letivo, a escola recebeu uma nova profissional destinada à sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Sua chegada representou um marco importante, pois, ao se apresentar ao corpo docente, colocou-se à disposição para auxiliar os professores na elaboração de atividades voltadas aos estudantes neurodivergentes. Diante dessa oportunidade, solicitei prontamente uma reunião, com o objetivo de compartilhar as práticas que vinham sendo aplicadas em sala de aula e, assim, discutir possíveis caminhos para aperfeiçoar ou mesmo descobrir novas ideias e ferramentas que pudessem contribuir para a confecção de atividades adaptadas.

Nesse encontro, compreendi que existem diversos recursos tecnológicos atualmente desenvolvidos e utilizados em abordagens de educação inclusiva. Embora ainda não tenhamos pleno domínio

dessas ferramentas, o simples conhecimento de sua existência já se configura como um recurso valioso para a adaptação de atividades, ampliando as possibilidades de mediação pedagógica.

Um dos grandes desafios enfrentados no cotidiano docente é o tempo necessário para planejar e elaborar atividades adaptadas. Em busca de soluções, realizamos alguns testes utilizando o Chat GPT. Constatamos que, na versão gratuita do aplicativo, não é possível confeccionar atividades completas conforme planejado; entretanto, o recurso mostrou-se útil para estruturar o esqueleto das propostas, que posteriormente deve ser finalizado e ajustado pelo professor.

Estratégias para os alunos do grupo 3

Nas turmas do 7º ano, em que o tema em discussão era a indústria do entretenimento, o trabalho com os alunos do grupo 3 concentrou-se no desenvolvimento de vocabulário específico relacionado ao tópico. Com o intuito de elaborar atividades práticas adaptadas, para as habilidades referentes aos anos iniciais do ensino fundamental, tais como: (EF03LI03) Identificar e entender algumas palavras e frases familiares na escrita; (EF04LI04) Escrever palavras e frases simples, utilizando um modelo e vocabulário estudado previamente; (EF03LI10) Experimentar atividades primordialmente lúdicas, com jogos e brincadeiras, a partir de ações como cantar, desenhar, adivinhar, pintar, acompanhadas de práticas que explorem e desenvolvam habilidades como reconhecer, localizar e reproduzir (oralmente, visualmente, etc.), foi realizada uma experiência utilizando o recurso tecnológico Chat GPT. Para essa finalidade, empregou-se o seguinte comando:

“Formular 5 exercícios sobre tipos de programas de TV com enunciados em inglês com tradução para o português para crianças de primeiro ano que ainda não

desenvolveram a escrita; 1 exercício de ligar, 1 exercício de pintar, 1 exercício de marcar X, 1 exercício de circular e 1 exercício de desenhar.”

A partir desse comando, o Chat GPT sugeriu um conjunto de atividades e o resultado dessa elaboração encontra-se apresentado na Figura 5.

Figura 5 - Atividades sugeridas pelo Chat GPT

1) Exercício de Ligar (Matching)

English: *Match the TV shows to the pictures.*

Português: *Ligue os tipos de programas de TV às figuras.*

Sugestão de imagens:

Cartoon (desenho animado) → imagem de personagens animados

News (notícias) → apresentador com microfone

Sports (esportes) → bola e jogador

Cooking show (culinária) → cozinheiro com panela.

2) Exercício de Pintar (Coloring)

English: *Color the picture of the cartoon show.*

Português: *Pinte a figura do programa de desenho animado.*

Sugestão: imagem simples de um personagem de desenho animado.

3) Exercício de Marcar X (Mark X)

English: *Mark an X on the TV show you like the most.*

Português: *Marque um X no tipo de programa de TV que você mais gosta.*

Sugestões de imagens:

Cartoon

Sports

Animal show (programa de animais).

4) Exercício de Circular (Circle)

English: *Circle the cooking show.*

Português: *Circule o programa de culinária.*

Sugestão de imagens:

3 figuras: um cozinheiro, um jogador, um repórter.

5) Exercício de Desenhar (Drawing)

English: *Draw your favorite TV show.*

Português: *Desenhe o seu programa de TV favorito.*

Fonte: Elaborado pelos autores.


Esse exemplo evidencia como os recursos tecnológicos podem funcionar como ferramentas de apoio ao planejamento pedagógico inclusivo, ainda que não substituam a mediação docente.

Cabe ressaltar que o uso de ferramentas de inteligência artificial, como o Chat GPT, abre novas perspectivas para a educação inclusiva ao oferecer suporte na elaboração de atividades adaptadas e na diversificação de recursos pedagógicos. No entanto, é necessário reconhecer seus limites: tais ferramentas não substituem a mediação pedagógica, nem conseguem atender plenamente às singularidades de cada estudante neurodivergente. Como defendem Moran (2015) e Kenski (2012), a tecnologia na educação deve ser compreendida como instrumento de potencialização das práticas pedagógicas, cabendo ao professor o papel de adaptar, contextualizar e transformar esses recursos em experiências significativas de aprendizagem.

Nesse sentido, avaliei que algumas questões eram interessantes e poderiam ser usadas, outras precisavam ser adaptadas para o objetivo que gostaria de alcançar e outras

precisavam ser completamente reformuladas. Contudo, todas as questões precisavam de imagens para deixar o exercício mais atrativo e desafiar a leitura de imagem. Utilizei a proposta de atividade do Chat GPT, fiz algumas alterações para tornar individualizadas o nível de desenvolvimento dos estudantes do grupo 3 e acrescentei imagens, o resultado dessa elaboração encontra-se apresentado na Figura 7.

Figura 7 - Atividade adaptada elaborada com auxílio do Chat GPT

 DARCY RIBEIRO AValiação de Inglês - 4º BIMESTRE - 7º ANO	
PROFESSOR: Seu Rêda	DATA:
ALUNO (A):	TURMA: 70

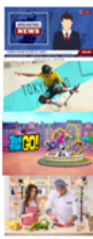
1) Exercício de Ligar (Matching)
 English: Match the TV shows to the pictures.
 Português: Ligue os epis de programas de TV às figuras.

A. Cartoon


B. News

C. Sports


D. Cooking show



2) Exercício de Marcar X (Mark X)
 English: Mark an X on the type of TV show you like the most.
 Português: Marque um X no tipo de programa de TV que você mais gosta.



3) Exercício de Pintar (Coloring)
 English: Color the picture of the cartoon.
 Português: Pinte a figura de programa de desenho animado.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Apesar de não me entregar a atividade pronta, acredito que o ChatGPT contribuiu para que eu conseguisse preparar essa atividade mais rapidamente. A sensação é que o uso de novas tecnologias e IA são ferramentas com potencial incrível para auxiliar o professor no planejamento e preparação de atividades adaptadas para abordagens inclusivas. Sinto que preciso aprofundar mais nos estudos e domínio dessas ferramentas.

Considerações finais

A experiência de implementar práticas inclusivas ao longo deste ano revelou tanto avanços quanto desafios. Foi possível observar maior engajamento de alguns grupos de estudantes, especialmente quando as atividades foram adaptadas de forma intencional e objetiva. Contudo, também ficou evidente que nem todos responderam positivamente às propostas, o que demonstra a complexidade do processo de inclusão e a necessidade de constante avaliação e replanejamento.

Persistem obstáculos estruturais e formativos: escolas pouco preparadas, déficit de profissionais de apoio e sobrecarga docente. Ainda assim, a vivência mostrou que a inclusão beneficia toda a comunidade escolar, promovendo um ambiente plural e diverso. Para que esse processo se concretize plenamente, é indispensável fortalecer parcerias entre escola e comunidade, ampliar estratégias de acolhimento e garantir escuta ativa dos estudantes neurodivergentes.

Em síntese, o percurso realizado indica que a inclusão não é apenas uma meta pedagógica, mas um compromisso ético e social. Trata-se de um caminho em construção, que exige abertura ao novo, disposição para aprender continuamente e engajamento coletivo na busca por uma educação verdadeiramente justa e equitativa.

Referências

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index for inclusion: developing learning and participation in schools**. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2002.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

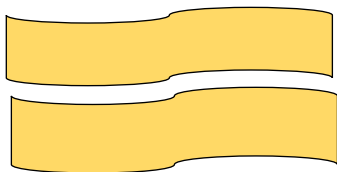
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

REIS, Marcos Ribeiro; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Formação de professores para a educação inclusiva: desafios e perspectivas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 1, 2025. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v11i1.17980>. Disponível em: <<https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/17980/10327/44727>>. Acesso em: 11 dez. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



A **inclusão escolar** somente será plena quando o sistema educacional assumir que o **profissional de apoio escolar** ocupa um lugar **estrutural**, e não marginal, na organização **pedagógica** da escola.

Daniella Monticelli Manso Guimarães
Denise de Barros Capuzzo

DA LEGISLAÇÃO À PRÁTICA: uma reflexão sobre o profissional de apoio escolar para a educação brasileira

Daniella Monticelli Manso Guimarães
Denise de Barros Capuzzo



PERGUNTA FACILITADORA

De que maneira o perfil, as atribuições, os direitos e os deveres do Profissional de Apoio Escolar (PAE) podem ser compreendidos e analisados à luz da hierarquia normativa brasileira?

Introdução

A consolidação do direito à educação inclusiva no Brasil intensificou-se a partir de 2008 com a adoção da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI). Esse marco impulsionou um crescimento significativo das matrículas de estudantes do público-alvo da educação especial (PAE) em classes comuns da rede regular de ensino.

Dados oficiais do Ministério da Educação indicam que o número de matrículas em classes comuns passou de 110.536, em

2002, para 1.090.805, em 2019, representando um aumento de quase 900% em menos de duas décadas (BRASIL, 2019). Essa expansão evidenciou a necessidade de uma rede articulada de recursos, serviços e apoios, entre os quais se destaca o Profissional de Apoio Escolar (PAE), figura central no cotidiano escolar de muitos estudantes com deficiência.

Diferentemente do professor regente o PAE atua diretamente na promoção da acessibilidade, da autonomia, dos cuidados básicos e da interação social, contribuindo para assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência no ambiente escolar (BRASIL, 2015) que impõe ao poder público a garantia da oferta de profissionais de apoio escolar como condição para a efetivação do direito à educação inclusiva.

Segundo o Censo Demográfico de 2022 o Brasil possui aproximadamente 14,4 milhões de pessoas com deficiência, correspondentes a 7,3% da população com dois anos ou mais (IBGE, 2023). Embora expressivos, esses dados ainda não são apresentados de forma desagregada por etapa da educação, o que dificulta a compreensão precisa do percurso educacional desse público.

Levantamentos mais recentes, contudo, revelam desigualdades persistentes no acesso à educação. A taxa líquida de escolarização de crianças de 6 a 14 anos com deficiência é de 89,3%, frente a 93,9% entre crianças sem deficiência. No ensino médio, esse percentual cai para 54,4%, enquanto entre estudantes sem deficiência atinge 70,3%. No ensino superior, apenas 14,3% dos jovens com deficiência estão matriculados, em contraste com 25,5% dos demais (IBGE, 2023).

Apesar do crescimento das matrículas, as políticas e as práticas de inclusão permanecem insuficientes para garantir uma inclusão efetiva. Nesse cenário, o papel do PAE torna-se cada vez mais visível e indispensável, embora ainda marcado por imprecisões legais, vínculos laborais precarizados e ausência de formação

específica, conforme apontam diversos estudos no campo da educação especial na perspectiva inclusiva.

Este capítulo tem como objetivo analisar o perfil, as atribuições, os direitos e os deveres do Profissional de Apoio Escolar (PAE), a partir de uma abordagem fundamentada na hierarquia normativa brasileira. A análise inicia-se pela Constituição Federal de 1988, avança pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência — incorporada ao ordenamento jurídico com status constitucional —, pela Lei Brasileira de Inclusão, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), até alcançar os normativos infralegais, com destaque para o Parecer CNE/CEB nº 50/2024 e para o Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a correspondente Rede Nacional.

Esse arcabouço normativo reafirma que o direito à educação inclusiva não se limita ao acesso à matrícula em escolas regulares, mas exige uma transformação estrutural, cultural e pedagógica das instituições educacionais. Como destaca Mantoan (2003), incluir significa reorganizar a escola para que ela seja capaz de acolher e ensinar a todos, sem exceção. Tal transformação demanda planejamento, compromisso institucional e, sobretudo, recursos humanos qualificados e valorizados.

Entretanto, o que se observa nas redes de ensino brasileiras é um profundo descompasso entre a legislação e a prática. Em muitos contextos, o PAE é contratado sob diferentes denominações, tais como monitor, cuidador, acompanhante, frequentemente sem formação específica, sem vínculo funcional estável, com alta rotatividade e ausência de clareza quanto às atribuições, não raras vezes por indicação política.

Conforme apontam Martins, Giroto e Souza (2018) essa desorganização institucional transforma o que deveria ser uma política pública estruturada em práticas improvisadas, sustentadas pela boa vontade individual e pela urgência cotidiana. Machado e

Cazini (2022) reforçam que a inclusão escolar somente se concretiza quando há compromisso coletivo, definição clara de responsabilidades e responsabilização institucional.

Nesse sentido, o PAE não pode ser tratado como solução paliativa ou presença meramente protocolar, trata-se de um profissional que deve ser reconhecido como parte legítima do processo educacional, respeitado em seus limites, adequadamente formado para suas funções e integrado à proposta pedagógica da escola. A ausência dessa compreensão compromete a efetividade da inclusão e favorece práticas assistencialistas, centradas na contenção comportamental ou no cuidado físico, em detrimento da promoção da autonomia, da participação e do protagonismo do estudante com deficiência.

Como alerta Pletsch (2020), há uma diferença substantiva entre incluir para conviver e incluir para educar. Quando adequadamente orientado e integrado, o PAE pode constituir uma ponte entre essas duas dimensões, contudo, a inexistência de uma regulamentação nacional específica agrava a fragilidade dessa função.

Diante desse cenário, este capítulo busca refletir sobre uma das figuras mais relevantes, e paradoxalmente, mais negligenciadas da educação especial no Brasil contemporâneo.

Metodologia

Este estudo fundamenta-se em uma análise documental, articulada a uma revisão bibliográfica com o objetivo de compreender, à luz do arcabouço jurídico e teórico vigente, o perfil, as atribuições, os direitos, os deveres, bem como os limites e os desafios enfrentados pelo Profissional de Apoio Escolar (PAE) no contexto da educação inclusiva brasileira.

Adotou-se um percurso metodológico que privilegia a análise de documentos normativos e a pesquisa bibliográfica, integrando legislações, produções acadêmicas e experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Essa articulação permitiu uma

leitura reflexiva e propositiva acerca da atuação do PAE, considerando tanto o plano normativo quanto a realidade concreta das instituições educacionais.

A investigação orienta-se por uma abordagem qualitativa, por compreender que a realidade educacional é construída a partir de múltiplas vozes, experiências e significados. Conforme destacam Pletsch e Damasceno (2016), a pesquisa qualitativa possibilita analisar o cotidiano escolar sob a perspectiva dos sujeitos envolvidos, respeitando os contextos, os vínculos e as dinâmicas que constituem a prática pedagógica inclusiva.

Tal abordagem mostra-se especialmente pertinente para a análise do papel do Profissional de Apoio Escolar, cuja atuação se insere em um campo marcado por tensões institucionais, invisibilidades históricas e disputas por reconhecimento profissional. Nesse sentido, a escolha metodológica parte do entendimento de que a inclusão escolar não se limita ao cumprimento formal de normativas legais, exigindo escuta sensível, presença institucional e análise crítica dos espaços em que o pertencimento é promovido ou negado.

A pesquisa baseou-se na análise de documentos normativos fundamentais, selecionados por constituírem o corpo jurídico que legitima, orienta e define as responsabilidades do Estado e das instituições educacionais no que se refere à inclusão escolar e à garantia dos apoios necessários ao estudante com deficiência. Entre esses documentos incluem-se dispositivos constitucionais, tratados internacionais incorporados ao ordenamento jurídico brasileiro, leis federais, decretos e pareceres normativos.

Além disso, foram analisadas obras de referência nacional que discutem criticamente a educação inclusiva, os modelos de apoio escolar, a atuação do profissional de apoio e as implicações éticas, pedagógicas e institucionais desse processo. Também foram considerados documentos produzidos por órgãos oficiais e dados

recentes de políticas públicas, quando disponíveis, com o intuito de contextualizar a presença das pessoas com deficiência em idade escolar no Brasil e a realidade do PAE nas redes públicas e privadas de ensino.

Por fim, este capítulo insere-se no campo da pesquisa qualitativa em educação, assumindo uma intencionalidade política, pedagógica e social. A partir de uma perspectiva crítica e inclusiva, busca-se contribuir para o fortalecimento da luta por uma escola verdadeiramente para todos, na qual o Profissional de Apoio Escolar seja reconhecido não como apêndice ou presença protocolar, mas como sujeito de direitos, profissional legítimo e agente essencial da inclusão escolar.

MARCO LEGAL: avanços e retrocessos na construção da educação especial e da função do PAE

A análise dos principais dispositivos constitucionais, legais e infralegais permite compreender como a presença e o papel do PAE foram sendo construídos de maneira fragmentada, muitas vezes indireta, no ordenamento jurídico brasileiro.

No topo da hierarquia normativa encontra-se a Constituição Federal de 1988, verdadeiro marco civilizatório no reconhecimento dos direitos fundamentais e sociais. Ao assegurar o direito à educação e estabelecer o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, a Constituição inaugura o fundamento jurídico da educação inclusiva no país (BRASIL, 1988). Conforme a teoria da hierarquia normativa de Kelsen (2009), todas as normas infraconstitucionais devem observar e concretizar os princípios constitucionais, sob pena de invalidade material.

A Constituição rompe, ao menos em nível normativo, com o modelo segregacionista historicamente adotado, abrindo espaço para políticas públicas voltadas à inclusão nas escolas comuns. Contudo, não detalha os meios concretos para sua efetivação,

deixando lacunas quanto à organização dos apoios necessários à permanência e à participação dos estudantes com deficiência.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a educação especial passa a ser reconhecida como modalidade transversal a todos os níveis e etapas de ensino. A LDB prevê currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às necessidades dos estudantes público-alvo da educação especial (BRASIL, 1996). Ainda assim, a lei silencia quanto à definição, à formação e à regulamentação das funções exercidas por profissionais de apoio, limitando-se à dimensão pedagógica docente e deixando em aberto o papel dos apoios humanos.

Esse vazio normativo começa a ser parcialmente enfrentado com a promulgação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto nº 6.949/2009, com status constitucional. A Convenção assegura o direito à educação inclusiva em todos os níveis, com garantia de ajustes razoáveis, apoios individualizados e ambientes de aprendizagem que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social das pessoas com deficiência (BRASIL, 2009). Embora não mencione expressamente o PAE, ao reconhecer os apoios individualizados como direito fundamental, legitima juridicamente a necessidade de profissionais qualificados que assegurem acessibilidade, participação e autonomia no contexto escolar.

Em 2012, a Lei nº 12.764, conhecida como Lei Berenice Piana, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. No campo educacional, a norma garante o direito ao acompanhamento especializado, quando comprovada a necessidade (BRASIL, 2012). Entretanto, a ausência de regulamentação clara sobre as atribuições desse profissional gerou interpretações equivocadas e práticas distorcidas, resultando na sobreposição entre as funções do acompanhante especializado e do profissional de apoio escolar. Em muitos sistemas de ensino,

qualquer adulto designado para acompanhar o estudante passou a ser denominado acompanhante especializado, inclusive o PAE, o que caracteriza erro conceitual e desvio de função.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) representa um avanço significativo ao ampliar a compreensão de barreiras, reconhecendo não apenas as arquitetônicas, mas também as atitudinais, comunicacionais, pedagógicas e institucionais. A LBI impõe ao poder público a obrigação de instituir política de educação especial, garantindo a oferta de profissionais de apoio escolar, e reafirma o direito do estudante com deficiência à acessibilidade e aos recursos de apoio necessários à sua participação plena no ambiente educacional (BRASIL, 2015).

Todavia, embora reconheça a figura do profissional de apoio escolar, a LBI não define de forma objetiva seu perfil profissional, sua formação mínima, seu regime de contratação ou sua carreira, transferindo essas definições para estados e municípios. Essa omissão contribuiu para a fragmentação das políticas de apoio, a precarização dos vínculos laborais e a desigualdade na oferta do serviço em todo o território nacional.

Somente em 2024 o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CEB nº 50/2024, que avança na conceituação do Profissional de Apoio Escolar. O documento reconhece que a inclusão não se efetiva com a mera presença física do estudante com deficiência na escola, sendo indispensável a oferta de apoios que garantam participação, desenvolvimento e autonomia. O parecer define o PAE como profissional da educação, embora não integrante da equipe pedagógica, cuja função é mediar acessibilidade funcional, comunicação e participação, sem substituir o professor regente, sem realizar intervenções curriculares ou terapêuticas (BRASIL, 2024).

Apesar de seu relevante avanço conceitual, o Parecer possui natureza orientativa e não vinculante, o que limita sua efetividade

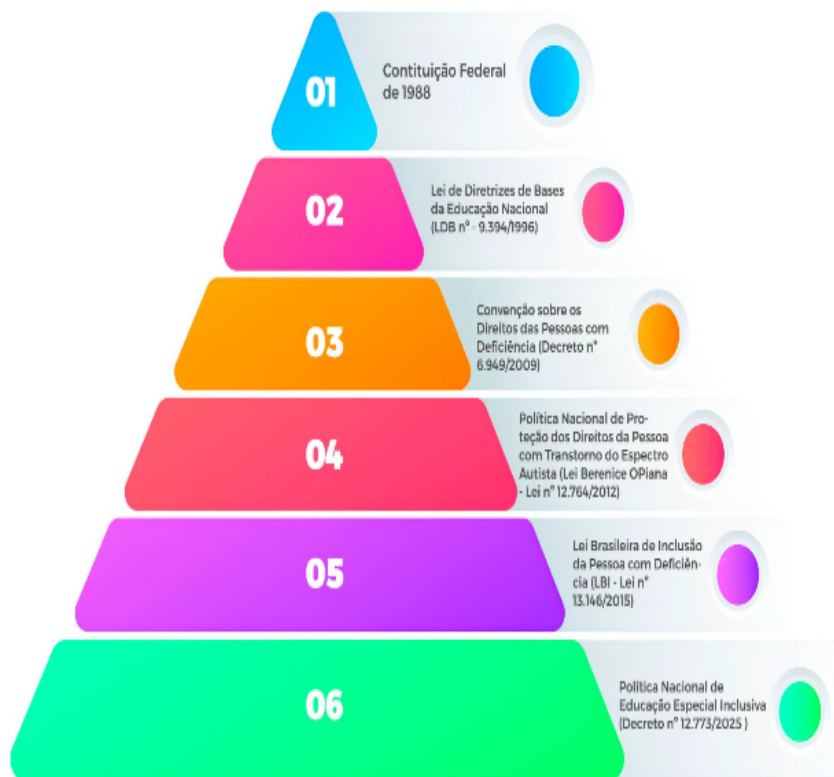
prática e permite que redes de ensino ignorem suas diretrizes, perpetuando interpretações equivocadas e práticas inadequadas.

Nesse cenário, o Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, que altera o Decreto nº 12.686/2025, surge como tentativa de reestruturação da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e de criação da correspondente Rede Nacional. Após intensos debates e revisões, o decreto fortalece o Atendimento Educacional Especializado (AEE), reafirma o papel das escolas especializadas e amplia a exigência de formação do profissional de apoio para, no mínimo, 180 horas, além de consolidar o Plano de Ensino Individualizado (PEI) como direito de todas as pessoas com deficiência.

Embora represente avanço normativo, o decreto ainda carece de maior precisão quanto à regulamentação da profissão do PAE, especialmente no que se refere à formação específica, às atribuições delimitadas e às garantias trabalhistas, o que mantém abertas brechas para interpretações divergentes e práticas precarizantes.

Abaixo, podemos observar na Figura 1, o avanço legislativo da educação inclusiva, na perspectiva da educação especial na representação gráfica das principais normas legais que estruturam a política de inclusão escolar no Brasil, organizadas em ordem cronológica do topo à base: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009); Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012); Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI – Lei nº 13.146/2015); e Parecer CNE/CEB nº 50/2024.

Figura 1 – Pirâmide do Marco Legal da Inclusão Escolar no Brasil



Fonte: Elaborado pelas Autoras.

Esse complexo arcabouço normativo evidencia que, embora existam fundamentos constitucionais e legais sólidos para a educação inclusiva, a ausência de regulamentação específica e vinculante sobre o PAE compromete a coerência do sistema jurídico e a efetividade do direito à educação. Conforme destaca Kelsen (2009), nenhuma norma infraconstitucional pode contrariar os princípios constitucionais, devendo o ordenamento jurídico operar

de forma harmônica e integrada para assegurar a concretização dos direitos fundamentais.

O Papel do Profissional de Apoio Escolar – PAE na efetivação da educação inclusiva

O Profissional de Apoio Escolar (PAE) presente no cotidiano escolar atua na mediação das relações, na promoção da acessibilidade e na garantia de condições mínimas para que o estudante com deficiência possa estar, participar e se desenvolver no espaço educativo de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI).

Machado e Cazini (2021) destacam que o apoio ao estudante com deficiência ainda é frequentemente compreendido como uma ação paralela ao trabalho docente, desvinculada do planejamento pedagógico e sustentada por práticas assistencialistas. Nessa lógica, o PAE é visto como aquele que “ajuda”, que “acompanha” ou que “cuida” das atividades de vida diária, mas raramente como um profissional cuja atuação impacta diretamente as condições de acesso ao processo educativo. Essa percepção reforça a marginalização da função e contribui para sua descaracterização.

Embora a LBI (BRASIL, 2015) reconheça a figura do profissional de apoio escolar, sua redação abriu margem para diversas interpretações no que se refere às atribuições desse profissional, conforme:

O artigo 3º, inciso XIII, ao definir o profissional de apoio como a pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência, atuando em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, excluídas as

técnicas ou procedimentos próprios de profissões regulamentadas.

Esse artigo tem sido utilizado para justificar exigências incompatíveis com a função, como a realização de atividades pedagógicas, mediação comportamental intensiva, contenção física e até cuidados de natureza clínica.

Essa fragilidade normativa é agravada pela multiplicidade de nomenclaturas adotadas pelas redes de ensino, tais como: cuidador, mediador, auxiliar pedagógico, acompanhante terapêutico, que confundem a função do PAE com a do acompanhante especializado previsto na Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana). A sobreposição de papéis desorganiza a rede de apoio, sobrecarrega o profissional e fragiliza o atendimento ao estudante, que passa a vivenciar rupturas constantes no acompanhamento recebido.

Ainda que lentamente, a legislação e os documentos orientadores avançam no sentido de delimitar essa função, logo o Parecer CNE/CEB nº 50/2024 reconhece a urgência de regulamentar a profissão do PAE e reforça a distinção entre apoio à participação e apoio pedagógico. Entretanto, as formações ofertadas pelas redes de ensino, quando existentes, muitas vezes reforçam interpretações equivocadas, distanciando a prática cotidiana do que é juridicamente e pedagogicamente esperado.

Pletsch e Damasceno (2016) alertam que os principais obstáculos à efetivação da inclusão não se manifestam apenas por meio de resistências explícitas, mas também pelas formas sutis de capacitismo institucional, expressas no despreparo, na ausência de recursos e na descontinuidade das políticas públicas. A lógica da rotatividade dos profissionais de apoio, contratados sem critérios claros e substituídos de forma abrupta, desconsidera o vínculo construído com o estudante e compromete sua segurança emocional e pedagógica. Em situações recorrentes, a ausência

temporária do PAE resulta, inclusive, na orientação para que o estudante não frequente a escola, revelando uma compreensão instrumentalizada e excludente da inclusão.

Essa dinâmica desumaniza tanto o estudante quanto o profissional. O primeiro deixa de ser reconhecido como sujeito de direitos; o segundo deixa de ser agente da inclusão para tornar-se operador de uma exclusão velada. Como afirma Mantoan (2006), a educação inclusiva somente se concretiza quando os sujeitos deixam de ser tolerados e passam a ser desejados pela escola. Para que isso ocorra, o PAE precisa ser integrado ao processo educacional, com atribuições claras, formação adequada e reconhecimento institucional, e não utilizado como um recurso improvisado ou um “faz-tudo” em constante desvio de função.

Desvendando a realidade da inclusão escolar na prática

As discussões sobre educação inclusiva frequentemente se concentram nos marcos legais, nas políticas públicas e nos referenciais teóricos que sustentam o direito à educação das pessoas com deficiência. No entanto, a efetivação desse direito ocorre, sobretudo, no cotidiano escolar, nas salas de aula, nos corredores e nas interações concretas entre estudantes, professores, gestores e profissionais de apoio. É nesse espaço que a atuação do Profissional de Apoio Escolar (PAE) revela, de forma mais nítida, as contradições entre o discurso inclusivo e a prática institucional.

Conforme apontam Lopes e Mendes (2023), a contratação do profissional de apoio ainda ocorre, em grande parte dos municípios, de forma terceirizada, sem integração com as equipes de educação especial das redes de ensino, o que fragiliza o acompanhamento do estudante e compromete a continuidade do apoio oferecido. A precarização do trabalho do PAE não se limita às condições de contratação, mas se expressa também na forma como sua função é compreendida e operacionalizada no cotidiano escolar.

A confusão conceitual em torno da função do PAE é reforçada pelas nomenclaturas adotadas nos editais de contratação, estudo realizado por Kokkonen e Rodrigues (2025) identificou que, no estado de Rondônia, 22 municípios utilizam predominantemente o termo “cuidador”, nomenclatura que reduz a complexidade da função ao cuidado físico e reforça uma concepção assistencialista do apoio escolar. Segundo as autoras, essa escolha terminológica precariza o trabalho do profissional e impacta negativamente a experiência educacional do estudante com deficiência.

As pesquisas demonstram que, nos contextos em que há definição clara de diretrizes, formação continuada e supervisão institucional, os efeitos positivos da atuação do PAE tornam-se evidentes. Lopes e Mendes (2023) apontam que a existência de orientações formais reduz o desvio de função, qualifica o apoio prestado e amplia a participação do estudante com deficiência nas atividades escolares. Ainda assim, tais experiências permanecem pontuais e não constituem a regra nas redes públicas e privadas de ensino.

A ausência de espaços sistemáticos de formação continuada e de acompanhamento técnico contribui para a insegurança profissional, para a reprodução de práticas inadequadas e para o desgaste emocional desses trabalhadores. Capuzzo e Pôrto Jr. (2024) alertam que a terceirização de responsabilidades, sem a correspondente oferta de formação e reconhecimento profissional, compromete a qualidade do apoio e pode gerar prejuízos significativos ao desenvolvimento do estudante.

Apesar dos inúmeros desafios, experiências exitosas demonstram o potencial transformador da atuação qualificada do PAE. A utilização de tecnologias assistivas, quando mediada por profissionais capacitados e articulada ao trabalho pedagógico, tem contribuído para o aumento da autonomia e da participação de estudantes com deficiência no ambiente escolar (Santos et al., 2024). Tais experiências evidenciam que o problema não reside na presença

do PAE, mas na forma como sua atuação é organizada, reconhecida e sustentada institucionalmente.

É fundamental superar o capacitismo profissional que ainda permeia a percepção da atuação do PAE no ambiente escolar e assegurar a sua participação no Plano Educacional Individualizado (PEI) conforme afirma a legislação inclusiva. Sua elaboração conjunta, envolvendo equipe escolar, família e, quando possível, o próprio estudante, permite que as metas educacionais sejam claramente definidas e que o apoio seja direcionado às necessidades específicas do sujeito, evitando a dependência excessiva e o estigma. Conforme destacam Capuzzo e Pôrto Jr. (2024), o PEI constitui instrumento fundamental para a organização do trabalho do PAE e para a efetivação da inclusão escolar.

Considerações finais

A análise dos marcos normativos demonstrou que, embora a legislação brasileira tenha avançado de forma significativa no reconhecimento do direito à educação inclusiva, ainda carece de instrumentos normativos capazes de assegurar, de maneira efetiva, a regulamentação da função do PAE. A ausência de diretrizes nacionais vinculantes contribui para a fragmentação das políticas de apoio, para a desigualdade entre redes de ensino e para a manutenção de práticas precarizantes que comprometem tanto o trabalho do profissional quanto o direito do estudante à educação de qualidade.

A publicação do Decreto nº 12.773/2025 representa uma tentativa de reordenamento da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e evidencia a morosidade do Estado brasileiro na regulamentação de funções já reconhecidas como indispensáveis à efetivação de direitos constitucionalmente assegurados. O decreto aponta caminhos, mas não enfrenta de forma suficiente questões centrais, como a definição clara das atribuições do PAE, sua formação específica, sua carreira e suas garantias trabalhistas.

Reconhecer o PAE como agente de transformação implica compreendê-lo não como mero executor de tarefas assistenciais, mas como profissional cuja atuação impacta diretamente as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem do estudante com deficiência. A valorização desse profissional passa, necessariamente, pela regulamentação de sua função, pela definição de parâmetros mínimos de formação, pela garantia de vínculos de trabalho estáveis e pela inserção efetiva nos processos de planejamento e avaliação educacional.

A inclusão escolar somente será plena quando o sistema educacional assumir que o PAE ocupa um lugar estrutural, e não marginal, na organização pedagógica da escola. Sua presença, sua voz e seu trabalho são tão essenciais quanto qualquer outro elemento previsto nas diretrizes educacionais. Valorizar o PAE significa, em última instância, reconhecer que a inclusão começa pelo respeito à dignidade de quem assegura, cotidianamente, as condições para que nenhuma criança, adolescente ou jovem com deficiência seja excluído do processo educativo.

Enquanto persistir a distância entre o discurso legal e a prática institucional, a educação inclusiva permanecerá como promessa não cumprida. Superar esse hiato exige vontade política, investimento público, escuta ativa dos sujeitos envolvidos e compromisso ético com a equidade. Somente assim será possível transformar a inclusão de um enunciado normativo em uma experiência concreta de justiça social no interior das escolas brasileiras.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com

Deficiência. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 2012.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2019:** resumo técnico. Brasília: MEC/INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 26 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação.** Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 50/2024.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025,** altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.

LOPES, Mariana Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições. **Olhar de Professor**, vol. 24, pp. 01-18, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/684/68466219087/>. Acesso em: 13 ago. 2025.

CAPUZZO, Denise de Barros; JÚNIOR, Gilson Porto; BARROS, Daniela Cardozo; CARDOSO, Márcia Natalie Queiroz Barreto. Trajetória acadêmica de autistas na Universidade Federal do Tocantins. In: CAPUZZO, Denise de Barros; JÚNIOR, Gilson Porto (org.). **Educação Inclusiva: da Escola à Universidade**. Palmas, TO: Observatório Edições, 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2022**: população residente por sexo e grupos de idade, resultado preliminar do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/resultados/preliminares.html>. Acesso em: 16 jul. 2025.

KELSEN, Hans. **Teoria Pura do Direito**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

KOKKONEN, Roselaine Luzitana Fracalossi; RODRIGUES, Marlene. Profissional de apoio escolar ou cuidador? Uma reflexão sobre essas nomenclaturas no estado de Rondônia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e282388, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7qy4sqB7c7J6mZbNpYyMqqm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2025.

LIMA, Elisa M. M. **O papel do profissional de apoio escolar**: desafios e possibilidades para a inclusão. In: MACHADO, Danielle H. A.; CAZINI, Janaína (Org.). **Inclusão e educação**. São Paulo: Pedro & João, 2021. p. 117–130.

LOPES, Mariana Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. 1–24, 2023. Disponível em:

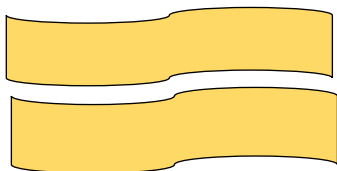
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yqP8xC4sNCMRTRRqJXPBw8w/>.
Acesso em: 13 ago. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Inclusão escolar**: o que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MARTINS, Sandra Eli Santoreto de Oliveira; GIROTO, Claudia Regina Mosca; SOUZA, Claudio Benedito Gomide de (Org.). **Diferentes olhares sobre a inclusão**. São Carlos: Pedro & João, 2018.

PLETSCH, Márcia Denise; DAMASCENO, Allan. **Educação especial e inclusão escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico. Curitiba: CRV, 2016.

SANTOS, Eliane Marques dos. A elaboração do plano educacional individualizado no ensino superior: um relato de experiência-reflexivo. In: CAPUZZO, Denise de Barros; JÚNIOR, Gilson Porto (org.). **Educação Inclusiva: da Escola à Universidade**. Palmas, TO: Observatório Edições, 2024.



A **inclusão** ocorre quando, em vez de nos fixarmos nas barreiras, buscamos **soluções** possíveis a partir do ideal que **almejamos**.

Larissa Moreno de Oliveira.

PARCERIAS TRANSFORMADORAS: uma trajetória como coordenadora aba junto as escolas de rede pública e privada de ensino

Larissa Moreno de Oliveira



PERGUNTA FACILITADORA

Como a articulação entre escola, família e clínica transforma a inclusão escolar de estudantes atendidos em ABA?

Contextos que tecem

Neste relato de experiências buscou-se analisar de que forma, dentro da prática da autora, os diferentes modelos de integração entre escola, clínica e família impactam o processo de inclusão de estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento e outras deficiências, considerando as principais barreiras e potencialidades observadas nas práticas escolares. Tal integração é apontada por diversos autores como fator que potencializa a inclusão escolar (Gomes; Cândida, 2010).

O objetivo é apresentar diferentes situações, sem considerar responsabilidade exclusiva, mas buscando compreender os contextos e os fatores envolvidos em cada cenário de inclusão escolar, conforme indicado por estudos que evidenciam a importância de conhecer os múltiplos atores e perspectivas desse processo (Souza, 2023).

Ao observar o ambiente escolar pela perspectiva do analista do comportamento, o olhar começa diferente do professor. Enquanto o analista busca entender contingências, rotinas e antecedentes motivacionais, o professor procura maneiras de incluir o aprendizado, enfrentando desafios ligados à atenção dividida e às limitações de recursos ou apoios institucionais (Gomes; Cândida, 2010). Essas diferenças mostram que ambos os profissionais lidam com especificações de suas áreas de intervenção, e a integração é fundamental para melhores resultados aos aprendizes.

A metodologia deste relato fundamenta-se em um estudo qualitativo de caráter descritivo e interpretativo (Minayo, 2012), voltado à análise das experiências da autora enquanto coordenadora ABA em articulação com escolas e famílias. A coleta de informações envolveu observação, análise de documentos institucionais (como PEIs, atas de reuniões e protocolos de conduta) e registros pessoais da Autora produzidos durante interações com educadores e responsáveis, compondo um panorama detalhado dos contextos escolares e de suas práticas inclusivas.

Quanto ao tratamento dos dados, por se tratar de uma investigação qualitativa, a análise assume caráter compreensivo e contextual, priorizando a interpretação dos significados atribuídos às experiências vividas, conforme orienta Minayo (2012). As situações utilizadas como simulações de caso não representam dados empíricos individualizados, mas constituem recursos narrativos para explicitar padrões de funcionamento observados ao longo da prática profissional. Dessa forma, evita-se a generalização indevida e

preserva-se o rigor metodológico, respeitando os limites éticos e a natureza qualitativa da pesquisa.

Nesse sentido, a leitura dos registros buscou identificar recorrências na forma como clínica, escola e família se articulam, não para estabelecer modelos generalizáveis, mas para favorecer uma compreensão crítica das particularidades presentes em cada contexto. Em alinhamento com princípios éticos, o relato mantém o anonimato dos participantes e das instituições, e utiliza exemplos ilustrativos apenas para fins analíticos, favorecendo uma reflexão construtiva sobre as práticas inclusivas observadas.

A análise aplicada do comportamento em contexto escolar

Primeiramente, a análise aplicada do comportamento (ABA) define-se como uma ciência baseada em dados, cuja prática envolve diversas metodologias fundamentadas em seus princípios originais. Ela possui, entre seus principais pilares, a tríplice contingência, que segmenta a análise comportamental em antecedente, resposta e consequência. A partir disso, é possível analisar, inferir, planejar planos e traçar metas. Para Baer, Wolf e Risley (1968), a ABA é uma ciência que utiliza princípios experimentais para promover mudanças comportamentais socialmente relevantes, com base na análise funcional do comportamento e na replicabilidade dos procedimentos.

No cenário ilustrativo a seguir, construído para fins analíticos, apresenta-se o caso 1, no qual o professor emite comandos para os estudantes de forma coletiva e eles os executam; entretanto, João não realiza a tarefa e o professor segue para a próxima instrução. Caso esse padrão seja repetido, após coleta sistemática de dados, a hipótese funcional mais provável é que o comportamento de João tenha função de esquiva. De acordo com Cooper, Heron e Howard (2020), uma das atribuições centrais do analista de comportamento é a definição de hipóteses funcionais a partir da análise dos dados observacionais para estabelecer

instruções estratégicas que aumentem a probabilidade de emissão dos comportamentos desejados.

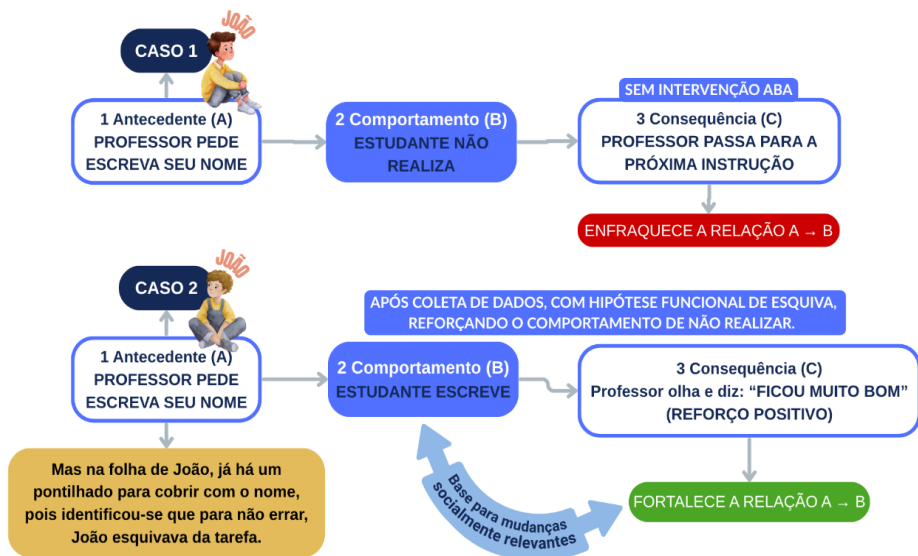
Para tanto, os comportamentos devem ser classificados conforme as funções reconhecidas na literatura, quais sejam: ganho de atenção, acesso a itens, pessoas ou locais, comportamento automático/sensorial e fuga/esquiva, sendo esta última específica pela evasão da demanda antes de seu início ou durante sua execução (Iwata et al., 1994). Além disso, é importante considerar também hipóteses relacionadas a fatores fisiológicos que podem influenciar a ocorrência do comportamento, como condições de saúde (Gresham et al., 2004).

A análise funcional do comportamento consiste na avaliação sistemática das relações entre o ambiente e o comportamento, identificando as contingências reforçadas que mantêm ou fortalecem o comportamento operante determinado (Cooper et al., 2020). Com base nessa análise, estratégias específicas podem ser elaboradas para aumentar o desempenho adequado.

Por exemplo, o reforço diferencial de comportamento alternativo pode ser treinado para substituir o comportamento de esquiva por comportamentos funcionais que atendem à mesma função, aumentando assim a probabilidade de ocorrência do comportamento desejado (Hagopian et al., 1998). Intervenções estruturadas como o ensino de habilidades de enfrentamento e a modificação das contingências ambientais são alguns exemplos das estratégias derivadas da avaliação funcional.

Figura 1 – Diagrama de fluxo da Tríplice contingência (A-B-C)

DIAGRAMA DE FLUXO DA TRÍPLICE CONTINGÊNCIA (A → B → C)



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Uma análise funcional de contingências permite delinear intervenções individualizadas que promovem mudanças no comportamento e potencializam o desempenho acadêmico. No caso 2, apresentado de forma ilustrativa, a alteração no ambiente e a melhoria do reforço positivo feita pelo professor, após a coleta de dados e formulação de hipóteses funcionais, contribui para o fortalecimento da relação entre o antecedente e o comportamento desejado, viabilizando o alcance de resultados socialmente relevantes.

Assim sendo, entende-se que no antecedente define-se o comportamento esperado, a resposta ocorre e, quando emitido o comportamento alvo, deve haver reforço — seja ele positivo, pela adição de estímulo, ou negativo, pela retirada.



VAMOS PRATICAR.

Objetivo: Exercitar a identificação e o registro do Antecedente, Comportamento e Consequência em contexto escolar.

1. Escolha uma situação em sala de aula, seja vivenciada ou construída para fins de exemplificação, na qual a criança manifeste um comportamento de interesse (por exemplo, não realizar uma tarefa, levantar-se da cadeira, pegar o item de um colega etc.). Observe atentamente e registre, de maneira objetiva, os três elementos da tríplice contingência (ABC), utilizando o quadro abaixo de ABC descritivo:

Antecedente	Resposta	Consequência
O que ocorreu antes?	O que o estudante fez?	O que aconteceu depois?

2.

Após preencher o quadro para pelo menos três episódios de comportamento, observe se há padrões entre eventos antecedentes e consequências, ou seja, se as consequências estão aumentando ou diminuindo a probabilidade de o comportamento resposta ocorrer:

- () Minha consequência aumenta a probabilidade de emissão da resposta alvo (Reforço)
- () Minha consequência diminui a probabilidade de emissão da resposta alvo – Punição.

A atividade proposta neste capítulo, voltada para a prática pedagógica da coleta de dados ABC, tem como objetivo promover o desenvolvimento da observação sistemática e da compreensão funcional dos comportamentos no ambiente escolar, sendo esses registros fundamentais para subsidiar o trabalho do analista e toda a equipe interdisciplinar envolvida no processo educativo. É importante destacar que a análise funcional, bem como a definição e implementação de estratégias de intervenção, são atribuições exclusivas do analista de comportamento, profissional devidamente atualizado e certificado nos padrões atuais do Brasil.

Segundo as diretrizes do *Council of Autism Service Providers – CASP* (2024), uma coleta de dados pode ser realizada por membros da equipe escolar ou familiares, desde que supervisionada e interpretada por profissionais especialistas na área, garantindo intervenções seguras, éticas e socialmente relevantes para o aprendiz.

A inclusão escolar sob a perspectiva da Análise Aplicada do Comportamento

Há alguns autores que tratam sobre a composição inclusiva em ABA no contexto escolar, por exemplo, Malavazzi (2011) discute interfaces entre ciência e prática da análise do comportamento aplicado, abordando disciplinas inclusivas e adaptações sociais para pessoas com deficiência intelectual e autismo.

No contexto internacional, Baer, Wolf e Risley (1968), apresentam as dimensões fundamentais da ABA, incluindo a “validade social” como característica central da intervenção — ou seja, a importância de que as metas, procedimentos e resultados das intervenções promovam mudanças significativas do ponto de vista da comunidade, do indivíduo e das famílias. Isso está diretamente relacionado à inclusão, pois a ABA busca não apenas modificar comportamentos, mas também garantir que essas mudanças

promovam maior participação, autonomia e acesso em ambientes sociais e educacionais.

Tourinho (1999) também explora a ABA como uma ciência aplicada e tecnológica, responsável por produzir intervenções socialmente relevantes em diversos contextos, incluindo a educação inclusiva, e enfatiza que a aplicação da ABA deve visar tanto o aumento de comportamentos adaptativos quanto a diminuição de barreiras participativas para os sujeitos.

Pode-se concluir que, a menos que estejam atuando como barreiras à socialização ou à acessibilidade, as prioridades de um analista do comportamento em contexto escolar não se concentram na aquisição direta de repertórios acadêmicos. Em um planejamento estratégico e assertivo, tais repertórios tendem a emergir como consequência do estabelecimento de comportamentos socialmente adequados. Dessa forma, o foco da intervenção recai sobre mudanças comportamentais que favoreçam o aprendizado acadêmico e social, promovendo melhora na qualidade de vida do indivíduo.

ESTUDO DE CASO - O caso do aprendiz "A"



Durante a descrição de uma parceria com uma unidade escolar, apresenta-se um caso exemplificativo, de caráter ilustrativo, de uma criança autista e não vocal, sem Acompanhante Terapêutico Escolar (ATE), utilizado para fins analíticos.

Nesse cenário, a coordenação recebe queixas de que frequentemente o aprendiz não colaborava no ambiente escolar, apresentando comportamentos como jogar objetos, não seguir instruções e resistência à mudança de ambientes. Essas dificuldades

refletem barreiras comuns apresentadas na literatura, que destacam a necessidade do suporte direto e contínuo para promover a inclusão e o desenvolvimento (Batista et al., 2017; Gavioli et al., 2022).

Diante dessas barreiras, foi sugerida a entrada de um ATE para facilitar a implementação das intervenções comportamentais, pois protocolos e planos de condutas, embora essenciais, não produzem resultados efetivos se não houver agentes capacitados para aplicá-los no cotidiano escolar.

A literatura reforça que a ausência de profissionais capacitados para aplicar as estratégias pode resultar na descontinuidade das intervenções, sobrecarga dos educadores e ineficácia das ações propostas, deixando o analista de comportamento desvinculado do processo prático, o que compromete a qualidade do atendimento e a inclusão (Batista et al., 2017).

Com a entrada da ATE, foi solicitada a coleta de dados direta, por meio de ABC estruturado, um formato diferente do apresentado anteriormente. Diferente do ABC descritivo, um ABC estruturado tem menos espaço para interpretações e é mais diretivo. Abaixo (Figura 2) é possível ver um modelo de ABC estruturado, pensado para esse exemplo do aprendiz A.

O modelo visa facilitar a coleta de dados em ambiente escolar, mas é uma coleta inicial, que serve para identificação de hipóteses funcionais, tratando-se de uma hipótese funcional inicial, cuja confirmação ocorre apenas após a implementação das estratégias de intervenção, quando a coleta de dados de frequência indica redução da emissão do comportamento alvo.

Figura 2: Modelo de Coleta ABC estruturado

Nome do aprendiz: A																	
Terapeuta responsável: ATE																	
DATA	AMBIENTE			Antecedente				RESPOSTA			Consequência						
	PARQUE	REFEITÓRIO	SALA	AT EXPLICAR (DEMANDA)	PROFESSORA DAR UMA DEMANDA	FRUSTRAÇÃO COM ATIVIDADE	PEDIDO NEGADO	ÓCIO	RECUSA EM MUDAR DE AMBIENTE	JOGAR ITENS	OUTRO:	INTERROMPER A DEMANDA	MAINTER A DEMANDA	REDIRECIONAR (MUDAR DEMANDA)	ATENÇÃO (FALAR E FAZER CONTATO VISUAL)	SUPORTE FÍSICO	ACESSO A ITEM, LOCAL, PESSOAS
/																	
/																	
/																	
/																	
/																	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de modelos utilizados em prática clínica, 2025.

Na prática diária em sala de aula, nem sempre é viável registrar todos os comportamentos que ocorrem. Entretanto, a ABA fundamenta-se na coleta sistemática de dados para orientar intervenções eficazes (Kazdin, 2012).

Essa adaptação prática possibilita a obtenção de dados suficientes para análise funcional. Para garantir a precisão, é essencial solicitar os registros, iniciando marcação por data e locais, e marcar a ocorrência dos comportamentos alvo, facilitando a identificação dos antecedentes e das consequências, que são as respostas imediatas ao comportamento, influenciando sua manutenção ou extinção (Silvares, 1990; Kazdin, 2012).

Caso, mesmo com a adaptação, este tipo de coleta não se enquadre em sua realidade, além da coleta direta para avaliação, há a possibilidade de avaliações indiretas, com questionários como o

Questions About Behavioral Function - QABF (Matson e Wolmer, 1995), O instrumento é composto por 25 perguntas, sendo cinco destinadas a cada hipótese funcional. As respostas são pontuadas em uma escala que varia de 'X' (não se aplica) a '3' (frequentemente). Ao final, a soma dos pontos indica a função mais provável do comportamento. Abaixo pode-se ver um recorte desta tabela de soma, adaptada e de tradução livre.¹

Figura 3: Tabela de soma das pontuações do Questionário - QABF

Atenção		Fuga		Não-social/ automático		Fisiológico		Tangível	
1. Atenção		2. fuga		3. Autoestimulação		4. Com dor		5. Acesso	
6. Repreensão		7. Faça algo		8. Pensar só		9. Doente		10. Tira	
11. Atrair		12. Não faça		13. Ócio		14. Problema/dor		15. Você tem	
16. Reação		17. Sozinho		18. Repetitivo		19. Desconforto		20. Outro tem	
21. "Venha ver"		22. "Deixe-me"		23. Preferência		24. não está bem		25. "Dê-me isso"	
Total:		Total:		Total:		Total:		Total:	

Fonte: Elaborado e adaptado pela autora, a partir de Matson e Vollmer (1995).

Outra opção muito utilizada para essa finalidade é a *Functional Analysis Screening Tool – FAST* (Iwata et al., 1994), uma entrevista que se inicia com perguntas para contextualizar os comportamentos e avança para um questionário com opções de sim,

¹ O material não será divulgado em íntegra por respeito aos direitos autorais, a imagem é ilustrativa, com a finalidade de apresentar alternativas viáveis e validadas em análise do comportamento aplicada.

não ou não se aplica, destas respostas soma-se as marcadas como “sim” indicando por seu total uma provável fonte de reforçamento. De acordo com o autor, a FAST é uma ferramenta eficaz para a triagem funcional de comportamentos problemáticos, abaixo nota-se um recorte da tabela de prováveis fontes de reforçamento, a partir das respostas da entrevista.

Figura 4: Tabela de soma das pontuações da Triagem - FAST

Sumário de pontuação		
Circule o número de cada questão que foi marcada como “Sim” e coloque o total de números circulados na coluna total		
Itens circulados como “Sim”	Total	Provável fonte de reforçamento
	1 2 3 4	Social (atenção/item preferido)
	5 6 7 8	Social (fuga)
	9 10 11 12	Automático (estimulação sensorial)
	13 14 15 16	Automático (atenuação de dor)

Fonte: Elaborado e adaptado pela autora, a partir de Iwata, 1994.



ESTUDO DE CASO

Retomando o caso do aprendiz A

A partir da análise dos dados disponíveis, formulou-se a hipótese de que o comportamento ocorria principalmente por ganho de atenção ou acesso, com maior frequência em contextos de ócio. Supondo que em reunião com a unidade escolar, foi identificado, que após licença da professora regente, o aprendiz “A” ficou sem adaptações

de atividades e durante as 5 horas em ambiente escolar tinha acesso a massinha e atividades para colorir.

Mesmo diante da necessidade de intervenção comportamental, o contexto escolar do aprendiz A não era propício a mudanças, pois seu repertório para se manter engajado em uma ou duas atividades era limitado, mesmo com suporte do acompanhante terapêutico escolar (ATE).

Há evidências que dificuldades de engajamento e permanência em atividades estão frequentemente relacionadas à limitação do repertório comportamental, sendo este um foco de intervenção para promoção da autonomia e inclusão escolar (Martins et al., 2023; Ferreira et al., 2022). Além disso, procedimentos baseados apenas em reforço não contingente, como fornecer atenção independente do comportamento em intervalos regulares, demonstram eficácia parcial e raramente são suficientes isoladamente para reduzir comportamentos desafiadores, sendo o ideal combinar estratégias diferentes (Sousa, 2020; Sampaio et al., 2022; Skinner, 1953).

As supervisões da ATE indicaram ainda que o comportamento de atirar objetos ocorria especialmente diante da oferta de massinha ou desenhos para pintar, momento em que aprendiz A observava os pares envolvidos em outras atividades, tentava acessá-las e, ao não conseguir, lançava garrafas e estojos ao chão. Estudos em análise funcional e estratégias de manejo em ambiente escolar, sustentam que comportamentos interferentes como esses, frequentemente, têm relação com tentativas frustradas de acesso ou busca por atenção social (Iwata & Dozier, 2008).

Note, em um primeiro momento, ao visualizar o caso, é possível que haja a tendência de considerar que a unidade escolar falhou, que a professora substituta não cumpriu suas atividades ou que a ATE, ao não gerenciar os comportamentos interferentes, não atuou de forma adequada; consequência disso, entende-se, foi a exclusão do aprendiz.

No entanto, pode-se fazer uma segunda análise: a criança recebeu a intervenção ABA e sua coordenadora contatou a escola somente após as queixas. Apesar de já conhecer a equipe, a comunicação apresentou fragilidades. Antes do afastamento da professora regente, a criança dispunha de atividades adaptadas e não apresentava comportamentos inadequados, sinal de que as intervenções em clínica e as estratégias escolares eram suficientes, não configurando a necessidade imediata de acompanhamento terapêutico escolar. Além disso, ao serem identificadas dificuldades, a equipe escolar comunicou a coordenadora ABA, que avaliou e constatou a necessidade de suporte da ATE.

Conclui-se, portanto, que ocorrências equívocas de ambas as partes, e apontadas seriamente, não contribuiriam para a solução. A partir da análise das responsabilidades, decidiu-se que as atividades fossem adaptadas novamente para o aprendiz e que a coordenadora elaboraria um protocolo de conduta, a ser aplicado pela equipe escolar e pela ATE.

Novas responsabilidades + novas intervenções = transformação da realidade.



VAMOS REFLETIR

Quem deve elaborar um protocolo de conduta e por quanto tempo este deve ser aplicado?

Quem deve elaborar um protocolo de conduta no âmbito da ABA é, preferencialmente, um profissional qualificado, como um analista do comportamento certificado ou outro especialista treinado em princípios e técnicas comportamentais, conforme orientações da Associação Brasileira de Psicólogos e Médicos

Comportamentais (ABPMC): "A intervenção comportamental baseada em ABA deve ser desenvolvida e supervisionada [...], conforme as necessidades do cliente e [...]com a equipe escolar e familiar."(ABPMC, 2025, p. 22).

O desenvolvimento do protocolo deve, idealmente, ocorrer em colaboração com a equipe interdisciplinar, como educadores, terapeutas, e familiares, garantindo a contextualização das intervenções e orientações adequadas para sua aplicação (CASP, 2025).

Quanto à duração do protocolo de conduta, não há um tempo fixo universal. A prática acadêmica e clínica sugere que o plano deve ser aplicado e monitorado continuamente, com revisões regulares (mensais ou trimestrais) para avaliação da eficácia e ajustes com base no progresso individual (ABPMC, 2024). Em contextos escolares, os planos tendem a ser revisados a cada 3 ou 6 meses. A manutenção do protocolo depende da evolução do indivíduo, podendo continuar ou ser finalizada conforme o escopo dos objetivos definidos e alcançados.



VAMOS REFLETIR

O que compõe um bom protocolo de conduta?

Diversos autores da área de Análise do Comportamento estabelecem critérios fundamentais para a estruturação de um protocolo de conduta ou plano de intervenção comportamental. Para este trabalho, foram selecionadas três obras de referência para a autora que se destacam pela profundidade e aplicabilidade dos conceitos apresentados: "Análise do Comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro do Autismo" (Sella e Ribeiro, 2023), "Autismo" (Wiesner, 2019) e "Elaboração de Programas de Ensino"

(Cortegoso e Coser, 2018). O Quadro 1 sintetiza de maneira comparativa os principais critérios definidos nessas obras e estabelece os autores que defendem cada conceito, com o intuito de facilitar a compreensão das bases teóricas de um protocolo de conduta em ABA.

Quadro 1: Referências recomendadas pela autora na elaboração de protocolos de conduta em ABA

Autores que o destacam	Critério	Descrição
Ana Carolina Sella & Daniela Mendonça Ribeiro, Ana Lúcia Cortegoso e Daniela Secolim Coser, Volkmar Wiesner	Avaliação funcional (FBA)	Identificar funções do comportamento antes da intervenção para orientar o plano.
Ana Carolina Sella & Daniela Mendonça Ribeiro, Volkmar Wiesner	Individualização	Personalizar o protocolo considerando o repertório, contexto e necessidades do indivíduo.
Ana Carolina Sella & Daniela Mendonça Ribeiro, Ana Lúcia Cortegoso e Daniela Secolim Coser	Objetivos claros e mensuráveis	Definir metas específicas, observáveis para avaliar o progresso (todos os envolvidos devem ser capazes de interpretar as metas)
Ana Carolina Sella & Daniela Mendonça Ribeiro, Volkmar Wiesner	Estratégias baseadas em evidências	Utilizar técnicas e procedimentos validados pela ciência da análise comportamental.
Ana Carolina Sella & Daniela Mendonça	Colaboração multidisciplinar	Envolver familiares, educadores e profissionais

Ribeiro, Volkmar Wiesner		para maior eficácia na implementação.
Ana Carolina Sella & Daniela Mendonça Ribeiro, Ana Lúcia Cortegoso e Daniela Secolim Coser, Volkmar Wiesner	Monitoramento contínuo e configurações	Usar coleta de dados e revisão periódica para adaptar e melhorar o protocolo, sempre que necessário.
Volkmar Wiesner	Contextualização no ambiente natural	Considerar o contexto real do indivíduo, como escola ou casa, garantindo relevância prática.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.



ESTUDO DE CASO

O protocolo de conduta do aprendiz A.

Após análise foi elaborado o protocolo de conduta, que foi aplicado por aproximadamente um mês e meio, com revisão quinzenal. Entre as estratégias havia o uso de prancha de comunicação elaborada pela fonoaudióloga da equipe, para garantir que a criança tivesse como se comunicar funcionalmente por meio de figuras e não somente por gestos ou aproximações vocais muitas vezes ininteligíveis.²

Embora a comunicação funcional seja um eixo central da intervenção, outras estratégias também foram empregadas como o

² O aprendiz A não é vocal no exemplo.

reforço não contingente (NCR) de acesso a atenção a cada 15 minutos (tempo indicado na linha de base como sendo o intervalo entre emissões de comportamentos inapropriados), fortalecimento de repertórios adequados presentes no repertório comportamental da criança, reforço de comportamentos alternativos (DRA) com a mesma função foram empregadas, além de redirecionamento ou *time out*³ quando o comportamento alvo (lançar itens), fosse emitido, validando com atenção o primeiro comportamento adequado posterior e estimulando a comunicação funcional.

Essas estratégias visam sanar necessidades de atenção, mas ainda é necessário intervir no acesso, para isso, implementou-se rotina visual para previsibilidade de acesso para sala toda (na parede ao lado do quadro), isso facilitou também nas transições de ambiente. Além disso, para acesso a atividades mais preferidas e concomitantemente alcançar mais tempo de tarefa, foi utilizada a economia de fichas. Caso o aprendiz quisesse uma atividade igual à dos pares, poderia acessá-la mediante pedido funcional, por já fazer uso da prancha de comunicação na clínica ele já formava frases de até três palavras, facilitando o pedido. Por fim, todos os pedidos adequados eram reforçados sempre que não acarretavam prejuízos e quando "A" queria algo que não podia acessar a ATE negava o acesso, redirecionando a criança para outro item com frases como "entendi que você quer, mas agora é hora deste" e retirando do campo de visão o item negado, quando possível.

Reflexões finais: O entrelaçar das práticas

Utilizando-me deste espaço com a liberdade de um relato de experiências, concluo que embora o processo de inclusão apresente muitos desafios, são os profissionais dispostos, as práticas baseadas em evidências e os profissionais comprometidos que

³ Remover o acesso do indivíduo a um estímulo reforçador (por exemplo, atenção) imediatamente após a ocorrência do comportamento que se deseja diminuir.

promovem transformações reais na vida dos aprendizes. Uma vez que todas as crianças têm o direito de aprender e a inclusão ocorre quando, em vez de nos fixarmos nas barreiras, buscamos soluções possíveis a partir do ideal que almejamos.

A transformação da realidade começa em cada agente envolvido no processo inclusivo, que apoia e se coloca no lugar do outro, tudo alinhado e focado na criança, pois todo comportamento pode ser fortalecido ou enfraquecido com base nas suas consequências.

Portanto, se um aprendiz não consegue generalizar para a vida cotidiana as habilidades adquiridas em terapia, isso indica que a intervenção está distante de sua realidade. Nesse caso, é fundamental dar um passo atrás, ampliar a perspectiva e agir em direção à mudança que desejamos ver acontecer para nossos aprendizes.

"Ama o teu próximo como a ti mesmo."

Mateus 22:39

Referências

BAER, D. M.; WOLF, M. M.; RISLEY, T. R. Algumas dimensões atuais da análise do comportamento aplicada. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 1, n. 1, p. 91–97, 1968.

BATISTA, A., Flor, T. & Silveira, RWM da. (2017). Saberes e práticas do acompanhamento terapêutico com crianças: uma revisão bibliográfica. **Revista da abordagem gestalt**. [online]. 2017, vol.23, n.1, pp.55-62. ISSN 1809-6867. Acesso em: 17/11/2025.

BÍBLIA. Versão Almeida Revista e Atualizada. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2011.

CONSELHO DE FORNECEDORES DE SERVIÇOS PARA AUTISMO. **Diretrizes práticas para o tratamento do Transtorno do Espectro Autista por meio da Análise do Comportamento Aplicada**. 3. ed. CASP, 2024.

COOPER, J. O.; HERON, T. E.; HEWARD, W. L. **Análise do comportamento aplicada**. 3. ed. São Paulo: Pearson, 2020.

CORTEGOSO, Ana Lúcia; COSER, Daniela Secolim. **Elaboração de Programas de Ensino**. 1. ed. São Paulo: Editora do Autor, 2018.

FERREIRA, Tahena da Silva; CHIODELLI, Taís; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. Programa ABA para pais e o desenvolvimento verbal de crianças com TEA. **Ciências Psicológicas**, Montevideu, v. 19, n. 1, e-4030, 2025. ISSN 1688-4221.

GAVIOLI, Camille; RANOYA, Flávia; ABBAMONTE, Renata. A prática do acompanhamento educacional na inclusão escolar: do acompanhamento do aluno ao acompanhamento da escola. **Colóquio do LEPSI IP/FE-USP: Psicanálise, Infância e Educação**, 2022.

GOMES, C.; CÂNDIDA, T. O impacto da integração entre escola, família e clínica na inclusão. **Educação e Sociedade**, v. 41, n. 3, p. 789-805, 2010.

GRESHAM, F. M.; WATSON, T. S.; KERN, L. V. Procedimentos de avaliação e intervenção comportamental: princípios e aplicações clínicas. In: BARKLEY, R. A. (ed.). **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: um manual para diagnóstico e tratamento**. 3. ed. Nova York: Guilford Press, 2004. p. 153-179.

HAGOPIAN, L. P. et al. Treinamento de comunicação funcional: uma revisão e guia prático. **Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Review**, v. 4, n. 3, p. 239-248, 1998.

IWATA, B. A. et al. Em direção a uma análise funcional da autolesão. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 27, n. 2, p. 197-209, 1994.

IWATA, B. A.; DOZIER, C. L. Aplicação clínica da metodologia de análise funcional. **Análise do Comportamento na Prática**, v. 1, n. 1, p. 3-9, 2008.

IWATA, B. A.; SMITH, J. C.; ZARCONI, M. S.; VOLLMER, H. R.; MAZALESKI, T. R. **The Functional Analysis Screening Tool (FAST)**. Universidade da Florida, 1994.

KAZDIN, Alan E. **Projeto de pesquisa em psicologia clínica**. 4. ed. Boston: Allyn & Bacon, 2012.

MALAVAZZI, D. M. W. Análise do comportamento aplicado: Interface entre ciência e prática? **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 4, p. 807-815, 2011.

MARTINS, João Silva; et al. A adaptação de crianças com autismo na pré-escola baseada na ABA. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2023.

MATSON, Johnny L.; VOLLMER, T. R. **Questions About Behavioral Function (QABF)**. Baton Rouge, LA: Scientific, 1995.

MICHAEL, Jack. **Análise do Comportamento e Aprendizagem**. 3. ed. Nova York: Plenum Press, 1993.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>. Acesso em: 20 nov. 2025.

SAMPAIO, Ana Cláudia; et al. Questões conceituais e metodológicas sobre o reforço não contingente. **Revista de Psicologia Experimental**, 2022.

SELLA, Ana Carolina; RIBEIRO, Daniela Mendonça. **Análise do Comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro do Autismo**. 1. ed. São Paulo: Editora Acadêmica, 2023.

SILVARES, João Renato dos Santos. **Análise experimental do comportamento: pesquisa, ensino e aplicação**. São Paulo: Edgard Blucher, 1990.

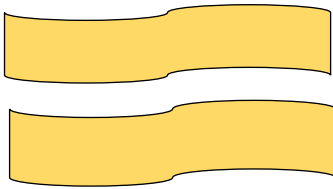
SKINNER, Burrhus Frederic. **Ciência e comportamento humano**. Nova York: Macmillan, 1953.

SOUSA, Daniela Luísa de. **Análise do comportamento aplicado: a percepção de pais**. *Psico-USF*, 2020.

SOUZA, A. L. Perspectivas e práticas da família na inclusão escolar. **Revista Educação Integrada**, v. 15, n. 1, p. 112-125, 2023.

TOURINHO, E. Z. O caráter aplicado da Análise do Comportamento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 1, p. 49-58, 1999.

WIESNER, Volkmar. **Autismo**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.



A inclusão escolar de estudantes neurodivergentes no Ensino Fundamental permanece como um desafio concreto no cotidiano das escolas públicas, mesmo estando respaldada por marcos legais consolidados e por políticas.

Maria do Socorro Fragoso Alves
Denise de Barros Capuzzo
Carine Haupt

A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR POR MEIO DE SALAS-CONTÊINER: experiência numa rede municipal de ensino

Maria do Socorro Fragoso Alves
Denise de Barros Capuzzo
Carine Haupt



PERGUNTA FACILITADORA

Quais as contribuições da implementação das salas-contêiner para o atendimento educacional especializado na rede pública municipal de Ensino?

Introdução

A consolidação da educação inclusiva no Brasil é resultado de um percurso histórico marcado por avanços normativos, disputas políticas e desafios práticos no interior das redes de ensino. No que se refere ao atendimento educacional de estudantes neurodivergentes, observa-se que, apesar da ampliação das matrículas e da garantia legal do direito à educação, persistem obstáculos estruturais, pedagógicos e formativos que impactam a efetivação de práticas inclusivas nas escolas públicas.

Autores como Jannuzzi (2004) e Aranha (2006) destacam que o processo de inclusão escolar no Brasil foi historicamente permeado por movimentos de exclusão e segregação, refletindo desigualdades sociais e culturais mais amplas. A partir da Lei nº 9.394/1996 (LDB), especialmente nos artigos 58, 59 e 60, a educação especial passou a ser reconhecida como modalidade transversal, assegurando o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino.

Recentemente, o Parecer CNE/CEB nº 50/2023 reafirma os princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, reforçando o direito à escolarização em classes comuns e a necessidade de eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação.

Dados do INEP (2023) apontam crescimento significativo das matrículas na educação especial, totalizando 1.771.430 estudantes, concentrados majoritariamente no ensino fundamental. Esse cenário evidencia tanto o avanço das políticas inclusivas quanto a urgência de estratégias concretas que assegurem condições estruturais e pedagógicas adequadas nas escolas.

É nesse contexto que se insere a experiência do Município de Palmas, Tocantins, que, por meio da Secretaria Municipal de Educação, estruturou salas de aula em contêiner adaptados destinadas ao atendimento de estudantes neurodivergentes no ensino fundamental. A iniciativa buscou reorganizar os espaços escolares como estratégia de apoio pedagógico complementar, ampliando as condições de atendimento, acolhimento e intervenção educacional especializada.

Este artigo apresenta-se como um relato de experiência, fundamentado em revisão bibliográfica e na vivência profissional no cotidiano escolar. Tem como objetivo descrever analiticamente o processo de implementação das salas-contêiner, suas finalidades pedagógicas, os desafios enfrentados pelas equipes escolares e as percepções acerca dessa estratégia. Busca-se compreender em que

medida a reorganização dos espaços físicos pode contribuir para a efetivação da inclusão escolar, considerando os limites estruturais, formativos e institucionais presentes na rede pública municipal.

Ao descrever essa experiência, pretende-se contribuir para o debate sobre políticas públicas de inclusão, evidenciando possibilidades, tensões e aprendizados decorrentes da implementação de ambientes pedagógicos alternativos como suporte ao processo de ensino e aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais específicas.

Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede municipal de Palmas: avanços e desafios

A consolidação da educação inclusiva nas redes públicas de ensino está diretamente vinculada à implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), estruturado nacionalmente a partir do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pela Portaria MEC nº 555/2007. O programa estabeleceu diretrizes para garantir suporte pedagógico complementar aos estudantes público-alvo da educação especial, assegurando-lhes condições de participação e aprendizagem nas classes comuns (BRASIL, 2008).

As salas de recursos multifuncionais foram implantadas conforme as orientações nacionais, constituem espaços destinados à oferta do Atendimento Educacional Especializado, realizado de forma complementar ou suplementar à escolarização, prioritariamente no contraturno, com o objetivo de promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial, mediante a eliminação de barreiras pedagógicas e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, comunicativas, motoras e socioemocionais (BRASIL, 2008; SILVA, 2022). Esses espaços têm contribuído de forma significativa para o atendimento de estudantes cujas famílias não dispõem de condições

financeiras para custear acompanhamento terapêutico especializado.

Ao oferecer estímulos sistematizados e acompanhamento pedagógico direcionado, a escola cumpre também uma função social essencial, garantindo oportunidades de desenvolvimento cognitivo, motor, comunicativo e socioemocional aos estudantes atendidos. Para muitas famílias em situação de vulnerabilidade, esse suporte representa a única possibilidade de acesso a intervenções estruturadas, se tornando, portanto, espaço decisivo para reduzindo desigualdades e promovendo inclusão com equidade.

Entretanto, o crescimento expressivo das matrículas na educação especial, evidenciado pelos dados do Censo Escolar (INEP, 2023), trouxe novos desafios para as escolas. A experiência nas unidades municipais revelou situações como: número elevado de estudantes por professor do AEE, limitações físicas das salas existentes, desgaste de materiais pedagógicos, dificuldade de articulação sistemática entre professores regentes e professores do AEE e resistência de algumas famílias quanto ao atendimento no contraturno.

Conforme Mendes (2010), a inclusão escolar exige articulação entre os diferentes profissionais da escola, superando a lógica de atuação isolada. Quando essa integração não ocorre de forma sistemática, o atendimento tende a se fragmentar, comprometendo a continuidade das intervenções pedagógicas.

Além disso, a prática cotidiana evidenciou que, embora as Salas de Recursos Multifuncionais sejam essenciais, sua estrutura física nem sempre comportava a crescente demanda da rede. Em algumas unidades, o espaço tornava-se insuficiente para garantir atendimento adequado, especialmente diante do aumento de estudantes com necessidades de apoio intensivo.

Essa realidade levou a Secretaria Municipal de Educação a refletir sobre alternativas que ampliassem as condições estruturais e

pedagógicas da rede, sem descaracterizar o papel do AEE, mas fortalecendo-o.

Impactos da implementação das salas-contêiner na inclusão escolar

Diante dos desafios identificados no funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais, a Secretaria Municipal da Educação de Palmas iniciou em 2024 um movimento institucional voltado à ampliação dos espaços destinados ao atendimento educacional especializado.

A iniciativa da Secretaria ao implantar salas-contêiner em 2024, representa uma estratégia inovadora para ampliar os espaços destinados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Diferente de uma substituição, trata-se de uma ação complementar que reorganiza o ambiente escolar e responde à crescente demanda por atendimentos individualizados. Assim surgiram as salas de aula em formato contêiner, implantadas em quatro escolas da rede municipal, entre.

Esses espaços foram planejados com intencionalidade pedagógica, incluindo climatização, ambientação colorida, mobiliário adaptado e materiais específicos voltados à estimulação sensorial, cognitiva e socioemocional. Horn (2004) destaca que o ambiente escolar atua como elemento pedagógico ativo, capaz de provocar interações e favorecer aprendizagens significativas. Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1998) compreende que o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação social, sendo o ambiente parte constitutiva das experiências que ampliam a zona de desenvolvimento proximal.

Atualmente, a rede de ensino conta com quatro escolas contempladas com salas estruturadas no formato de salas-contêiner, essas estruturas seguem padronização visual nas cores azul, amarela e vermelha, conforme o projeto arquitetônico adotado pela rede (Figura 1). A organização do espaço foi planejada para reduzir estímulos dispersivos, otimizar a disposição dos materiais

pedagógicos e garantir condições adequadas para intervenções individualizadas ou em pequenos grupos, conforme as diretrizes do Atendimento Educacional Especializado.

Figura 1 - Padronização visual no formato de salas-contêiner



Fonte: <https://folhadepalotina.com.br/destaque/instalacao-de-containers-otimiza-estrutura-das-escolas-municipais-de-maripa/>

A localização das salas-contêiner em áreas mais reservadas do espaço escolar contribuiu para reduzir estímulos dispersivos, ruídos e movimentação constante, favorecendo momentos de concentração e autorregulação. Esse aspecto é especialmente relevante para estudantes com maior sensibilidade sensorial, pois ambientes mais silenciosos e organizados reduzem episódios de desregulação emocional.

Estudos recentes sobre inclusão escolar apontam que a organização intencional do espaço pode ser decisiva para a estabilidade emocional e para a ampliação da participação dos estudantes nas atividades escolares, sem que isso configure segregação (Mantoan, 2003; Glat & Pletsch, 2011).

Do ponto de vista pedagógico, observou-se que a reorganização espacial melhorou a organização das intervenções e ampliou as possibilidades de acompanhamento individualizado ou em pequenos grupos, conforme as diretrizes do Atendimento Educacional Especializado. Libâneo (2013) enfatiza que as condições materiais integram o conjunto de mediações que sustentam o trabalho pedagógico, influenciando diretamente a qualidade do ensino.

Além disso, a ampliação dos atendimentos é um dado relevante, pois cada docente do AEE acompanha 22 estudantes, totalizando 66 atendimentos semanais, o que evidencia o alcance significativo dessa modalidade de apoio (BRASIL, 2008).

Entretanto, é importante destacar que a ampliação estrutural, por si só, não resolve os desafios da inclusão, logo persistem demandas relacionadas à formação continuada dos professores, à articulação multiprofissional e ao acompanhamento sistemático dos resultados pedagógicos.

Como defendem Carvalho (2014) e Mendes (2010), a efetividade das políticas inclusivas depende de ações integradas que envolvam não apenas infraestrutura, mas também práticas pedagógicas colaborativas e formação docente consistente.

Assim, as salas-contêiner representam um avanço importante na política municipal de inclusão, mas exigem avaliação contínua para garantir sua efetividade e sustentabilidade, de modo a consolidar uma inclusão escolar que seja, de fato, transformadora.

Considerações finais

A inclusão escolar de estudantes neurodivergentes no Ensino Fundamental permanece como um desafio concreto no cotidiano das escolas públicas, mesmo estando respaldada por marcos legais consolidados e por políticas como as Salas de Recursos Multifuncionais e o AEE.

A experiência analisada evidenciou que os avanços normativos e os investimentos estruturais representam passos importantes, mas não suficientes para garantir a efetivação de uma educação verdadeiramente equitativa.

No contexto da rede municipal de Palmas-TO, observou-se que a ampliação dos espaços físicos por meio das salas-contêiner constituiu uma estratégia institucional relevante para reorganizar o ambiente escolar e fortalecer o atendimento especializado. A iniciativa demonstrou que o espaço físico, quando planejado com intencionalidade pedagógica, pode favorecer a autorregulação, a concentração e o acompanhamento individualizado dos estudantes.

Entretanto, a vivência também revelou que a infraestrutura, isoladamente, não resolve as complexidades do processo inclusivo. Persistem desafios relacionados à formação continuada dos profissionais, à articulação multiprofissional, ao planejamento colaborativo e ao acompanhamento sistemático dos resultados pedagógicos. Logo a qualidade do ensino está diretamente vinculada às condições organizacionais e pedagógicas que sustentam o trabalho docente.

Assim, conclui-se que a consolidação da educação inclusiva requer políticas públicas sustentáveis, investimentos permanentes e gestão comprometida com a articulação entre estrutura, formação e prática pedagógica. A experiência relatada demonstra que a reorganização dos espaços pode constituir-se como estratégia significativa de apoio à inclusão, desde que acompanhada de avaliação contínua e de compromisso coletivo com a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Referências

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva: a escola**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 555, de 5 de junho de 2007.** Institui o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 50/2023.** Brasília: CNE, 2023.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is".** Porto Alegre: Mediação, 2014.

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

HORN, Maria da Graça Souza. **O espaço como elemento educativo.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2023: notas estatísticas.** Brasília: INEP, 2023.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

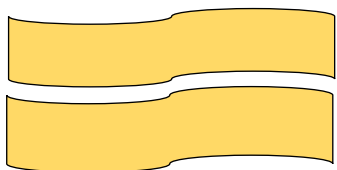
LIBÂNIO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

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

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Parte II – Ensino Superior



O caminho para uma educação inclusiva plena no Ensino Superior ainda é desafiador, mas possível, quando há comprometimento institucional, articulação pedagógica e valorização das singularidades dos estudantes, é possível construir práticas efetivas de inclusão.

Miliana Augusta Pereira Sampaio.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR: Reflexões de um relato de experiência

Miliana Augusta Pereira Sampaio



PERGUNTA FACILITADORA

Como o Atendimento Educacional Especializado pode efetivamente promover a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, diante dos desafios estruturais, pedagógicos e culturais que ainda persistem?

Introdução

A educação inclusiva consolidou-se nas últimas décadas como um princípio fundamental para a construção de sociedades mais democráticas e equitativas. Amparada em legislações nacionais e internacionais, essa perspectiva busca garantir que todos os sujeitos tenham acesso à educação, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou sociais. Tal movimento, que se intensificou no Brasil a partir da década de 1990, representa

não apenas uma conquista jurídica, mas também uma transformação cultural e pedagógica, ancorada na concepção dos direitos humanos como base do processo educativo (Mantoan, 2015; Brasil, 2015).

No âmbito da Educação Especial, destaca-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como recurso essencial para assegurar a aprendizagem e a permanência escolar dos estudantes público-alvo da educação especial. Previsto em legislações como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o AEE constitui-se como um serviço complementar e/ou suplementar, cujo objetivo é promover acessibilidade ao currículo por meio de estratégias pedagógicas, recursos e tecnologias assistivas (Glat; Pletsch, 2019).

Apesar dos avanços normativos e das políticas públicas, a efetivação da educação inclusiva enfrenta inúmeros desafios no ensino superior. Estudos apontam dificuldades que variam desde barreiras arquitetônicas e comunicacionais até preconceitos velados e falta de preparo pedagógico das instituições e de seus profissionais (Pinto, 2018; Araujo; Araujo; Araujo, 2016). Essas barreiras, muitas vezes invisibilizadas, comprometem não apenas o ingresso, mas sobretudo a permanência e o êxito acadêmico dos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação.

Nesse sentido, é fundamental compreender o ensino superior como espaço que, além de transmitir conhecimento técnico e científico, deve garantir condições equânimes de formação e participação social. A universidade, enquanto instituição social e formadora de sujeitos críticos, precisa assumir o compromisso de ser inclusiva, valorizando a diversidade e combatendo práticas excludentes. Assim, o AEE, quando efetivamente implementado, constitui uma ferramenta potente para possibilitar trajetórias acadêmicas mais justas e completas (Buiatti; Miranda, 2018).

A análise de relatos de experiências torna-se, portanto, uma estratégia relevante para ampliar a compreensão sobre os caminhos já percorridos e sobre as possibilidades de aprimoramento do AEE nas instituições de ensino superior. A partir dessas narrativas, é possível identificar práticas exitosas, lacunas existentes e estratégias inovadoras que contribuem para a superação dos obstáculos ainda presentes no campo da inclusão. Ao mesmo tempo, tais relatos oferecem subsídios para que gestores, docentes e técnicos possam repensar suas práticas institucionais e pedagógicas à luz da legislação vigente e das demandas sociais (Silva; Ribeiro, 2021).

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre o sistema para educação inclusiva no ensino superior, enfatizando o papel do Atendimento Educacional Especializado como ferramenta de garantia de acesso, permanência e qualidade no processo formativo. Para tanto, apresenta-se um relato de experiência vivenciado no Estado do Tocantins, que, além de contribuir para a análise crítica da realidade local, dialoga com os desafios universais enfrentados pelas instituições de ensino superior no processo de inclusão.

Metodologia

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva, fundamentada no relato de experiência como recurso metodológico. Esse tipo de produção permite a reflexão crítica sobre vivências acadêmicas e extensionistas, evidenciando tanto as potencialidades quanto os desafios que permeiam a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior. De acordo com Rocha (2006), experiências dessa natureza integram o campo da pesquisa-intervenção, em que teoria e prática se articulam na construção de conhecimentos aplicados, valorizando o cotidiano e as interações entre sujeitos e instituições.

No âmbito do projeto desenvolvido, a metodologia extensionista revelou-se central, uma vez que o AEE foi concebido

como espaço dialógico entre estudantes, docentes e técnicos, permitindo que a intervenção se constituísse em prática formativa, tanto para os envolvidos diretamente quanto para a comunidade acadêmica. Essa indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, apontada por Rocha (2006), garante que o conhecimento produzido esteja vinculado às demandas reais do contexto educacional, ampliando seu alcance social e pedagógico.

Complementarmente, realizou-se uma pesquisa documental voltada à análise de legislações e normativas que orientam a política de inclusão educacional no Brasil e no Estado do Tocantins. Foram considerados documentos nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Lei nº 13.146/2015), além da Lei nº 13.409/2016, que garante reserva de vagas a pessoas com deficiência no Ensino Superior. No âmbito estadual, destacam-se a Resolução CEE/TO nº 236/2013, que dispõe sobre a Educação Especial no Tocantins, e as orientações da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC/TO) para o AEE em instituições públicas e privadas.

Paralelamente, foi realizada uma revisão narrativa de literatura, priorizando estudos sobre inclusão no Ensino Superior e práticas do AEE. Essa revisão contemplou bases de dados como a *Biblioteca Virtual em Saúde (BVS)*, a *Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS)* e a *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*. Segundo Kripka et al. (2015), a revisão narrativa possibilita a ampliação do olhar investigativo ao reunir produções científicas diversificadas que abordam o tema sob múltiplas perspectivas.

Ainda no campo documental, foram incluídos marcos internacionais que sustentam o movimento inclusivo, como a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU, 1975) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), os quais influenciaram diretamente a formulação de políticas públicas brasileiras. Dessa

forma, a metodologia adotada articula a análise crítica de documentos legais e normativos com a experiência vivida no contexto acadêmico do Tocantins, em uma perspectiva de pesquisa-intervenção. Esse percurso possibilita compreender a relevância do AEE no Ensino Superior não apenas como cumprimento legal, mas como ação pedagógica que contribui para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva, equitativa e de qualidade.

Resultados



VAMOS PRATICAR

Mapeamento

Investigue em sua instituição de ensino superior se existe um núcleo, setor ou serviço de acessibilidade. Identifique quais ações de Atendimento Educacional Especializado (AEE) são oferecidas e registre em um quadro comparativo as potencialidades e limitações observadas.

Institucional

Leitura

Crítica

da

Legislação

Leia os artigos 27 a 30 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Depois, responda: quais garantias legais ainda encontram barreiras de efetivação no contexto universitário?

Autoavaliação

Escreva um breve texto (de 10 a 15 linhas) avaliando como você, enquanto estudante ou profissional do ensino superior, pode contribuir para o fortalecimento de uma cultura inclusiva na universidade.

O Estado do Tocantins, criado pela Constituição Federal de 1988, apresenta grande diversidade territorial e sociocultural, enfrentando desafios complexos para consolidar uma política educacional inclusiva que seja normativa, operacional e humanizada. Composta por 139 municípios distribuídos em uma ampla área geográfica, a rede pública estadual evidencia realidades distintas entre centros urbanos, áreas rurais, assentamentos, quilombos e comunidades indígenas, o que demanda políticas educacionais descentralizadas e voltadas à equidade territorial (Brasil, 1988).

Nos últimos anos, o Tocantins tem buscado fortalecer seu arcabouço legal, alinhando-o às diretrizes do ordenamento jurídico nacional. A Lei Estadual nº 4.220/2023, que institui o Programa de Fortalecimento da Educação (PROFE), representa um avanço nesse sentido, estabelecendo diretrizes para aprimorar os processos de ensino e aprendizagem e assegurar a permanência escolar (Tocantins, 2023). Entre os eixos estruturantes, destaca-se a inclusão de estudantes da Educação Especial, ainda que de forma indireta. Contudo, a legislação carece de detalhamento operacional sobre mecanismos específicos para atender às necessidades desse público, permitindo interpretações diversas nas escolas e Superintendências Regionais de Educação (SEDUC/TO, 2023).

Complementarmente, a Resolução CEE TO nº 019/2024, do Conselho Estadual de Educação, constitui um avanço técnico e normativo ao definir critérios claros para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes da Educação Especial no sistema estadual (CEE TO, 2024). A resolução aborda a obrigatoriedade de planos educacionais individualizados (PEIs), adaptações curriculares, avaliações pedagógicas especializadas e atuação articulada de equipes multiprofissionais. Além disso, orienta sobre o direito à permanência em salas regulares com apoio pedagógico personalizado e reforça o papel do Atendimento

Educacional Especializado (AEE) como serviço complementar, e não substitutivo (CEE TO, 2010).

Apesar da existência desses marcos normativos, observa-se uma lacuna significativa entre o plano legal e sua execução nas unidades escolares. Relatórios da Secretaria Estadual da Educação (SEDUC/TO, 2023) e dados parciais do Censo Escolar indicam fragilidades na estruturação de salas de recursos multifuncionais, especialmente em regiões com maior vulnerabilidade social. A distribuição desigual de profissionais de apoio, a carência de psicólogos, assistentes sociais e intérpretes de Libras revelam que a efetivação dos direitos educacionais dos estudantes com deficiência ainda depende de recursos disponíveis e da capacidade de gestão das Superintendências Regionais (Mantoan, 2015).

O desafio não se restringe à infraestrutura, mas envolve a ausência de protocolos padronizados, formação sistemática de docentes e políticas de acompanhamento pedagógico contínuo. A Resolução CEE TO nº 028/2016, que trata da identificação e reclassificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), é pouco aplicada devido à baixa capacitação de profissionais e à escassez de ações articuladas com a área da saúde (CEE TO, 2016; Góes, 2016).

Diversos estudiosos destacam que a inclusão educacional não se realiza apenas pela existência de normativas, mas requer um ecossistema articulado entre setores, políticas e agentes institucionais (Mantoan, 2015; Mittler, 2003). Carvalho (2022) reforça que dispositivos legais são essenciais, mas insuficientes; é necessário transformá-los em ações planejadas, financiadas e monitoradas por indicadores sociais e educacionais (Carvalho, 2022).

No Tocantins, a fragilidade na articulação entre normatização, planejamento, orçamento e monitoramento compromete o potencial das boas práticas existentes. Faltam mecanismos intersetoriais para avaliar e supervisionar políticas de inclusão, bem como um sistema integrado que permita acompanhar

a trajetória educacional do estudante com deficiência desde o diagnóstico até a integralização das etapas da educação básica (SEDUC/TO, 2023).

Além disso, o Estado ainda não possui um sistema unificado de avaliação das condições de acessibilidade nas escolas, nem protocolos claros para organização das equipes multiprofissionais, que frequentemente atuam de forma desarticulada e com pouca autonomia. Essa ausência torna o trabalho das equipes técnicas mais reativo que preventivo, tornando-o vulnerável à rotatividade e sobrecarga funcional (Mittler, 2003).

Outro ponto crítico refere-se à formação continuada dos professores da rede estadual, que permanece fragmentada e pouco alinhada às demandas concretas da inclusão. Como observa Góes (2016), a formação docente em educação inclusiva não deve se restringir a conteúdos teóricos, devendo também proporcionar espaços de escuta, reflexão e elaboração de estratégias pedagógicas baseadas no contexto real de cada escola (Góes, 2016).

Nesta pesquisa foi possível perceber que no contexto educacional do Tocantins, diversas normas e resoluções estaduais têm buscado orientar a implementação de políticas inclusivas. Entre essas normativas, destacam-se a Resolução CEE TO nº 019/2024, a Resolução CEE TO nº 028/2016, a Resolução CEE TO nº 001/2010 e a Lei Estadual nº 4.220/2023 (TOCANTINS, 2023; CEE TO, 2010; CEE TO, 2016; CEE TO, 2024). Essas disposições legais e regulamentares têm o objetivo de garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes, promovendo a equidade educacional e o atendimento especializado.

Entretanto, a implementação dessas normas enfrenta desafios significativos, como a insuficiência de profissionais capacitados, a carência de recursos e a falta de sistematização nos procedimentos de identificação, avaliação e acompanhamento dos estudantes. Estudos apontam que, apesar da existência de normativas detalhadas, as práticas escolares muitas vezes

permanecem desalinhadas com os dispositivos legais, evidenciando lacunas na formação docente, na gestão pedagógica e na supervisão das políticas de inclusão (Mantoan, 2015; Góes, 2016).

Diante desse cenário, a tabela a seguir apresenta um panorama sintético das principais resoluções e leis estaduais relacionadas à educação inclusiva no Tocantins, identificando os objetivos centrais, as lacunas observadas na prática e as estratégias propostas para aprimorar a implementação efetiva das políticas educacionais inclusivas. Essa organização permite compreender de forma clara as demandas prioritárias e os instrumentos legais disponíveis para promover a inclusão escolar de forma consistente e sustentável.

Tabela 1 - Marcos Legais da Educação Inclusiva no Estado do Tocantins

Norma/Lei	Objeto	Lacunas identificadas	Propostas de aprimoramento
Resolução CEE TO nº 019/2024	Acesso e permanência de estudantes com deficiência	Práticas escolares nem sempre estão alinhadas às normativas vigentes	Implantar programas de formação orientada à prática docente em contextos inclusivos, com ênfase em resoluções estaduais
Resolução CEE TO nº 028/2016	Altas Habilidades/Superdotação	Processos de identificação e avaliação de estudantes	Instituir centros de referência em AH/SD com equipes multidisciplinar

Norma/Lei	Objeto	Lacunas identificadas	Propostas de aprimoramento
		com AH/SD limitados e pouco sistematizados	es para suporte às redes municipais e estaduais
Resolução CEE TO nº 001/2010	Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Carência de profissionais especializados no quadro efetivo das redes públicas restringe oferta contínua do AEE	Criar carreiras específicas para profissionais da educação inclusiva e garantir concursos públicos com provimento regular de vagas
Lei nº 4.220/2023 (PROFETO)	Instituição do Programa de financiamento educação	Insuficiência de dotação orçamentária e ausência de instrumentos normativos específicos que assegurem recursos à Educação Especial	Regulamentação complementar que detalhe critérios de financiamento para inclusão e AEE; vinculação à metas de equidade

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores, 2025.

A análise das normas estaduais e das lacunas identificadas na tabela anterior evidencia que, embora o Tocantins disponha de marcos regulatórios específicos para a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), sua implementação enfrenta desafios estruturais e formativos. Essa realidade local reflete um panorama mais amplo da política de inclusão educacional no Brasil, especialmente após a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que consolidou o direito à matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) em classes comuns, articulando-o ao acesso ao AEE. No entanto, ao se avançar para o ensino superior, tais direitos ainda apresentam fragilidades significativas, tornando necessária a reflexão sobre estratégias que promovam práticas efetivas e sustentáveis de inclusão, em consonância com os princípios legais e com a experiência vivenciada nos sistemas estaduais, como o do Tocantins.

A política de inclusão educacional no Brasil, especialmente após a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), tem avançado na garantia de matrícula de estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) em classes comuns, articulada ao direito de acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). No ensino superior, contudo, esse processo ainda apresenta fragilidades que demandam reflexões e práticas efetivas.

O Decreto nº 7.611/2011 estabelece que o AEE deve ser entendido como um conjunto de atividades, serviços e recursos organizados de forma institucional e contínua, com a finalidade de complementar ou suplementar a formação dos estudantes PAEE (Brasil, 2011). Apesar de seu caráter normativo, a implementação no ensino superior carece de adaptações, considerando a especificidade dessa etapa, os diferentes cursos e a diversidade de perfis dos estudantes.

Na instituição superior pública do Tocantins, localizada na cidade de Araguatins, em que este relato se insere, observa-se um aumento gradual do número de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, especialmente após a Lei nº 13.409/2016, que ampliou as políticas de reserva de vagas (Brasil, 2016). Esse crescimento tem exigido ações mais consistentes da instituição, particularmente em relação à acessibilidade e ao fortalecimento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas.

O AEE nesse contexto vem sendo estruturado por meio da atuação de professores especializados, técnicos de apoio e bolsistas, organizados para atender às demandas que emergem de cada estudante. O trabalho articula-se à proposta pedagógica institucional e busca eliminar barreiras pedagógicas, comunicacionais e atitudinais, de modo a possibilitar a permanência e o êxito acadêmico.

No entanto, a realidade mostra que os desafios ainda são expressivos. Há dificuldades quanto à formação inicial e continuada dos docentes da instituição, muitos dos quais não se sentem preparados para lidar com as especificidades do PAEE. Além disso, os recursos pedagógicos e tecnológicos disponíveis nem sempre dão conta da diversidade de necessidades, o que exige adaptações criativas e parcerias constantes.

Durante o ensino remoto emergencial, provocado pela pandemia de COVID-19, esses desafios se intensificaram. A ausência de acessibilidade digital em parte dos materiais didáticos, a instabilidade no acesso à internet e a falta de preparo para utilização de ambientes virtuais inclusivos dificultaram significativamente a participação de alguns estudantes, especialmente aqueles com deficiência visual e intelectual.

A comunidade acadêmica relatou que necessitavam de apoio constante para acompanhar as atividades, o que nem sempre era possível devido às condições de trabalho e rotina doméstica. Essa

realidade evidenciou a importância de uma rede de suporte ampliada, capaz de integrar docentes, técnicos, familiares e os próprios estudantes na busca de soluções conjuntas.

No retorno ao ensino presencial, a instituição retomou o processo de reorganização do AEE, fortalecendo parcerias com departamentos acadêmicos e ampliando o diálogo sobre inclusão. Essa articulação tem ocorrido de forma gradual, ainda marcada por práticas pontuais, mas sinalizando para a construção de uma cultura institucional mais inclusiva.

O trabalho em equipe entre docentes do AEE e professores das disciplinas tem se mostrado essencial, especialmente no planejamento de estratégias de ensino colaborativo, como apontam Nascimento e Evaristo (2021). Embora nem sempre plenamente consolidada, essa prática tem possibilitado adaptações metodológicas que favorecem a aprendizagem significativa.

Atualmente, a instituição acompanha estudantes com diferentes especificidades: autismo, deficiência física, deficiência visual, deficiência intelectual e casos de deficiências múltiplas. O perfil heterogêneo exige respostas diversificadas, que vão desde adaptações arquitetônicas até o uso de tecnologias assistivas e metodologias diferenciadas. Esse cenário revela que a inclusão, mais do que o cumprimento da legislação, requer uma transformação cultural no ensino superior. É necessário romper com a lógica da integração parcial, em que os estudantes apenas “frequentam” a universidade, e avançar para uma inclusão plena, que reconheça a singularidade de cada sujeito, como defendem Brito, Quirino e Porto (2013) e Mantoan (1997).

Encerrando este relato, destaca-se que a experiência da instituição mostra um caminho em construção, com avanços e desafios. O AEE tem se consolidado como espaço de apoio e mediação pedagógica, mas ainda enfrenta barreiras estruturais e culturais. A permanência e o êxito dos estudantes dependem de políticas institucionais sólidas, formação docente e, sobretudo, de

uma mudança atitudinal que permita reconhecer o direito à diferença como parte essencial do processo educativo.

Nesse contexto, torna-se fundamental apresentar experiências práticas que ilustrem como o AEE opera no cotidiano acadêmico, evidenciando os desafios e as estratégias implementadas para atender às necessidades educacionais específicas dos estudantes. O próximo tópico traz um relato detalhado de acompanhamento de um discente no AEE, permitindo analisar a aplicação concreta das políticas de inclusão, os recursos utilizados e as articulações pedagógicas necessárias para garantir acesso, permanência e aprendizagem plena no ensino superior.

Relato de Experiência de acompanhamento de um discente no AEE

A Universidade *lócus* deste estudo, possui uma Coordenadoria de Inclusão e Diversidade Acadêmica (CIDA), vinculada à Pró-reitoria de Ensino, responsável pelo planejamento, execução e avaliação das ações voltadas à permanência e ao sucesso acadêmico de estudantes com necessidades educacionais especiais (PEE). Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um dos principais instrumentos de apoio aos discentes com deficiência.

Minha experiência ocorreu entre março de 2023 e março de 2024, quando fui designada para atender um discente matriculado no curso de Licenciatura Plena em Letras. Segundo laudo médico, Rafael⁴ apresentava Transtorno do Espectro Autista (TEA), caracterizado por dificuldades na comunicação social, processamento sensorial e organização de atividades acadêmicas complexas. O laudo indicava a necessidade de adaptações pedagógicas, acompanhamento individualizado em sala, uso de recursos visuais e digitais, flexibilização de prazos e avaliação

⁴ Nome fictício.

diferenciada, além de suporte do AEE para desenvolver habilidades socioemocionais e de autocontrole (Brasil, 2008; Mantoan, 2015).

Com base no laudo, iniciei o acompanhamento de Rafael por meio do AEE. O estudante apresentava grande interesse pelo curso, mas dificuldades em lidar com tarefas simultâneas e exigências de leitura extensiva. Para atender às suas necessidades, foi necessário realizar reuniões com a coordenação e os professores do curso, explicando os direitos do discente, incluindo adaptações razoáveis, formas diferenciadas de avaliação e estratégias pedagógicas específicas. A integração com a equipe multiprofissional da universidade — psicólogos, pedagogos e orientadores educacionais — foi essencial para garantir um acompanhamento consistente e individualizado (Carvalho, 2022; Góes, 2016).

Ao longo do período, implementamos recursos de acessibilidade como *softwares* de organização de tarefas, apresentações visuais complementares às aulas, mapas conceituais e exercícios práticos graduais. Além disso, desenvolvemos estratégias de autocontrole e organização, alinhadas às recomendações do AEE, promovendo maior autonomia do estudante em atividades acadêmicas e sociais. O acompanhamento direto em sala permitiu intervir em situações de sobrecarga sensorial e auxiliar na comunicação com os professores, garantindo a inclusão plena nas atividades curriculares (Mittler, 2003).

Durante o processo, observou-se a importância de flexibilizar prazos de entrega de trabalhos e avaliações, assim como a necessidade de provas orais em algumas disciplinas, para atender às demandas específicas de Rafael. A construção de materiais digitais e recursos visuais foi fundamental para facilitar o entendimento de conceitos complexos em disciplinas como Linguística e Morfologia da Língua Portuguesa, permitindo que o estudante participasse de forma ativa nas atividades acadêmicas e obtivesse sucesso nos conteúdos ministrados (Mantoan, 2015; Brasil, 2015).

Essa experiência reforçou a importância da articulação entre políticas públicas, legislação educacional e práticas institucionais de inclusão. A atuação integrada da universidade, do AEE e da equipe docente possibilitou a implementação de estratégias individualizadas, promovendo o pleno acesso de Rafael ao currículo e respeitando suas singularidades, conforme previsto na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015, arts. 28 e 30). O trabalho demonstrou que, mesmo com desafios e incertezas, a educação inclusiva pode ser efetivamente realizada quando há planejamento, articulação e comprometimento de todos os atores envolvidos.

Considerações finais



VAMOS REFLETIR

- De que forma a atuação do AEE contribui para a inclusão efetiva de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino superior?
- Como a articulação entre docentes, técnicos da universidade e políticas institucionais pode ser fortalecida para garantir permanência e sucesso acadêmico dos estudantes PEE?
- Como a experiência prática relatada pode inspirar mudanças em outras instituições de ensino, considerando a legislação vigente e os princípios da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015)?

A análise do relato de experiência apresentado neste estudo evidencia que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha um papel central na promoção da inclusão no Ensino Superior, especialmente quando articulado às políticas institucionais e às necessidades específicas dos estudantes. A experiência vivenciada no Estado do Tocantins demonstra que a atenção individualizada, combinada com a utilização de recursos pedagógicos e tecnológicos, favorece a participação plena dos discentes PEE, garantindo-lhes acesso ao currículo e condições adequadas de aprendizagem.

Contudo, mesmo com os avanços observados, diversas dificuldades ainda se impõem à consolidação de práticas inclusivas no contexto universitário. Entre os principais desafios estão a escassez de profissionais qualificados para atuar no AEE, a insuficiência de formação continuada voltada à educação inclusiva para docentes regulares e a falta de protocolos sistematizados para atendimento a estudantes com diferentes necessidades educacionais. Essas lacunas limitam a efetividade do AEE e comprometem a permanência e o êxito acadêmico dos alunos.

Outro ponto crítico identificado é a precariedade da infraestrutura e dos recursos disponíveis para acessibilidade. Em muitos casos, adaptações físicas, materiais pedagógicos e tecnologias assistivas ainda dependem da iniciativa individual de professores ou do esforço isolado da universidade, evidenciando a necessidade de políticas públicas e institucionais mais robustas e contínuas. A ausência de um planejamento estruturado para o AEE também compromete a sustentabilidade dessas práticas, tornando o atendimento dependente de contratos temporários e da demanda imediata de estudantes.

Apesar dessas limitações, a pesquisa demonstrou que o trabalho colaborativo entre docentes do AEE, professores regulares, gestores e familiares contribui significativamente para a construção de um ambiente acadêmico inclusivo. A articulação entre diferentes

profissionais e setores permite o desenvolvimento de estratégias adaptadas às características individuais dos estudantes, ampliando oportunidades de aprendizado, participação social e autonomia. Essa experiência reforça a importância de compreender a inclusão como processo dinâmico, que exige ajustes constantes e sensibilidade às singularidades de cada estudante.

Para superar as lacunas identificadas, este estudo sugere a implementação de políticas institucionais que garantam a contratação estável de professores do AEE, investimento em formação continuada de docentes, desenvolvimento de materiais pedagógicos acessíveis e utilização sistemática de tecnologias assistivas. Além disso, propõe-se a criação de protocolos claros para o atendimento individualizado e a ampliação de pesquisas que investiguem práticas de inclusão no Ensino Superior, considerando diferentes áreas do conhecimento e perfis de estudantes.

Conclui-se, portanto, que o caminho para uma educação inclusiva plena no Ensino Superior ainda é desafiador, mas possível. O relato de experiência apresentado neste artigo evidencia que, quando há comprometimento institucional, articulação pedagógica e valorização das singularidades dos estudantes, é possível construir práticas efetivas de inclusão. Futuras pesquisas podem aprofundar o estudo de estratégias de AEE, avaliar impactos na aprendizagem e sugerir modelos replicáveis em outras instituições, contribuindo para o fortalecimento do sistema de educação inclusiva no Brasil.

Referencias

ARAÚJO, C. A. S.; ARAÚJO, J. A.; ARAÚJO, P. C. M. Educação Especial no Ensino Superior: uma análise da produção na Revista Brasileira de Educação Especial (2010-2014). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 2, p. 191-208, 2016.

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

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

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 29 dez. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas.** Brasília: MEC, 2020.

BUIATTI, V. P.; MIRANDA, T. G. Atendimento Educacional Especializado e inclusão escolar: entre a previsão legal e a realidade das práticas. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 61, p. 283-298, 2018.

CARVALHO, M. A. **Inclusão escolar e práticas pedagógicas: desafios e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2022.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO TOCANTINS – CEE TO. **Resolução nº 019/2024: critérios para acesso, permanência e sucesso escolar de estudantes da Educação Especial.** Palmas: CEE TO, 2024.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO TOCANTINS – CEE TO. **Resolução nº 028/2016: identificação e reclassificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.** Palmas: CEE TO, 2016.

FIGUEIREDO, N. M. A. **Método e metodologia na pesquisa científica.** 2. ed. São Caetano do Sul: Yendis, 2007.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2019.

GÓES, R. Formação docente em educação inclusiva: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 1-17, 2016.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones UNAD**, v. 14, n. 2, p. 55-73, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MITTLER, P. **The globalisation of special needs: a comparative study of inclusion policy.** London: Routledge, 2003.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes.** Resolução aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 09 dez. 1975. Nova Iorque: ONU, 1975.

PINTO, M. G. Inclusão no ensino superior: desafios e perspectivas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 7, n. 1, p. 27-40, 2018.

ROCHA, M. L. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 4, p. 664-673, 2006.

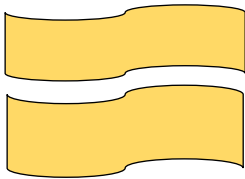
SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO TOCANTINS – SEDUC/TO. **Relatórios e dados parciais do Censo Escolar**. Palmas: SEDUC/TO, 2023.

SILVA, J. A.; RIBEIRO, R. M. Narrativas de inclusão no ensino superior: práticas e desafios do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 4, p. 2432-2450, 2021.

TOCANTINS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/TO nº 236, de 12 de março de 2013**. Dispõe sobre a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Tocantins. Palmas: CEE/TO, 2013.

TOCANTINS. **Lei Estadual nº 4.220, de 2023: institui o Programa de Fortalecimento da Educação (PROFE) e dá outras providências**. Palmas: Assembleia Legislativa do Tocantins, 2023.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.



“Não há judeu nem grego; não há escravo nem livre; não há homem nem mulher; porque todos vós sois um em Cristo Jesus.”

Gálatas 3, 28.

APRENDIZAGEM ATIVA E TECNOLOGIAS: estratégias para o protagonismo estudantil e a inclusão no ensino superior

Eliane Marques dos Santos
Francisco Gilson Rebouças Porto Junior



De que maneira a aprendizagem ativa, apoiada por tecnologias digitais, pode fortalecer o protagonismo dos estudantes no ensino superior e, ao mesmo tempo, ampliar práticas inclusivas que garantam participação plena de todos?

Introdução

O protagonismo estudantil, especialmente entre alunos neurodivergentes, emerge como princípio fundamental para que o processo educativo se torne inclusivo e equitativo. Metodologias ativas, como a problematização, a aprendizagem colaborativa e o uso de tecnologias digitais, oferecem caminhos para que os estudantes assumam papel central na construção do conhecimento, desenvolvendo autonomia, criatividade e senso crítico (Bacich; Moran, 2018; Bordenave; Pereira, 2002).

Pesquisas recentes destacam que a adoção dessas práticas no ensino superior contribui para a valorização da neurodiversidade e para a criação de ambientes mais acolhedores e democráticos, capazes de atender às necessidades de estudantes com diferentes perfis cognitivos (Beni et al., 2025; Tonkio, 2021).

Este capítulo tem como objetivo servir como guia para o protagonismo estudantil no ensino superior, apresentando como a aprendizagem ativa, apoiada pelo uso de tecnologias digitais, pode impulsionar a participação crítica e autônoma dos estudantes e, ao mesmo tempo, favorecer práticas pedagógicas inclusivas voltadas a alunos neurodivergentes e com deficiência. Busca-se oferecer referenciais teóricos e estratégias formativas que orientem docentes e discentes na construção de ambientes acadêmicos mais colaborativos, equitativos e inovadores, ampliando as possibilidades de engajamento e de aprendizagem significativa.

O uso de tecnologias digitais e das mídias interativas modificou profundamente os modos de comunicação, ensino e aprendizagem, sobretudo no contexto universitário. A sala de aula contemporânea, atravessada pela era digital, demanda práticas pedagógicas que dialoguem com as linguagens digitais e promovam a colaboração ativa entre os estudantes.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o ensino superior no Brasil a formação nos cursos de graduação deve ser norteada para o desenvolvimento de competências, superando a lógica dos antigos currículos mínimos e enfatizando a integração entre conhecimentos, habilidades e atitudes. Nesse cenário, a aprendizagem ativa e colaborativa está entre as práticas que estimulam a autonomia, a construção da aprendizagem e promovem a interação entre os estudantes, sendo também considerada uma estratégia efetiva de ensino e eficaz para a aprendizagem (Barkley; Majos; Cross, 2014).

Quanto ao papel do docente, na aprendizagem ativa e colaborativa mediadas por tecnologias, as atividades são mais

complexas, o grupo organiza-se livremente para sua realização, os conhecimentos – trabalhos são de alta complexidade e o docente abdica de sua autoridade, empoderando os grupos (Rockwood, 1995). A incorporação desses elementos ao processo de ensino-aprendizagem requer uma postura pedagógica crítica e dialógica, capaz de articular saberes formais e informais e valorizar a participação ativa dos estudantes. Nesse sentido, ele deve desempenhar o papel de moldar e direcionar os trabalhos, estruturar as tarefas de aprendizagem, monitorar o progresso do grupo e interferir quando os estudantes se desviarem do objetivo (Barkley; Majos; Cross, 2014)

Nesse contexto, o estudante toma para si a responsabilidade por construir sua própria aprendizagem, adquirir novas habilidades, realizar discussões em grupo e colaborar ativamente no meio acadêmico. De fato, essa forma de ensinar e aprender torna os alunos mais responsáveis por sua aprendizagem, levando-os a assimilar conceitos e formação de cidadãos preparados para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

Vygotsky (1984) já apontava que o aprendizado se desenvolve de forma mais eficaz em contextos de interação social, nos quais os sujeitos compartilham experiências e constroem significados coletivamente. Nesse sentido, a aprendizagem colaborativa configura-se como abordagem potente, capaz de estimular competências comunicativas, pensamento crítico e construção coletiva de saberes.

A inclusão, nesse contexto, não deve ser compreendida apenas como a garantia de acesso, mas como a efetiva participação dos estudantes em todas as dimensões da vida acadêmica. Ao favorecer o protagonismo discente, especialmente de alunos neurodivergentes e com deficiência, as metodologias ativas e o uso de tecnologias digitais contribuem para a construção de ambientes educacionais mais equitativos, nos quais a diversidade é reconhecida como valor formativo. Assim, o ensino superior fortalece seu

compromisso com a justiça social e com a formação de cidadãos críticos, criativos e preparados para atuar em uma sociedade plural e em constante transformação.

Itinerário metodológico

Este estudo adota a perspectiva da professora-pesquisadora-autora, já mencionada no capítulo 1 pela mesma autora. Tal abordagem se fundamenta nos princípios da pesquisa-ação (Thiollent, 2011), do relato reflexivo (Smyth, 1992; 2000) e nos referenciais teóricos de Mantoan (2015), Libâneo (2004), Coll (2000) e Arroyo (2011). Esses autores defendem a valorização da diversidade, a formação crítica, a articulação entre teoria e prática e o compromisso ético com a justiça social, elementos que orientam a construção e a análise das práticas pedagógicas aqui apresentadas.

O estudo foi desenvolvido nos cursos de Enfermagem e Nutrição da Universidade Federal do Tocantins (UFT), nas disciplinas Políticas de Saúde Contemporânea e SUS e Metodologia Científica, entre 2021 e 2024, com cerca de 60 estudantes. As práticas ocorreram em um período marcado pela pandemia e pelo pós-pandemia, exigindo a incorporação de mídias digitais e estratégias pedagógicas adaptadas ao contexto midiático dos discentes.

Os dados foram obtidos por meio da sistematização de registros da autora, contemplando instrumentos didáticos e produções estudantis. A análise seguiu os pressupostos da prática reflexiva (Smyth, 1992; 2000), permitindo reconstrução crítica dos itinerários pedagógicos e identificação de estratégias inovadoras de ensino. Do ponto de vista ético, trata-se de reflexões e memórias docentes, sem coleta direta de informações de terceiros, em conformidade com a Resolução CNS nº 510/2016.

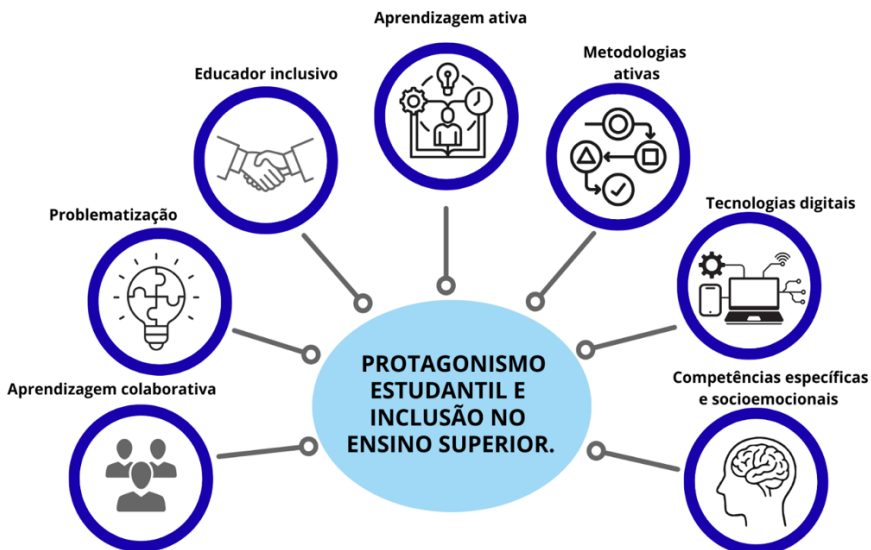
A metodologia adotada durante o período pandêmico, descrita por Santos e Porto Júnior (2025), resultou em uma abordagem aperfeiçoada que será analisada neste capítulo. Tal prática mostrou-se eficaz na gestão de turmas numerosas e na ampliação da

participação ativa dos estudantes, por meio de grupos colaborativos, problematização e produção de objetos digitais de aprendizagem. Essas estratégias favoreceram a cooperação, engajamento e protagonismo discente, articulando teoria e prática em um cenário marcado pelo uso de tecnologias digitais.

Eixos teóricos estruturantes

Os eixos estruturantes desta prática pedagógica são: Problematização, competências socioemocionais, competências específicas dos cursos de graduação, aprendizagem colaborativa, metodologias ativas, aprendizagem ativa e colaborativa, tecnologias digitais de aprendizagem e educador inclusivo que se articulam de maneira sinérgica na construção de uma formação integral e contextualizada (figura 1).

Figura 1 - Eixos estruturantes do Protagonismo estudantil e inclusão.



Fonte: Elaborado com base em Santos e Porto Júnior (2025).

A problematização como princípio metodológico é destacada por Freire (1996), ao defender a educação como prática da liberdade e como processo de reflexão crítica sobre a realidade. As competências socioemocionais, por sua vez, são apontadas por Goleman (1995) como fundamentais para o desenvolvimento da empatia, da comunicação e da autorregulação, especialmente em contextos de formação em saúde.

No que se refere às competências específicas, Coll (2000) enfatiza a importância da articulação entre saberes conceituais, procedimentais e atitudinais, alinhando teoria e prática profissional. A aprendizagem colaborativa é sustentada por Johnson e Johnson (1999), que demonstram seu potencial para promover cooperação, corresponsabilidade e construção coletiva do conhecimento.

As metodologias ativas são defendidas por Bacich e Moran (2018) como estratégias que favorecem o protagonismo estudantil e a resolução de problemas reais. Já o uso de tecnologias digitais de aprendizagem é discutido por Kenski (2007), que ressalta a necessidade de apropriação crítica e criativa desses recursos no ensino superior.

Nesse cenário, a aprendizagem ativa aliada à curadoria discente assume papel central ao reconhecer os estudantes como sujeitos de suas aprendizagens, capazes de selecionar, organizar e reinterpretar conteúdos de forma crítica e contextualizada. Complementarmente, a mediação de um educador inclusivo transforma o professor em facilitador do processo formativo, estimulando a reflexão, a autonomia, o protagonismo e a inclusão por meio de práticas pedagógicas intencionais, dialógicas e inclusivas. Assim a inclusão é fundamentada pela equidade e a valorização da diversidade como pilares da prática pedagógica contemporânea (Mantoan, 2015).

Educador inclusivo

O papel do educador inclusivo no ensino superior transcende a mera transmissão de conteúdos: ele se configura como mediador e assume a responsabilidade de articular competências e habilidades que favoreçam a formação integral do estudante, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que orientam a prática pedagógica e a organização curricular dos cursos de graduação (BRASIL, 2015).

Essa perspectiva marca uma clara mudança de paradigma em relação ao modelo tradicional de professor conteudista, centrado na memorização e na reprodução teórica. O educador inclusivo, ao contrário, valoriza a criatividade, a empatia e o desenvolvimento de competências socioemocionais, promovendo ambientes colaborativos e acessíveis. Essa transição evidencia a passagem de uma educação voltada apenas para o acúmulo de informações para uma prática pedagógica que integra diversidade, inovação e protagonismo discente, alinhando-se às demandas contemporâneas da sociedade e às políticas educacionais vigentes (Figura 2).

Figura 2 - Mudança de paradigma de professor conteudista para educador inclusivo



Fonte: MICROSOFT. Copilot [software]. Imagem gerada por IA a partir do prompt: "Professor conteudista versus educador inclusivo".

Como destaca Mantoan (2015), a inclusão escolar exige "romper com paradigmas tradicionais e construir práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as diferenças", reafirmando o papel transformador do educador inclusivo na educação superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece princípios que garantem igualdade de condições para o acesso e permanência, valorizando a diversidade e a inclusão

(BRASIL, 1996). Nesse contexto, torna-se essencial o desenvolvimento das competências socioemocionais, como empatia, colaboração e resiliência, que ampliam a capacidade de convivência em ambientes diversos e complexos (CASEL, 2020). A Resolução CNE/CES nº 2/2015 reforça a necessidade de currículos que contemplem a formação integral, incluindo aspectos éticos, sociais e culturais (BRASIL, 2015).

O educador inclusivo deve também mobilizar criatividade e empatia para elaborar estratégias pedagógicas que respondam às diferentes formas de aprender, utilizando metodologias ativas que favoreçam o protagonismo discente (BACICH; MORAN, 2018). O uso de tecnologias digitais e da inteligência artificial amplia as possibilidades de personalização da aprendizagem, desde que aplicado de forma crítica e ética (FERREIRA, CUSTÓDIO, CALISSI (2025).

Assim, o educador inclusivo no ensino superior é aquele que articula inovação pedagógica, sensibilidade humana e compromisso com a diversidade, construindo ambientes de aprendizagem que não apenas transmitem conhecimento, mas também formam cidadãos capazes de atuar em uma sociedade plural e em constante transformação.

Metodologia ativa por problematização para competências profissionais

A metodologia adotada nesse processo de ensino e aprendizagem é a metodologia ativa por problematização para competências profissionais citada por Santos e Porto Júnior (2025) e está estruturada em oito etapas interdependentes, concebidas para promover o protagonismo discente, a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento de competências profissionais conforme figura 3.

Figura 3 - Metodologia ativa por problematização para competências profissionais.



Fonte: Elaborado com base em SANTOS (2020, 2021).

A configuração metodológica delineada contempla oito etapas integradas e sequenciais, concebidas para favorecer a articulação entre teoria e prática e a construção coletiva do conhecimento, vivenciando experiências que articulam observação, problematização e fundamentação acadêmica com atividades experimentais e simulações.

Colocando em prática a metodologia



Neste item serão descritas as etapas da metodologia adotada para facilitar a implantação em sala de aula, considerando como público alvo docentes e estudantes do ensino superior. Utilize as orientações a seguir e crie um cenário de aprendizagem para o seu componente curricular.

Etapa 1 – Situações da realidade

O processo inicia-se pela observação de contextos concretos vivenciados pelos estudantes, tomados como ponto de partida para uma aprendizagem contextualizada. A partir dessa observação, procede-se à problematização de situações oriundas do cotidiano dos estudantes, discutidas coletivamente com ênfase nos elementos comuns que emergem da experiência compartilhada. Tal abordagem busca estimular a compreensão crítica da realidade e fomentar a formulação de questões investigativas pertinentes, constituindo o ponto de partida para o desenvolvimento das atividades pedagógicas (Santos & Porto Jr., 2025). Essa etapa organiza-se em três fases:

1.1. Observação da realidade

Consiste na análise dos contextos concretos vivenciados pelos estudantes em relação à temática em estudo, os quais são tomados como referência inicial para uma aprendizagem contextualizada. A aplicação ocorre a partir de situações cotidianas relacionadas ao objeto de investigação e do levantamento do

conhecimento prévio dos participantes. Os resultados possíveis incluem o mapeamento desse conhecimento por meio de recursos digitais como Mentimeter, Padlet, Thinkling, Jamboard, ChatGPT, Kahoot, jogos e outras ferramentas interativas.

1.2. Problematização

A partir da observação, procede-se à formulação de questões críticas que promovem o engajamento reflexivo e a análise aprofundada dos fenômenos. Para a implementação desta fase, recomenda-se a elaboração de uma pergunta complexa, capaz de mobilizar as etapas subsequentes da metodologia e ser respondida ao final do processo, que estimulam o engajamento reflexivo e a análise aprofundada dos fenômenos. Como resultado, espera-se a construção de uma questão única para toda a turma ou de questões específicas para cada grupo de estudantes.

1.3. Organização e Funções nos Grupos colaborativos

Organiza-se a constituição de grupos heterogêneos, de modo a favorecer a troca de saberes, experiências e perspectivas, ampliando o potencial de aprendizagem coletiva. Para a realização desta etapa, os estudantes são distribuídos em grupos de, no máximo, cinco participantes, considerando critérios de heterogeneidade conforme funções e perfis. O resultado esperado consiste na formação de grupos colaborativos que servirão como base para o desenvolvimento das atividades investigativas e reflexivas.

A formação dos grupos colaborativos é orientada pelas funções a serem desenvolvidas por cada componente, são elas: Mediador virtual, moderador, pacificador, secretário, facilitador digital (Santos e Porto Jr., 2025). Os grupos deverão realizar seus encontros por videoconferência, sendo que cada integrante assumirá uma função específica, com a possibilidade de vice em

cada cargo: mediador virtual, moderador, pacificador, secretário e facilitador digital.

O mediador virtual é responsável por organizar a agenda e as metas dos encontros, estimular a participação de todos, propor soluções e encaminhamentos, além de acompanhar o desempenho dos integrantes em suas funções.

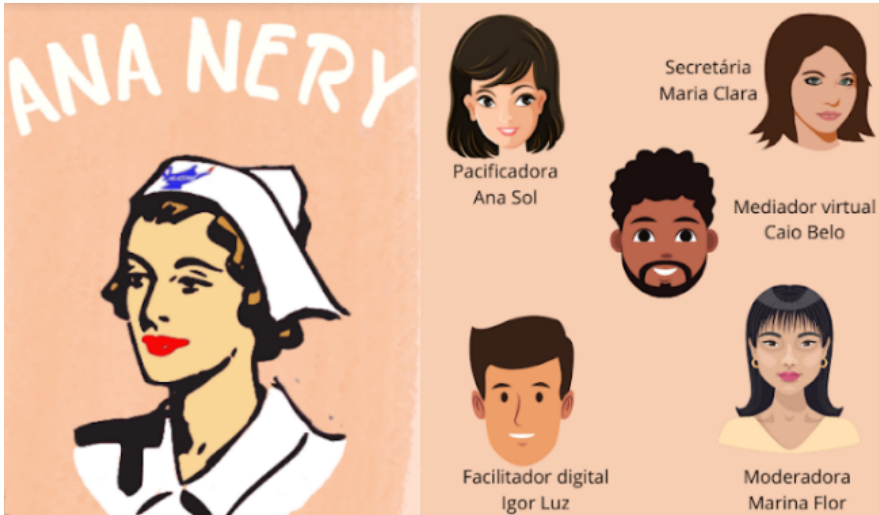
O moderador controla o tempo de fala e a duração das reuniões, incentiva a participação ativa e distribui a palavra entre os colegas. Enquanto o pacificador atua na manutenção da harmonia do grupo, exercendo escuta ativa, empatia e interação constante. O secretário organiza os links de acesso às reuniões, administra os grupos de mensagens (WhatsApp ou Telegram), verifica a participação dos integrantes, registra as telas dos encontros e sistematiza as soluções e propostas elaboradas.

Por fim, o facilitador digital apoia os colegas nas atividades tecnológicas, sugere soluções para dificuldades técnicas, posta as produções na plataforma e, preferencialmente, deve ser alguém com maior habilidade na área digital.

Essa divisão de funções assegura organização, participação equitativa e eficiência nos encontros virtuais, fortalecendo o trabalho colaborativo e a construção coletiva de soluções acadêmicas.

Os estudantes dos grupos colaborativos deverão elaborar um card digital com foto e a função de cada componente do grupo (Figura 4) e irão se encontrar por videoconferências para o desenvolvimento das atividades fora da sala de aula.

Figura 4 - Funções dos integrantes dos grupos colaborativos.



Fonte: Elaborado com base em Santos e Porto Jr. (2025).

Etapa 2 – Teorização

Nesta etapa dedicada à teorização, desenvolvem-se duas fases: objetos de conhecimento e a aprendizagem colaborativa e fundamentação teórica.

2.1. Objetos de conhecimento e a aprendizagem colaborativa

Por meio da elaboração de mapas mentais (Figura 5) e de estudo dirigido que orientam a investigação coletiva, promovendo a organização do pensamento e a delimitação dos focos de estudo. Resultam desta fase vários mapas mentais dos grupos colaborativos sobre o estudo da questão norteadora.

2.1. Fundamentação teórica

Consiste na discussão dos mapas mentais à luz de referenciais acadêmicos, culminando na produção de objetos virtuais de aprendizagem, na apresentação de estudo dirigido e na

consolidação de bases conceituais sólidas. O docente pode ainda complementar com a elaboração de questões para os grupos e individualizadas como meio de verificação de estudo. Como resultado serão apresentados os estudos dirigidos e pode haver debate com perguntas e respostas.

Figura 5 - Mapa mental



Fonte: Elaborado com base em Santos e Porto Jr. (2025).

Etapa 3 - Aplicação

Nessa última etapa de aplicação dos conhecimentos concentra-se na transposição dos conhecimentos teóricos para práticas contextualizadas, são realizadas três fases: Aulas práticas, Simulação da prática profissional e Resposta teórico-prática ao problema.

3.1. Aulas práticas

Permitem a realização de atividades experimentais e simulações que podem ser conduzidas tanto pelos docentes como

pelos estudantes em espaços diversos. O resultado esperado nesta fase é a realização de aulas práticas.

3.2. Simulação da prática profissional

Nesta fase os estudantes vivenciam experiências reais ou simuladas que os aproximam do contexto de atuação profissional, favorecendo a compreensão das demandas e desafios da área. Recorrendo a recursos de dramatização por meio de parcerias com o Curso de Teatro e outros, poder-se-á organizar situações vivenciais de acordo com a abordagem estudada, ou se possível vivenciá-la no cotidiano ou em laboratório virtual. Espera-se nesta etapa a realização de simulações de prática para que os estudantes possam aplicar seus conhecimentos.

3.3. Resposta teórico-prática ao problema

Momento de síntese dos aprendizados mediante a elaboração de soluções fundamentadas e contextualizadas, articulando teoria e prática em um movimento integrador, por meio de um relatório ou parecer técnico fundamentado de autoria individual. Espera-se nesta fase conclusiva que o estudante saiba se posicionar com embasamento teórico-prático mediante o processo vivenciado.

Dessa forma, o percurso formativo valoriza a aprendizagem significativa, a colaboração entre pares e a construção de soluções críticas e reflexivas, reafirmando o compromisso da educação com a formação integral dos estudantes. Trata-se de um momento formativo em que o conhecimento é colocado em ação, permitindo que os grupos testem hipóteses, desenvolvam soluções contextualizadas e consolidem aprendizagens de modo crítico e reflexivo. Ao aproximar teoria e prática, esta fase fortalece a compreensão dos conteúdos e promove a integração entre saberes acadêmicos e demandas profissionais, reafirmando o caráter aplicado e colaborativo da metodologia.

Práticas Inclusivas no uso de tecnologias digitais e avaliação

A incorporação das tecnologias digitais em articulação com metodologias ativas potencializa o protagonismo discente como eixo estruturante da prática pedagógica. Como princípio estruturante, destaca-se a apropriação intencional das tecnologias digitais de aprendizagem, concebidas não apenas como instrumentos de acesso ampliado à informação, mas como mediadoras de processos formativos que diversificam os recursos didáticos e fortalecem a autonomia discente. Nesse sentido, tais tecnologias assumem o papel de dispositivos de mediação pedagógica, favorecendo práticas que articulam criticidade, colaboração e criatividade, em consonância com a perspectiva Freireana de educação como prática da liberdade (Freire, 1970).

Sob essa perspectiva metodológica, o emprego das tecnologias digitais permeia todas as etapas do processo formativo, desde a observação da realidade (Etapa 1) até a elaboração do parecer conclusivo (Etapa 3). Nesse sentido, é recomendável que sejam sugeridas alternativas tecnológicas para o início das atividades, sem, contudo, restringir a autonomia criativa dos estudantes, que devem ser incentivados a conceber e desenvolver seus próprios objetos de aprendizagem.

A integração de ferramentas como Jamboard, GPT, Kahoot, Google Meet, Mentimeter, Google Sala de Aula, Wordwall, Instagram, TikTok, Canva, YouTube, Trello, Padlet, Thinkling e outros, exemplificam a materialização da cultura digital no espaço educativo. Conforme Lévy (1999), a cibercultura instaura novas formas de interação e inteligência coletiva, que, quando mobilizadas pedagogicamente, ampliam as possibilidades de construção compartilhada do conhecimento. Moran (2015) acrescenta que a inovação didática, sustentada pelo uso criativo das tecnologias, deve estar orientada para a personalização das trajetórias de

aprendizagem, promovendo ambientes dinâmicos e interativos que potencializam o engajamento discente.

Nesse paradigma, a avaliação deixa de ser entendida como um recurso meramente classificatório e passa a integrar o processo de aprendizagem como mecanismo regulador e reflexivo. Assume relevância central na perspectiva formativa, processual e voltada ao desenvolvimento de competências (Zabala e Arnau, 2010). Realiza-se de maneira contínua, articulada às práticas pedagógicas, permitindo que docentes e discentes reconheçam avanços, dificuldades e necessidades de reorientação.

A ênfase recai sobre a análise criteriosa das competências mobilizadas em contextos reais ou simulados, valorizando não apenas os resultados finais, mas, sobretudo, os processos cognitivos, atitudinais e procedimentais envolvidos. Para que esse modelo de avaliação formativa e por competências seja viável, torna-se imprescindível definir parâmetros objetivos que possibilitem a mensuração das ações dos estudantes, atendendo às exigências de um sistema avaliativo ainda predominantemente numérico no ensino superior brasileiro (Perrenoud, 1999).

Tais parâmetros funcionam como indicadores de desempenho, articulando dimensões qualitativas e quantitativas da aprendizagem. Mesmo diante da necessidade de atribuição de notas, busca-se preservar a intencionalidade pedagógica da avaliação, garantindo que os instrumentos utilizados expressem não apenas o produto final, mas também o percurso formativo, a participação ativa, a capacidade de reflexão crítica e a mobilização das competências previstas no currículo (Luckesi, 2011; Fernandes, 2009).

Considerando os aspectos anteriormente discutidos, cada etapa da metodologia em questão, demanda a utilização de instrumentos avaliativos específicos, acompanhados de critérios rigorosamente definidos. Nesse sentido, apresentam-se no Quadro 1 algumas sugestões de instrumentos avaliativos que podem orientar o processo avaliativo.

Quadro 1 - Sugestões de instrumentos avaliativos.

Etapa 1 - Situações da realidade	Etapa 2 - Teorização	Etapa 3 - Aplicação
<p>Observação da realidade, Problemática e Formação dos grupos colaborativos</p>	<p>Objetos de conhecimento, aprendizagem colaborativa e fundamentação teórica</p>	<p>Aulas práticas, Simulação da prática profissional e Resposta teórico-prática ao problema</p>
<p>• Diário digital reflexivo (Google Docs, OneNote, Padlet): estudantes registram observações da realidade em formato escrito, multimídia (fotos, vídeos, áudios) e compartilham com o grupo.</p>	<p>• Quiz interativo (Kahoot, Socrative, Mentimeter): avaliação da compreensão dos conceitos teóricos.</p>	<p>• Simulações digitais (Laboratórios virtuais, softwares de simulação, realidade aumentada/virtual): avaliação da execução prática e tomada de decisão em cenários simulados.</p>
<p>• Fóruns de discussão online (Moodle, Teams, Google Classroom): espaço para problematização coletiva, com avaliação da qualidade das contribuições e da capacidade de levantar hipóteses.</p>	<p>• Produção de resumos digitais colaborativos (Google Docs, Wiki acadêmica): cada grupo sintetiza fundamentos teóricos, avaliados pela clareza, profundidade e articulação com a realidade.</p>	<p>• Estudo de caso digital (Google Forms, Moodle, Classroom): resolução de problemas contextualizados, com registro das respostas e justificativas.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Mapas colaborativos (MindMeister, Canva, Miro): construção de mapas conceituais digitais para organizar problemas identificados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo dirigido: questões objetivas e discursivas para estudo da temática (Google Docs). 	<ul style="list-style-type: none"> • Portfólio digital (Mahara, Google Sites, Canva, Padlet, Trello): compilação das práticas realizadas, reflexões e evidências de aprendizagem.
<ul style="list-style-type: none"> • Rubrica de participação colaborativa: critérios objetivos para avaliar engajamento, qualidade das contribuições e cooperação nos grupos (Google Docs). 	<ul style="list-style-type: none"> • Podcast ou vídeo explicativo (Anchor, YouTube, Canva): estudantes produzem conteúdos digitais explicando conceitos, avaliados pela precisão teórica e criatividade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação por pares (Peergrade, Moodle Workshop): estudantes avaliam trabalhos uns dos outros, com critérios previamente definidos.
	<ul style="list-style-type: none"> • Rubrica de análise crítica: critérios para verificar capacidade de relacionar teoria com prática e fundamentar argumentos (Google Docs). 	<ul style="list-style-type: none"> • Rubrica de desempenho prático: critérios objetivos para avaliar aplicação de competências, criatividade na solução e fundamentação teórico-prática (Google Docs).
		<ul style="list-style-type: none"> • Relatório ou Parecer técnico: relatório

		síntese para a resolução do problema (Google Docs).
--	--	--

Fonte: Elaborado pelos Autores.

Em síntese, o processo de avaliação evidencia a necessidade de instrumentos avaliativos que articulem teoria e prática, assegurando a coerência entre os objetivos formativos e as competências profissionais almejadas. O uso de tecnologias digitais para potencializar o processo de aprendizagem também se configura como um dispositivo pedagógico capaz de valorizar o percurso formativo, a capacidade de reflexão crítica e a mobilização de saberes em contextos reais ou simulados, reafirmando sua função reguladora e formativa no ensino superior.

A incorporação de práticas inclusivas ao longo das etapas metodológicas fortalece a perspectiva da aprendizagem ativa, assegurando que todos os estudantes participem de forma significativa e equitativa do processo formativo. Na etapa de Situações da realidade, o uso de tecnologias digitais como fóruns virtuais, ambientes colaborativos e ferramentas multimídia amplia as possibilidades de observação e problematização, permitindo que diferentes vozes e experiências sejam valorizadas (Mantoan, 2003).

Já na fase de Teorização, recursos digitais interativos, como quizzes, plataformas de produção colaborativa e objetos de aprendizagem acessíveis, favorecem a construção coletiva do conhecimento, estimulando o protagonismo estudantil e garantindo acessibilidade a diversos perfis de aprendizes (Stainback & Stainback, 1999).

Por fim, na etapa de Aplicação, a utilização de simulações digitais, portfólios eletrônicos e avaliações por pares promove não apenas a integração entre teoria e prática, mas também a valorização da diversidade de trajetórias formativas, assegurando que cada

estudante possa demonstrar suas competências de maneira plural e contextualizada. Dessa forma, a articulação entre aprendizagem ativa, tecnologias digitais e protagonismo estudantil consolida um modelo de aprendizagem inclusivo capaz de reconhecer e potencializar diferentes formas de participação e expressão no ensino superior (Ainscow, 2009).

Considerações finais

Este capítulo buscou oferecer referenciais teóricos e práticos que orientem a construção de ambientes acadêmicos mais colaborativos e inovadores, destacando o papel da aprendizagem ativa apoiada por tecnologias digitais como eixo estruturante do protagonismo estudantil no ensino superior. Ao articular as etapas metodológicas — situações da realidade, teorização e aplicação — com práticas inclusivas, reafirma-se a importância de promover a participação crítica e autônoma dos estudantes, reconhecendo a diversidade de trajetórias formativas e assegurando condições de acessibilidade para alunos neurodivergentes e com deficiência.

Nesse sentido, a integração entre metodologias ativas, recursos digitais e estratégias pedagógicas inclusivas não apenas amplia as possibilidades de engajamento, mas também fortalece a intencionalidade formativa da educação superior. Ao valorizar o percurso de aprendizagem, a reflexão crítica e a mobilização de competências em contextos reais ou simulados, consolida-se um modelo educacional comprometido com a equidade, a inovação e a responsabilidade social. Assim, o protagonismo estudantil emerge como elemento central para a construção de práticas pedagógicas transformadoras, capazes de responder às demandas contemporâneas e de promover uma aprendizagem significativa e emancipadora.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2011.

AINSCOW, M. Developing inclusive education: making sense of the framework. **Prospects**, v. 38, n. 1, p. 5-17, 2009.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARKLEY, Elizabeth F.; MAJOR, Claire Howell; CROSS, K. Patricia. **Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty**. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley, 2014.

BENI, Alexsandra Queiroz Godinho, *et all*. Avaliação: uma ferramenta estratégica para promover a aprendizagem e o crescimento contínuo. **Ciências Humanas**, v. 29, n. 145, abr. 2025. DOI: 10.69849/revistaft/ch10202504131058.

BORDENAVE, Juan Diaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.394. Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada**. Diário Oficial da União, Brasília, 2 jul. 2015.

CASEL. **Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning**. SEL Framework. Chicago, 2020.

COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2000.

FERREIRA, Claudienne da Cruz; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; CALISSI, Jamile Gonçalves (org.). **Educação e inteligência artificial: tecnologias, desafios e possibilidades**. Formiga, MG: Editora Ópera, 2025. 100 p. : il.

FERNANDES, D. **Avaliação das aprendizagens: desafios e perspectivas**. Lisboa: Texto Editores, 2009.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GOLEMAN, Daniel. **Emotional Intelligence**. New York: Bantam Books, 1995.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. Aleph, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. São Paulo: Cortez, 2004.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MORAN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais significativa. *Revista de Educação, São Paulo*, v. 23, n. 2, p. 45-60, 2018.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. 6ª ed. Papirus, 2007.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

SANTOS, E. M. Ensino e aprendizagem das competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular. *Diversitas Journal*, 5(4), 1–17, 2020.

SANTOS, E. M. (Org.). **Metodologia ativa, tecnologias digitais e a BNCC: Uma prática no ensino infantil e fundamental**. Editora Fi, 2021.

SANTOS, Eliane Marques dos; PORTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças. Uso de tecnologias digitais, aprendizagem colaborativa e o ensino de competências no ensino superior. In: PORTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças, et al, Orgs.). **Comunicação, democracia e desinformação na América Latina**. Palmas, TO: Observatório Edições; Felafacs, 2025.

SMYTH, John. **Critical Pedagogy for Social Justice**. New York: Continuum, 2000.

SMYTH, John. **Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning**. Norwood: Ablex Publishing, 1992.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

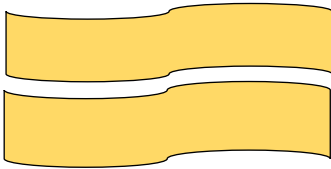
ROCKWOOD, Tony. Avaliação e qualidade no ensino superior: tendências e impactos das políticas educacionais. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 15, n. 1, 1995.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TONKIO, Jairo José de Souza; MORAES, Eduardo Cardoso de. Metodologias ativas: ferramenta da educação inclusiva. **International Journal of Development Research**, v. 11, n. 6, p. 47962-47965, jun. 2021. DOI: 10.37118/ijdr.22188.06.2021.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

**PARTE III – PÓS-
GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU**



A inclusão epistêmica, portanto, é horizonte de democratização do conhecimento e de construção de ambientes acadêmicos nos quais diferentes epistemologias possam dialogar em condições de equidade e reciprocidade.

Patrícia Medina
Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

INCLUSÃO EPISTÊMICA NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*: justiça cognitiva e epistêmica em perspectiva plural

Patrícia Medina
Francisco Gilson Rebouças Porto Junior



PERGUNTA FACILITADORA

De que maneira o pluralismo epistêmico pode contribuir para a construção de ambientes acadêmicos inclusivos, nos quais diferentes epistemologias dialoguem em condições de equidade e reciprocidade?

Introdução

A inclusão epistêmica na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil emerge como um tema de crescente relevância diante dos desafios contemporâneos da produção científica, e da formação de pesquisadores. Trata-se de um movimento que busca ampliar o reconhecimento de diferentes formas de saber, e a valorização de vozes historicamente marginalizadas, e a integração desses saberes nos espaços acadêmicos. A reflexão sobre inclusão epistêmica articula dimensões éticas, e políticas, e epistemológicas, propondo uma abertura plural que se distancia de hierarquizações rígidas, e se

aproxima de uma compreensão fenomenológica da experiência acadêmica.

A fenomenologia hermenêutica de Van Manen (1990) oferece um horizonte metodológico fecundo para essa discussão, ao enfatizar a necessidade de compreender a experiência vivida (*lived experience*) em sua densidade, e em sua singularidade. Aplicada ao contexto da pós-graduação, essa abordagem permite que a inclusão epistêmica seja concebida como política institucional, e prática cotidiana de escuta, e acolhimento, e reconhecimento de saberes diversos. Assim, a investigação fará uma crítica estrutural, e descreverá, e interpretará modos de participação epistêmica que favoreçam a aprendizagem, e evitem a repetição de exclusões históricas.

Nesse quadro, torna-se fundamental distinguir entre justiça cognitiva e justiça epistêmica. A justiça cognitiva remete-nos ao acesso equitativo ao conhecimento, e às condições materiais de produção científica (Santos, 2006). A justiça epistêmica, formulada por Miranda Fricker (2007), refere-se ao reconhecimento das injustiças que ocorrem quando determinados sujeitos ou comunidades são deslegitimados como portadores de conhecimento, e como agentes epistêmicos. A articulação entre essas duas dimensões permitirá compreender a inclusão epistêmica como prática que democratiza o acesso, e transforma os critérios de validação, e circulação dos saberes.

O objetivo deste artigo é propor um constructo teórico baseado no pluralismo epistêmico, entendido como alternativa descritiva, e não hierárquica à ecologia de saberes. Busca-se oferecer uma reflexão que contribua para a consolidação de ambientes acadêmicos mais inclusivos, nos quais diferentes epistemologias possam dialogar em condições de equidade, e em reciprocidade. O escrito se estrutura em quatro movimentos: 1. apresentação dos fundamentos teóricos da inclusão epistêmica, e suas implicações; 2. análise das distinções, e convergências entre justiça cognitiva, e

justiça epistêmica; 3. discussão de autores brasileiros, e latino-americanos que problematizam a questão; 4. estudo de caso de dois programas de pós-graduação que se destaca por suas práticas inclusivas.

A metodologia adotada neste artigo combina revisão bibliográfica e estudo de caso, articulando dimensões teóricas e empíricas de forma complementar. A revisão bibliográfica contempla autores brasileiros e latino-americanos que discutem inclusão epistêmica, justiça cognitiva e justiça epistêmica, como Boaventura de Sousa Santos (2007), Nilma Lino Gomes (2017), Catherine Walsh (2009) e María Lugones (2008). Esses referenciais regionais permitirão compreender os desafios e as potencialidades da inclusão epistêmica em contextos marcados por profundas desigualdades. Ao mesmo tempo, foram incorporados referenciais internacionais indispensáveis, como Miranda Fricker (2007), cuja obra sobre injustiça epistêmica fornece a base conceitual para analisar os mecanismos de silenciamento e deslegitimação de sujeitos no campo acadêmico.

O estudo de caso foi desenvolvido a partir da análise de publicações que investigam a inclusão epistêmica na pós-graduação *stricto sensu*. Foram examinados dois trabalhos: um realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos da Universidade Federal do Tocantins (UFT), em cooperação com a Escola Superior da Magistratura Tocantinense, no qual um dos autores deste artigo atuou como pesquisadora; e outro vinculado à Universidade Federal Fluminense (UFF), que analisou as barreiras enfrentadas por estudantes com deficiência em programas de mestrado e doutorado.

Cabe destacar que a análise contempla tanto programa acadêmico quanto programa profissional, pois ambos compõem o sistema *stricto sensu* brasileiro e apresentam especificidades relevantes para compreender a inclusão epistêmica em sua totalidade. Os programas acadêmicos, voltados para a formação

científica e produção de conhecimento, enfrentam desafios relacionados à hegemonia de paradigmas e critérios de avaliação da CAPES que privilegiam indicadores quantitativos e eurocentrados. Já os programas profissionais, orientados para a aplicação prática do conhecimento, revelam tensões entre demandas sociais e exigências institucionais, mas também oferecem oportunidades para práticas mais próximas das comunidades e dos contextos locais.

Assim, a metodologia adotada visa a articular uma leitura descritiva e situada da inclusão epistêmica na pós-graduação *stricto sensu*, combinando a teórica da revisão bibliográfica com a concretude das experiências empíricas. Essa abordagem afiança que os resultados apresentados não se limitem a diagnósticos abstratos, mas revelem como políticas, práticas institucionais e metodologias pedagógicas se materializam na vida acadêmica cotidiana, constituindo espaços de exclusão, resistência e reconhecimento.

Dimensões éticas, políticas e epistemológicas da inclusão epistêmica

A inclusão epistêmica pode ser definida como processo de acesso, valorização e participação equitativa de saberes diversos nos espaços acadêmicos. Esse processo envolve reconhecer que diferentes comunidades e pessoas pertencentes a elas, produzem conhecimento válido, e que tais conhecimentos devem ser integrados em condições de equidade e reciprocidade. A inclusão epistêmica não se limita ao ingresso formal de sujeitos nos programas de pós-graduação pois abrange também a legitimação de suas epistemologias e práticas de saber e externalidades de saberes durante seus processos de formação.

O conceito de pluralismo epistêmico, surge como alternativa descritiva, e não hierárquica, à ecologia de saberes formulada por Boaventura de Sousa Santos (2006, 2007). A ecologia de saberes propõe o diálogo entre diferentes formas de conhecimento, e assume caráter normativo e político, ao indicar um projeto de superação da monocultura epistêmica eurocentrada. O

pluralismo epistêmico, termo que usaremos neste escrito, por sua vez, busca apenas descrever a coexistência de epistemologias diversas e evitar prescrições sobre como esse diálogo deve ocorrer e oferecer uma lente analítica e mais próxima da fenomenologia da experiência vivida (Van Manen, 1990). Essa alternativa é necessária porque a ecologia de saberes pode ser criticada por impor uma agenda política que nem sempre se ajusta às práticas cotidianas da pós-graduação *stricto sensu* e o pluralismo epistêmico permite observar como saberes científicos, saberes comunitários e saberes tradicionais já convivem, se articulam e se tensionam nos espaços acadêmicos. Essa perspectiva favorece a construção de ambientes nos quais diferentes epistemologias possam dialogar em condições de respeito, de reconhecimento mútuo e de reciprocidade, sem reduzir a diversidade epistêmica a categorias de superioridade ou inferioridade.

As implicações éticas da inclusão epistêmica remetem ao compromisso de reconhecer sujeitos marginalizados como agentes epistêmicos e ao dever de garantir que sejam ouvidos e considerados nos processos de produção científica por meio de práticas de escuta ativa, de reconhecimento autoral em publicações e construção de ambientes acadêmicos inclusivos, formação docente voltada para a ética da alteridade.

As implicações políticas dizem respeito à formulação de políticas institucionais que assegurem acesso equitativo, promovam práticas de valorização da diversidade epistêmica tais como ações afirmativas em programas de pós-graduação, editais de fomento que incentivem pesquisas em diálogo com saberes comunitários, revisão dos critérios de avaliação da Coordenadoria de Formação de Profissionais de Nível Superior - CAPES, e criação de núcleos de apoio voltados para estudantes de grupos marginalizados, parcerias institucionais com comunidades locais.

As implicações epistemológicas envolvem a redefinição dos critérios de validação do conhecimento, e a abertura para

metodologias que acolham diferentes modos de produção de saber e essas metodologias incluem pesquisa-ação participativa (Fals Borda, 1987), narrativas autobiográficas, métodos fenomenológicos de descrição da experiência vivida (Van Manen, 1990) e pedagogias interculturais (Walsh, 2009), currículos flexíveis que incorporam epistemologias negras, indígenas e feministas (Gomes, 2017; Lugones, 2008), práticas de extensão universitária e produção científica em formatos acessíveis, inclusive em relação ao tempo para abarcar neurodivergentes e idosos.

No contexto da pós-graduação *stricto sensu* tanto os programas acadêmicos quanto os programas profissionais apresentam desafios específicos para a inclusão epistêmica. Os programas acadêmicos tendem a reproduzir padrões de validação científica baseados em tradições eurocentradas e exigem esforços de abertura para epistemologias plurais. Os programas profissionais articulam saberes científicos, saberes aplicados e saberes comunitários, oferecendo oportunidades para práticas inclusivas e para a valorização de conhecimentos situados. Essa diversidade de formatos reforça a necessidade de compreender a inclusão epistêmica como prática transversal e como eixo estruturante da formação de pesquisadores, haja vista que ambos habitam para o exercício da docência em nível superior.

Justiça cognitiva e justiça epistêmica: acesso, relações e metodologias

A discussão sobre inclusão epistêmica exige distinguir entre justiça cognitiva, justiça epistêmica e compreender como essas dimensões se articulam na construção de ambientes acadêmicos mais inclusivos. A justiça cognitiva refere-se ao acesso equitativo ao conhecimento, às condições materiais de produção científica e envolve políticas que garantam oportunidades de ingresso, permanência e participação de diferentes sujeitos nos espaços de pesquisa, e está vinculada às regras, e normas que regulam a

distribuição do saber (Santos, 2007). A justiça epistêmica, por sua vez, diz respeito ao reconhecimento das injustiças que ocorrem quando determinados sujeitos ou comunidades são deslegitimados como portadores de conhecimento, como agentes epistêmicos, esse conceito foi formulado por Miranda Fricker ao analisar os efeitos do poder e da desigualdade na prática do saber e está diretamente relacionado às relações interpessoais, às metodologias de ensino e de pesquisa que estruturam o processo de produção do conhecimento (Fricker, 2007).

Essa distinção permite afirmar que a justiça cognitiva diz mais do acesso, das regras e das normas institucionais, enquanto a justiça epistêmica diz mais dos processos de ensinar, das relações de reconhecimento, das metodologias que asseguram que todos os sujeitos sejam tratados como agentes epistêmicos. A convergência entre ambas se torna evidente quando se observa que não basta assegurar acesso formal às instituições de ensino superior, é necessário também assegurar a voz e legitimar os saberes que esses sujeitos trazem. A justiça cognitiva garante condições de entrada e permanência, circulação de saberes e a justiça epistêmica garante que esses saberes sejam reconhecidos como válidos e que os sujeitos sejam tratados como agentes epistêmicos plenos.

A fenomenologia hermenêutica de Van Manen (1990) contribui para essa compreensão ao enfatizar que a experiência vivida deve ser descrita em sua densidade, em sua singularidade, e que a investigação acadêmica deve se orientar por uma sensibilidade prática voltada para a ação pedagógica. Essa perspectiva reforça que a inclusão epistêmica não se limita a políticas institucionais, se concretiza também como prática cotidiana de escuta, de acolhimento e de reconhecimento de saberes diversos.

Além disso, estudos sobre justiça epistêmica em esferas institucionais de deliberação destacam a importância da paridade de participação, da construção de escutas sensíveis e da promoção da diversidade de falas como caminhos para ambientes inclusivos

(Lucena de Castro, 2021). Essa abordagem amplia a compreensão da justiça epistêmica como prática que se realiza na teoria e também nas relações concretas de ensino, de pesquisa e deliberação.

Autores brasileiros e latino-americanos: entre justiça cognitiva e justiça epistêmica

A reflexão sobre inclusão epistêmica no Brasil, e na América Latina, tem sido desenvolvida por diferentes pesquisadores que articulam perspectivas críticas, decoloniais e interculturais. Esses autores destacam que a produção científica na região está marcada por desigualdades históricas, por processos de marginalização de saberes comunitários, tradicionais, que a inclusão epistêmica exige práticas de reconhecimento e de valorização desses saberes.

No Brasil, Nilma Lino Gomes (2017) enfatiza que o movimento negro educador constrói saberes a partir das lutas sociais e que esses saberes devem ser reconhecidos como legítimos nos espaços acadêmicos. Essa perspectiva reforça que a inclusão epistêmica não se limita ao acesso formal, mas envolve também a legitimação de epistemologias negras, feministas e comunitárias. Danillo da Conceição Pereira Silva (2025) analisa as (geo)políticas do conhecimento na linguística aplicada brasileira evidência como o racismo epistêmico e os privilégios acadêmicos impactam a produção científica e como a justiça epistêmica pode ser caminho para superar essas desigualdades.

Na América Latina, Catherine Walsh (2009) discute a interculturalidade como prática decolonial como espaço de diálogo entre saberes acadêmicos, saberes comunitários e saberes indígenas. Natalia Duque Cardona e Franciéle Carneiro Garcês da Silva (2025) destacam que os estudos informacionais precisam enfrentar a herança colonial do conhecimento científico e abrir-se para perspectivas críticas que reconheçam diversidade epistêmica e justiça epistêmica. Adriana Tolentino Souza (2025), apresenta caminhos de resistência, de reconhecimento por uma justiça

epistêmica e enfatiza que raça, gênero, sexualidade, deficiência e lugar geopolítico são dimensões fundamentais para pensar inclusão epistêmica.

Neste mesmo ano, Patrícia Medina (2025), em obra publicada pelo Observatório da Universidade Federal do Tocantins - UFT, discute comunicação, democracia e direitos humanos em perspectiva latino-americana e evidencia como os processos comunicacionais e políticos estão diretamente ligados à justiça cognitiva e epistêmica. Sua análise mostra que a exclusão de vozes e saberes não é apenas acadêmica, mas também comunicacional e social, e que a democratização do conhecimento exige práticas de escuta, de reconhecimento e de circulação de saberes plurais. Essa contribuição amplia o campo ao situar a inclusão epistêmica como prática que atravessa tanto o campo científico quanto o campo político e comunicacional.

A partir da perspectiva fenomenológica hermenêutica de Van Manen (1990), que enfatiza a descrição da experiência vivida em sua densidade e singularidade, pode-se depreender que esses autores revelam experiências concretas de exclusão e resistência no campo acadêmico e social. O que emerge de suas análises é uma crítica estrutural, mas, também a vivência situada de sujeitos que enfrentam barreiras epistêmicas e buscam o reconhecimento. Muitos desses trabalhos descrevem as dificuldades de ingresso e permanência de grupos marginalizados, o que se aproxima da dimensão da justiça cognitiva (Santos, 2007). Ao mesmo tempo, ao enfatizarem a necessidade de legitimar epistemologias negras, indígenas, feministas e comunitárias, aproximam-se claramente da justiça epistêmica (Fricker, 2007), pois tratam da condição de ser reconhecido como agente epistêmico pleno.

Assim, embora esses autores possam parecer inicialmente mais próximos da justiça cognitiva, suas descrições da experiência vivida mostram que a busca por acesso está indissociavelmente ligada à busca por reconhecimento epistêmico. A leitura

fenomenológica evidencia que justiça cognitiva e justiça epistêmica não são dimensões separadas, mas se entrelaçam na experiência concreta dos sujeitos, e que a inclusão epistêmica, na perspectiva latino-americana, é simultaneamente prática de acesso, prática de reconhecimento e prática de resistência.

Desafios e perspectivas da inclusão epistêmica na pós-graduação *stricto sensu*: síntese conclusiva

A inclusão epistêmica na pós-graduação *stricto sensu* pode ser compreendida em termos de políticas e estruturas institucionais e, também a partir de experiências concretas que revelam como sujeitos vivem e enfrentam barreiras epistêmicas. A análise de casos empíricos permite compreender, pela lente fenomenológica, como justiça cognitiva e justiça epistêmica se entrelaçam na prática acadêmica.

O primeiro caso refere-se ao estudo desenvolvido por Patrícia Medina, Heitor Stahnke e Marcela Santa Cruz Melo, publicado em 2021, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos da Universidade Federal do Tocantins (UFT), em cooperação com a Escola Superior da Magistratura Tocantinense. A pesquisa foi realizada durante o período pandêmico de 2020–2021 e teve como questão central compreender como manter a aprendizagem significativa na pós-graduação *stricto sensu* em contexto de ensino remoto emergencial. Os autores buscaram analisar o impacto das metodologias de ensino em situação contingencial propor alternativas que garantissem qualidade acadêmica e participação efetiva dos estudantes. A metodologia consistiu em estudo empírico, utilizando questionários complementados por entrevistas e observação de práticas pedagógicas e revisão de literatura.

Nesse contexto, a ideia de engajamento apareceu como elemento fundamental. Conforme Santana, Santos & Medina (2022), engajamento significa envolvimento ativo e crítico do estudante

com o processo de ensino-aprendizagem, traduzido em participação, motivação e corresponsabilidade. No caso da pós-graduação, engajar-se implica não apenas assistir às aulas, mas interagir, contribuir e se reconhecer como agente epistêmico. Outro constructo central foi o de metodologias ativas, entendidas pelos autores como estratégias pedagógicas centradas no estudante, que promovem protagonismo e autonomia. Entre os exemplos estão a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em problemas e o uso de tecnologias digitais para interação síncrona e assíncrona. No contexto contingencial da pandemia, essas metodologias foram essenciais para sustentar a qualidade da formação no *stricto sensu* e a participação efetiva dos estudantes.

O segundo caso é apresentado por Rafael Lucas da Silva Santos, Plínio Lacerda Martins e Sergio Gustavo de Mattos Pauseiro, publicado em 2023, vincula-se à Universidade Federal Fluminense - UFF, no estado do Rio de Janeiro. A pesquisa empírica foi realizada em programas de mestrado e doutorado da instituição e buscou responder à questão de quais barreiras enfrentam estudantes com deficiência na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Os objetivos foram identificar desafios de acesso e permanência, mapear lacunas na literatura e propor políticas institucionais inclusivas. A metodologia combinou revisão sistemática de literatura com coleta de dados em programas da UFF, permitindo uma análise abrangente das condições enfrentadas por esse público.

Nesse estudo, os termos permanência e reconhecimento ganham densidade. Permanência não se limita à matrícula, mas significa condições reais de seguir o percurso acadêmico com apoio institucional, metodológico e social. Reconhecimento implica validar as experiências e saberes dos estudantes como parte legítima da comunidade epistêmica, evitando silenciamentos ou deslegitimações. Os autores destacam que metodologias ativas inclusivas são fundamentais para garantir que estudantes com deficiência não sejam apenas receptores passivos, mas protagonistas

no processo de aprendizagem. Isso inclui adaptações tecnológicas, atividades colaborativas e práticas pedagógicas que reconhecem diferentes formas de participação.

A inclusão epistêmica na pós-graduação *stricto sensu* enfrenta desafios institucionais, epistemológicos e políticos que precisam ser reconhecidos e enfrentados. Entre os desafios institucionais, destacam-se os critérios de avaliação da CAPES, que no ciclo avaliativo vigente até 2025, privilegiam indicadores quantitativos e eurocentrados, dificultando a valorização de epistemologias diversas (Santos, 2007). Entre os desafios epistemológicos, observa-se a hegemonia de paradigmas científicos que resistem à incorporação de metodologias participativas e interculturais, que tendem a deslegitimar saberes comunitários e tradicionais (Walsh, 2009). Entre os desafios políticos, nota-se a insuficiência de políticas afirmativas consistentes e de editais de fomento que incentivem pesquisas em diálogo com comunidades locais e movimentos sociais (Gomes, 2017).

Apesar desses obstáculos, há perspectivas promissoras. A adoção de metodologias participativas, como a pesquisa-ação (Fals Borda, 1987), favorece a construção de conhecimento em parceria com comunidades. A valorização de pedagogias interculturais (Walsh, 2009) e de currículos flexíveis que incorporam epistemologias negras, indígenas e feministas (Gomes, 2017; Lugones, 2008) abre espaço para práticas inclusivas. A ampliação das políticas de fomento e a revisão dos critérios de avaliação acadêmica podem assegurar que a diversidade epistêmica seja reconhecida como indicador de qualidade científica.

Esse movimento de abertura se articula com o pluralismo epistêmico, entendido como a coexistência e o diálogo entre diferentes formas de saber, que reconhece a legitimidade de epistemologias científicas, comunitárias, tradicionais e interculturais em condições de equidade (Bezerra, 2018)

A fenomenologia hermenêutica de Van Manen (1990) contribui para compreender que esses desafios e perspectivas não são apenas estruturais, mas se manifestam como experiências vividas de exclusão, resistência e reconhecimento. A inclusão epistêmica, nesse sentido, é prática que se realiza na densidade da vida acadêmica cotidiana e que exige sensibilidade para acolher diferentes modos de produção de saber.

A análise desenvolvida ao longo do artigo permite afirmar que a inclusão epistêmica é prática complexa e transversal, que envolve dimensões éticas, políticas e epistemológicas. A justiça cognitiva garante acesso, permanência e circulação de saberes, enquanto a justiça epistêmica garante reconhecimento, legitimidade e valorização das vozes dos sujeitos como agentes epistêmicos (Fricker, 2007; Santos, 2007). Os autores brasileiros e latino-americanos analisados mostram que a inclusão epistêmica é simultaneamente prática de acesso, de reconhecimento e de resistência. A leitura fenomenológica de Van Manen (1990) evidencia que justiça cognitiva e justiça epistêmica não são dimensões separadas, mas se entrelaçam na experiência concreta dos sujeitos, e que a pós-graduação *stricto sensu* precisa se abrir para epistemologias diversas como condição de legitimidade e relevância social.

Assim, as implicações éticas remetem à escuta, ao reconhecimento autoral e à ética da alteridade; as implicações políticas remetem às ações afirmativas e às políticas de fomento inclusivas; e as implicações epistemológicas remetem às metodologias plurais de pesquisa, de ensino e de acesso. A inclusão epistêmica, portanto, é horizonte de democratização do conhecimento e de construção de ambientes acadêmicos nos quais diferentes epistemologias possam dialogar em condições de equidade e reciprocidade.

Referências

BEZERRA, Valter Alnis. Por que o pluralismo interessa à epistemologia? **Fragmentos de Cultura**, v. 28, n. 2, p. 233-250, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/20237>. Acesso em: 24 nov. 2025

DUQUE CARDONA, Natalia; GARÇÊS DA SILVA, Franciéle Carneiro. Perspectivas críticas e justiças epistêmicas nos estudos informacionais. **Encontros Bibli: Revista de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 30, n. 1, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/93924>. Acesso em: 24 nov. 2025.

FALS BORDA, Orlando. **El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis**. Bogotá: Tercer Mundo, 1987. Disponível em: <https://sentipensante.red/wp-content/uploads/2018/09/El-Problema-de-Como-Investigar-la-Realidad-Para-Transformarla.-Por-La-Praxis.-Orlando-Fals-Borda.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2025.

FRICKER, Miranda. **Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing**. Oxford: Oxford University Press, 2007. Disponível em: <https://academic.oup.com/book/32817>. Acesso em: 24 nov. 2025.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100203. Acesso em: 24 nov. 2025.

LUCENA DE CASTRO, Carolina Soares Castelliano. Paridade de participação e justiça epistêmica: caminhos para esferas institucionais de deliberação inclusivas e dialógicas. **Revista de**

Direito da Newton Paiva, v. 45, p. 145-162, 2022. Disponível em: <https://revistas.newtonpaiva.br/redcunp/wp-content/uploads/2022/04/DIR45-08.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2025.

LUGONES, María. Colonialidad y género. **Revista Tabula Rasa**, n. 9, p. 73-101, 2008. Disponível em: <http://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2025.

SANTANA, Ana Carmen de Souza, SANTOS, Eliane Marques dos, MEDINA, Patrícia; Performances Formativas em Metodologias Educativas Inovadoras: Relato de Experiência. *In O ensino superior e os desafios das aprendizagens mediadas pelas tecnologias educacionais*. Palmas: Observatório/UFT, 2021. Disponível em: <https://www.uft.edu.br/pesquisa-e-pos-graduacao/editora/catalogo/o-ensino-superior-e-os-desafios-das-aprendizagens-mediadas-pelas-tecnologias-educacionais>. Acesso em: 24 nov. 2025.

MEDINA, Patrícia; STAHNKE, Heitor Alberto; MELO, Marcela Santa Cruz. Reconfigurando a aprendizagem na pós-graduação stricto sensu sob a lente de metodologias de ensino em situação contingencial. **Estudos Teológicos**, v. 61, n. 2, 2021. Disponível em: <https://revistas.est.edu.br/ET/article/view/835>. Acesso em: 24 nov. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 79, p. 71-94, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrge/>. Acesso em: 24 nov. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Rafael Lucas da Silva; MARTINS, Plínio Lacerda; PAUSEIRO, Sergio Gustavo de Mattos. Os desafios da inclusão de pessoas com deficiência na pós-graduação stricto sensu: uma revisão sistemática e uma pesquisa empírica sobre o tema. **Revista Educação, Política e Debate**, v. 12, n. 3, Uberlândia, set./dez. 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-83462023000301097. Acesso em: 24 nov. 2025.

SILVA, Danillo da Conceição Pereira. (Geo)políticas do conhecimento, racismo, privilégio e justiça epistêmica na Linguística Aplicada do Brasil. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 26, n. 1, 2025. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/58197>. Acesso em: 24 nov. 2025.

SOUZA, Adriana Tolentino. Conexão e resistência: caminhos de reconhecimento por uma justiça epistêmica. **Fluxo Educação – Fundação Carlos Chagas**, 2025. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fluxo-educacao/conexao-resistencia-justica-epistemica/>. Acesso em: 24 nov. 2025.

VAN MANEN, Max. **Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy**. Albany: State University of New York Press, 1990. Disponível em: <https://archive.org/details/researchinglived0000vanm>. Acesso em: 24 nov. 2025.

WALSH, Catherine. "Raza", mestizaje y poder: las bases estructural-discursiva de la sociedade equatoriana. *In*. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Abya-Yala, 2009. Disponível em: <https://www.uasb.edu.ec/publicacion/interculturalidad-estado->

sociedad-luchas-decoloniales-de-nuestra-epoca/. Acesso em: 24 nov. 2025.

A

- ABA (Análise do Comportamento Aplicada), 89–111
- Acessibilidade, 20–29, 52–61, 126–143
- Acessibilidade curricular, 21, 27–29
- Aprendizagem, 15–31, 42–66, 147–172
- Aprendizagem ativa, 147–172
- Aprendizagem colaborativa, 149–160, 171–172
- Atendimento Educacional Especializado (AEE), 20–21, 33, 125–145
- Autismo, 95–110, 137

B

- Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 33, 44–45, 58–60, 171

C

- Competências, 27–29, 51–67, 148–171
- Currículo, 29, 41, 54, 126, 140–141, 148, 155–164

D

- Deficiência, 17–21, 37–46, 70–88, 125–145
- Diversidade, 16–19, 31, 55, 126, 130, 135–136

E

- Educação básica, 15–33, 38–41
- Educação especial, 16, 20–23, 70–88, 125–145
- Educação inclusiva, 9–31, 37–66, 69–88, 125–145, 175–184
- Ensino fundamental, 7, 9–10, 37–113
- Ensino superior, 8–11, 125–172
- Equidade, 16, 24, 29, 51, 53, 59–60, 84, 126, 180

E

- Espaço escolar, 113–123
- Estudo de caso, 20–22, 38, 96, 100, 105

F

- Família, participação da, 21, 25–30, 98–111
- Formação docente, 18, 41, 119, 132–144, 179

H

- Habilidades, 20, 27–29, 33, 41–53, 148–171

I

- Inclusão, 9–31, 37–66, 69–88, 89–123, 125–184
- Inclusão escolar, 15–24, 32, 43, 46, 49–66, 70–88
- Inclusão epistêmica, 175–184
- Inglês (ensino de), 37–66
- Interdisciplinaridade, 9, 33, 148–172

J

- Justiça cognitiva, 175–184
- Justiça epistêmica, 176–184

L

- Legislação educacional, 69–88
- Libras, 21, 40, 131

M

- Metodologias ativas, 149–172
- Monitoramento pedagógico, 20–30, 131
- Multidisciplinaridade, 23, 29, 99–111

N

- Necessidades específicas de aprendizagem, 23–30
- Neurodesenvolvimento, 10, 17, 89, 195–197
- Neurodivergentes, 9–11, 35, 37–66, 167–172

P

- PAEE (Plano de Atendimento Educacional Especializado), 20–22, 135–136
- Parcerias transformadoras, 89–111
- Participação social, 10, 126, 142
- Pessoa com deficiência (PcD), 37–66, 70–88, 125–145
- Plano Educacional Individualizado (PEI), 15–34, 83
- Pluralismo epistêmico, 175–180
- Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, 20–22, 77
- Pós-graduação *stricto sensu*, 175–184
- Prática pedagógica, 15–19, 30–31, 37–66, 147–172

- Professor de apoio escolar, 21, 69–88
- Protagonismo estudantil, 147–172

R

- Rede pública de ensino, 37–66, 113–123
- Recursos de acessibilidade, 20–29, 126–143

S

- Sala-contêiner, 113–123
- Singularidade do estudante, 16–18, 25, 31
- Suporte pedagógico, 42–43, 125–145

T

- Tecnologia assistiva, 21, 27, 131–143
- Tecnologias digitais, 147–172

U

- Universidade, inclusão no contexto da, 125–145, 175–184

V

- Valorização da diversidade, 16–18, 31, 175–184

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES

CARINE HAUPT

Doutora em Linguística (2011) pela Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. É professora Adjunta na Universidade Federal de Santa Catarina, no Departamento de Línguas Vernáculas. Seus interesses de pesquisa estão vinculados à Teoria e Análise Linguística, com foco na Fonética e Fonologia. O atual projeto de pesquisa visa estudar a produção de fricativas posteriores na fala dos florianopolitanos, com enfoque na descrição acústica. Interessa-se também por questões relacionadas à Fonética e Fonologia aplicadas ao ensino de língua materna.

DANIELLA MONTICELLI MANSO GUIMARÃES

Graduação em Letras - Inglês pela Universidade Federal de Goiás (2000); Graduação em Direito pela Faculdade Católica do Tocantins - FACTO (2015); Professora efetiva DESDE 2002 na Secretaria da Educação do Estado do TO. Especialista em Gestão Pública pela Ulbra - 2001; Especialista em Direito Médico pela Faculdade CERS - 2020. Atua na área do Direito das Pessoas com Deficiência.

DENISE DE BARROS CAPUZZO

Estágio pós doutoral em Ciências, Tecnologia e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora em Educação e mestre em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Professora associada da Universidade Federal do Tocantins (UFT), com atuação na graduação em Pedagogia e no Mestrado Profissional em Educação. Neuropsicóloga e especialista em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) para o autismo e deficiência intelectual. Desenvolve pesquisas nas áreas de educação inclusiva, transtornos do neurodesenvolvimento, desenvolvimento infantil, formação docente e políticas públicas educacionais.

Coordena o projeto de pesquisa Educação Especial Inclusiva e Neurodivergência, além de integrar diversas iniciativas interinstitucionais voltadas à equidade no ensino e à formação continuada de professores. Atua também como coordenadora de ações educacionais no Projeto Central QualiTOPAMA (Ministério da Saúde) e como pesquisadora e extensionista no LANA Laboratório de Neuroaprendizagem da UFT. É avaliadora do INEP/MEC, consultora da CAPES e membro de corpo editorial de periódicos científicos. Atua como secretária da Região Centro-Oeste da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e é associada à Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE).

ELIANE MARQUES DOS SANTOS

Pós-doutorado em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn-UFF), Doutora em Ciências do ambiente e Sustentabilidade da Amazônia (UFAM), Mestre em Ciências do Ambiente (UFT), graduada em Ciências Biológicas (UNITINS). Psicopedagoga Clínica e Institucional. Professora do Curso de Enfermagem/UFT. Coordenadora do do Laboratório de Neuroaprendizagem da UFT. Professora do Curso de Pós-graduação em TEA/Campo. Experiência e interesse acadêmico nas áreas de: Neurofisiologia da Aprendizagem escolar (ênfase em Neurodiversidade e Pessoa com deficiência), Currículo por competências e habilidades e Tecnologias digitais de aprendizagens.

FRANCISCO GILSON REBOUÇAS PÔRTO JÚNIOR (GILSON PÔRTO JR.)

Doutor em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Graduado em Jornalismo, Pedagogia, História e Letras. Realizou estudos de pós-doutoramento nas universidades de Coimbra (Portugal), Cádiz (Espanha), Brasília (UnB) e Unesp. Professor na Universidade Federal do Tocantins (UFT), no

Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão, da Universidade Federal Fluminense (PGCTIn-UFF), no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Saúde (PPGECS-UFT) e no Programa de Pós-Graduação em Museologia (PPGMuseu-UFBA). Coordenador do Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (Opaje).

LARISSA MORENO DE OLIVEIRA

Graduanda de pedagogia na Universidade Federal do Tocantins e graduanda de fonoaudiologia pela Universidade de Maringá. Ex-bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Ex- monitora do programa de monitoria de tecnologias digitais. Atuação e experiência, como assistente terapêutica de crianças com transtorno do espectro do autismo e trissomia do cromossomo 21 pelo modelo Denver de intervenção precoce e pelas aplicações da ciência da análise do comportamento aplicada (ABA). Capacitada para educação por competências e habilidades. Experiência como voluntária na instituição de apoio a comunidade Santa Clara em São Paulo e como voluntária da sala de leitura na Escola Estadual Dr. João Firmino Correia de Araújo. Experiência na formação continuada de professores em Palmas-TO. Escritora de artigos apresentados em eventos de formação continuada de professores. Escritora de capítulo de livro e ilustradora de livro. Atualmente trabalha como assistente clínica na clínica Cuidare em Palmas-TO acompanhando pacientes com transtorno do neurodesenvolvimento.

MAGBERTO ROCHA ARAÚJO

Mestre em Educação pela UCT (University of Cape Town) - África do Sul. Dissertação desenvolvida na área de Sociolinguística, linguagem e ideologia. Graduado em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo, pela Universidade Federal da Paraíba, monografia desenvolvida nas áreas de pesquisa, a saber: cibercultura, remixagem

e redes sociais. Estudou durante um ano na Vrije Universiteit Amsterdam, através do Programa de Intercâmbio Internacional da Universidade Federal da Paraíba.

MARIA DO SOCORRO FRAGOSO ALVES

Graduação em Pedagogia. Especialização em Psicopedagogia. Especialização em Formação de Gestores Educacionais. Especialização em Gestão Educacional e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Artes e Educação Física. Especialização Inspeção Escolar.

MILIANA AUGUSTA PEREIRA SAMPAIO

Pós Doutora em Ciência, Tecnologia e Inclusão pela UFF-RJ (2025). Doutora em Educação na Amazônia pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia - EDUCANORTE / UFT (2023). Possui Mestrado em Educação pela UFT (2019). Especialista em ABA-Análise do Comportamento Aplicada; Especialista em Psicomotricidade; Especialista em Ludopedagogia; Especialista em Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva; Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Graduada em Pedagogia com Habilitação nas Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Orientação Educacional; Graduada em Psicopedagogia e Graduanda em Terapia Ocupacional.

PATRÍCIA MEDINA

Servidor público federal da carreira do Magistério Superior desde 2003. Professora aposentada da Universidade Federal do Tocantins (UFT), com vínculo ativo no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos, desenvolvido em cooperação com a Escola Superior da Magistratura Tocantinense. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências Humanas e Letras (1986), graduada em Direito pela Universidade Federal do Tocantins (2006), mestrado em

Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS, 1992), doutorado em Educação: Cultura e Processos Educacionais pela Universidade Federal de Goiás (2011) e especialização em Estado de Direito e Combate à Corrupção pela Esmat (2019). Membro do Comitê de Ética em Pesquisa da UFT, contribuindo para o fortalecimento da integridade científica e da ética na produção acadêmica e desenvolve pesquisa pós-doutoral junto à Universidade Federal Fluminense (UFF), com o projeto intitulado "Formação, Inclusão e Justiça Epistêmica: Sentidos Vividos na Pós-Graduação em Direitos Humanos na Região Norte do Brasil", voltado à análise crítica das práticas formativas e dos processos de inclusão acadêmica e epistemológica em contextos de vulnerabilidade regional. Foi a primeira pró-reitora de Graduação da UFT, coordenadora do Curso de Pedagogia no Campus de Palmas e membro ativo em diversas instâncias institucionais. A produção científica é marcada por uma abordagem interdisciplinar, articulando as áreas de Educação em direitos humanos, Violência escolar e vulnerabilidade social de crianças e pessoas idosas; Gestão pública e formação docente, Interdisciplinaridade entre educação, direito e administração. Em 2023, recebeu destaque nacional com o Prêmio CFA Guerreiro Ramos, concedido pelo Conselho Federal de Administração, pela coautoria de pesquisa voltada à avaliação da efetividade de cursos de capacitação da Escola Superior da Magistratura Tocantinense.

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

**ensino fundamental
e ensino superior**

Esta obra reúne reflexões, experiências e pesquisas que abordam a educação inclusiva em diferentes etapas e contextos formativos, com ênfase no ensino fundamental e no ensino superior. A partir de múltiplos aportes teóricos e práticas pedagógicas inovadoras, os capítulos discutem desafios, estratégias e possibilidades para a construção de ambientes educacionais mais acessíveis, equitativos e comprometidos com a diversidade humana.

Com abordagem interdisciplinar, o livro contribui para o fortalecimento de políticas e práticas inclusivas que promovem aprendizagem significativa, participação plena e justiça social na educação.

**Eliane Marques dos Santos
Gilson Pôrto Jr.
(Orgs.)**



Observatório
Edições

ISBN 978-65-97984-66-93-3



9 786597 984693

