

Educação Especial em diferentes contextos

Políticas, Formação e Práticas Pedagógicas

Marcelo Loureiro Ucelli
Reginaldo Celio Sobrinho
ORGANIZADORES

encontrografia

Educação Especial em diferentes contextos

Políticas, Formação e Práticas Pedagógicas

Marcelo Loureiro Ucelli
Reginaldo Celio Sobrinho
ORGANIZADORES

encontrografia

Copyright © 2026 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

EDITOR CIENTÍFICO

Décio Nascimento Guimarães

EDITORA ADJUNTA

Carolina Gonçalves Caldas

DESIGN

Diagramação: Carolina Caldas

Design de capa: Nadini Mádhava

Foto de capa: Freepik.com

REVISÃO

Estelle Vieira (Estagiária)

Paula Vigneron (Supervisora)

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

Educação especial em diferentes contextos :
políticas, formação e práticas pedagógicas /
(organizadores) Marcelo Loureiro Ucelli,
Reginaldo Celio Sobrinho. -- 1. ed. -- Campos
dos Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora,
2026.

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-5456-174-7

1. Educação 2. Educação especial 3. Educação
inclusiva 4. Política 5. Práticas educativas
6. Professores - Formação I. Ucelli, Marcelo
Loureiro. II. Sobrinho, Reginaldo Celio.

26-352033.0

CDD-379.26

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação inclusiva : Formação profissional :
Políticas e práticas 379.26

Henrique Ribeiro Soares - Bibliotecário - CRB-8/9314

DOI: 10.52695/978-65-5456-174-7

encontro**grafia**

ENCONTROGRAFIA EDITORA COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE LTDA
Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101, Centro
Campos dos Goytacazes, RJ, 28035-581 | Tel: (22) 2030-7746
www.encontrografia.com | editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

- Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
- Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)
- Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)
- Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)
- Prof. Dr. Décio Nascimento Guimarães – IFF (BRASIL)
- Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – IFRS (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Gisele Pessin – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)
- Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)
- Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
- Prof.^a Dr.^a Margareth Vetus Zaganelli – UFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)
- Prof.^a Dr.^a Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)
- Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Prefácio11

1

**Investimento público em Educação Especial: a gestão escolar
como mediação político-institucional. 16**

Renato Júnior Dias Emilio

Reginaldo Celio Sobrinho

Marcelo Loureiro Ucelli

2

**Escolarização de estudantes com Deficiência Visual para além do
diagnóstico clínico. 38**

Leoneida Ladeira Rodrigues Macedo

Gildásio Macedo de Oliveira

Denise Meyrelles de Jesus

3

**A avaliação em interface com a Educação Especial na escola
comum: diálogos reflexivo-formativos na rede municipal de São
Gabriel da Palha-ES.59**

Shellen de Lima Matiazzi

Lara Regina Cassani Lacerda

Grazieli Venturine Ahnert Bernardo

4

A articulação do trabalho pedagógico em Educação Especial: processos educativos no Ensino Médio em Tempo Integral. 84

Caroline de Andrade Souza

Mario de Jesus Xavier

Edson Pantaleão

5

Inclusão, apropriação da linguagem, formação de professores na Educação Infantil: experiência LEEI/ES 99

Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto

Karla Veruska de Azevedo

Maria das Dores Santos Silva

6

Inclusão escolar como processo reflexivo: políticas, legislação e possibilidades de realização da prática pedagógica 118

Andressa Caetano Mafezoni

Denise Meyrelles de Jesus

Valentina Ghibellini

7

A Formação Continuada Coletiva na Microrregião Central Serrana: reflexões sobre a inclusão escolar. 134

Andressa Caetano Mafezoni

Kimberly Barcelos de Oliveira

Adriele Bomfim Santos

8

A intersetorialidade como estratégia para a atenção integral ao público da Educação Especial. 154

Alessandra Silveira Rocha

Carline Santos Borges

9

Percepções dos professores de Linhares-ES sobre formações e práticas pedagógicas aplicadas aos estudantes com TEA 176

Marcela Rubia Tozato Daltio

Laiza Peroba dos Santos Carvalho

10

Análise da política municipal de Educação Especial de Linhares-ES na visão dos discentes de pedagogia da FACELI.....199

Marcela Rubia Tozato Daltio

Thalita Nunes Ruy Seibert

11

Saberes necessários do professor frente à demanda da Educação Especial numa perspectiva inclusiva219

Marcela Rubia Tozato Daltio

Leila Rosse Barreira

Wanderlene Lopes da Silva Carvalho

12

Práticas pedagógicas inclusivas: percurso formativo de um estudante com autismo no curso de Mecatrônica 247

Emilene Coco dos Santos

Wallas Gusmão Thomas

13

Formação de professores na Licenciatura em Educação do Campo da Ufes: análise dos programas da disciplina de Educação Especial .265

Juliano Bicker Pereira

Alexandro Braga Vieira

Dulcinéa Campos Silva

14

Educação Especial no Brasil: políticas, formação docente e práticas inclusivas na sala comum 282

Marcelo Loureiro Ucelli

Cloves José Ramos Mendonça Martins Fidelis

Franciane de Souza

Saulo Felício Sales

Taline Miranda Lima Cordeiro

15

Formação Continuada Coletiva: um processo formativo intermunicipal na perspectiva de uma escola para todos 298

Alline Siqueira Freitas da Silva

Guida Mesquita

Vilmara Mendes Gonring

16

**Desenvolvimento linguístico e motor de um aluno com Deficiência
Múltipla no Atendimento Educacional Especializado.....319**

Merislandia Paulo da Silva Carvalho

Janaina Castelo Branco Bento

Prefácio

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva tem se constituído, nas últimas décadas, como um campo marcado por importantes avanços políticos e pedagógicos, mas também por tensões e desafios que expressam as contradições presentes na organização dos sistemas educacionais. A ampliação do acesso de estudantes público da educação especial à escola comum, assegurada por marcos legais e políticas educacionais, trouxe consigo a necessidade de repensar concepções de ensino, práticas pedagógicas, processos formativos e a própria organização das instituições escolares. Nesse cenário, o debate sobre inclusão deixa de se restringir ao acesso e passa a envolver, de forma cada vez mais intensa, as condições concretas de permanência e aprendizagem dos estudantes nos diferentes níveis e modalidades da educação.

É nesse contexto que se insere a obra *Educação Especial: Políticas, Formação e Práticas Pedagógicas*. O livro reúne um conjunto plural de estudos que dialogam com questões contemporâneas da educação inclusiva, articulando análises teóricas, discussões sobre políticas públicas e experiências desenvolvidas em diferentes contextos educacionais. Ao reunir pesquisas produzidas em escolas, universidades, Institutos Federais e redes de ensino, o livro contribui para ampliar o debate sobre a educação especial no Brasil, evidenciando tanto os avanços conquistados quanto os desafios que ainda atravessam a construção histórica de condições educacionais mais inclusivas.

Os capítulos que compõem esta obra revelam que a educação inclusiva não pode ser compreendida como um conjunto de ações pontuais ou adaptações isoladas no interior das escolas. Ao contrário, trata-se de um processo educativo, político e institucional que envolve a revisão de concepções historicamente construídas sobre deficiência, aprendizagem e desenvolvimento humano. Nesse sentido, a obra reafirma que a inclusão escolar se constitui no interior das relações sociais que atravessam o cotidiano das instituições educativas, sendo produzida nas práticas pedagógicas, nas políticas educacionais e nas formas de organização do trabalho escolar.

Um dos eixos que atravessa os diferentes textos faz menção à relação entre educação especial e políticas públicas. As análises presentes na obra evidenciam que a inclusão escolar se sustenta em um conjunto de marcos legais e normativos que afirmam a educação como direito social e dever do Estado. Entretanto, os capítulos também demonstram que a efetivação desse direito não se realiza de maneira automática: ela depende das condições concretas de organização das redes de ensino, da implementação de políticas educacionais consistentes, do financiamento adequado e das formas de gestão que orientam o funcionamento das instituições escolares.

Ao discutir a legislação educacional brasileira, as políticas de educação especial e os processos de organização das redes de ensino, os autores evidenciam que a inclusão escolar se constrói em meio a tensões, desafios e possibilidades que atravessam o campo educacional. Nesse movimento, ganham destaque reflexões sobre a intersetorialidade das políticas públicas, a atuação das equipes gestoras, a organização do Atendimento Educacional Especializado e os processos de articulação entre diferentes profissionais da escola.

Outro eixo estruturante da obra direciona à formação de professores. Os capítulos convergem ao indicar que a construção de práticas pedagógicas inclusivas exige processos formativos permanentes, capazes de promover a reflexão crítica sobre as concepções que orientam o trabalho docente. A formação de professores aparece, nesse sentido, como dimensão central para o enfrentamento dos desafios colocados pela educação inclusiva, tan-

to no âmbito da formação inicial quanto nos processos de formação continuada desenvolvidos nas redes de ensino.

As experiências analisadas nos diferentes capítulos evidenciam que a formação docente não pode ser compreendida apenas como aquisição de técnicas ou estratégias pedagógicas. Trata-se de um processo coletivo, historicamente situado, que envolve a reflexão sobre as práticas educativas, o diálogo entre diferentes profissionais e a construção compartilhada de conhecimentos acerca dos processos de ensino e aprendizagem. Ao apresentar experiências de formação continuada coletiva, iniciativas de reflexão pedagógica e processos formativos desenvolvidos entre universidades e redes de ensino, a obra destaca o potencial transformador da formação quando realizada de forma colaborativa e vinculada às demandas concretas da escola.

Além da centralidade da formação docente, os textos reunidos neste livro também evidenciam a importância da reorganização do trabalho pedagógico para a efetivação da inclusão escolar. As experiências apresentadas em diferentes contextos educacionais demonstram que a participação e a aprendizagem dos estudantes público da educação especial dependem de práticas pedagógicas intencionalmente planejadas, capazes de considerar as singularidades dos sujeitos e as múltiplas formas de aprender.

Nesse sentido, os capítulos abordam temas como avaliação educacional, mediação pedagógica, acessibilidade metodológica, organização curricular e utilização de diferentes recursos e estratégias de ensino. As reflexões apresentadas contribuem para deslocar o foco da deficiência para as condições pedagógicas da aprendizagem, reafirmando o papel da escola como espaço social de produção de conhecimentos e de desenvolvimento humano.

Outro aspecto relevante evidenciado ao longo da obra refere-se à compreensão da inclusão escolar como processo coletivo. A construção de uma escola comprometida com o direito à educação de todos envolve a participação de diferentes sujeitos e a articulação entre múltiplas instâncias institucionais. Professores, pedagogos, gestores escolares, profissionais de apoio, famílias e demais integrantes da comunidade educativa constituem

uma rede de relações que sustenta o trabalho pedagógico e possibilita a criação de condições mais favoráveis à aprendizagem dos estudantes.

Nesse contexto, os capítulos destacam a importância do planejamento colaborativo, da atuação das equipes gestoras e da articulação entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado. Também evidenciam a relevância da interlocução com diferentes políticas públicas, envolvendo áreas como educação, saúde e assistência social. Tais iniciativas indicam que a inclusão escolar se constitui em processos coletivos de reflexão, planejamento e ação, que mobilizam diferentes saberes e experiências no interior das instituições educativas.

Ao mesmo tempo, essa discussão convida a reafirmar a centralidade da escola e do trabalho pedagógico na garantia do direito à educação. A interlocução com outras políticas públicas mostra-se fundamental, mas sua função não se confunde com o processo educativo propriamente dito. Nesse sentido, as redes intersetoriais devem ser compreendidas como instâncias de apoio às ações escolares, contribuindo para ampliar as condições de desenvolvimento e participação dos estudantes, sem deslocar da escola a responsabilidade pela organização do ensino e pela condução do processo pedagógico.

Outro aspecto que merece destaque é a diversidade de contextos educacionais contemplados pela obra. As reflexões apresentadas percorrem diferentes etapas e modalidades da educação, envolvendo experiências na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na Educação Profissional e Tecnológica, na Educação do Campo e nos processos de formação docente nas universidades. Essa diversidade evidencia o caráter transversal da educação especial no sistema educacional, indicando a necessidade de políticas e práticas que dialoguem com as especificidades de cada contexto formativo.

Ao reunir pesquisas empíricas, análises teóricas e relatos de experiências desenvolvidas em diferentes redes de ensino, o livro oferece contribuições relevantes para pesquisadores, professores, gestores educacionais e estudantes interessados na temática da educação inclusiva. Mais do que apresentar respostas definitivas, os capítulos convidam o leitor a refletir sobre

os caminhos possíveis para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Nesse sentido, *Educação Especial: Políticas, Formação e Práticas Pedagógicas* reafirma a inclusão escolar como um processo social e histórico construído no interior das práticas educativas, das políticas públicas e das relações que constituem a vida escolar. Ao iluminar diferentes dimensões desse movimento, a obra contribui para o fortalecimento do debate acadêmico e para a ampliação das possibilidades de construção de práticas educativas comprometidas com o direito à educação de todos.

Que a leitura deste livro possa instigar novas reflexões, fomentar diálogos e fortalecer iniciativas voltadas à construção de condições educacionais cada vez mais comprometidas com a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Afinal, é no enfrentamento coletivo dos desafios que atravessam a realidade educacional que se ampliam as possibilidades de construção de uma escola pública socialmente referenciada, democrática e comprometida com a formação humana em sua diversidade.

Prof.^a Dr.^a Sonia Lopes Victor

Vice-Reitora da Universidade Federal do Espírito Santo

1

Investimento público em Educação Especial: a gestão escolar como mediação político-institucional

Renato Júnior Dias Emilio¹

Reginaldo Celio Sobrinho²

Marcelo Loureiro Ucelli³

DOI: 10.52695/978-65-5456-174-7.1

Iniciando a conversa...

As pesquisas que articulam, de forma direta, gestão escolar e educação especial ainda são escassas, sobretudo quando o foco recai sobre investimentos e seus modos de operacionalização no cotidiano das unidades de ensino. Essa lacuna não é trivial: no campo educacional, é frequente que profissionais desconheçam os fluxos e as margens de decisão implicadas

1. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Gestor Escolar da Rede Municipal de Serra. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3857711770340326>.

2. Doutor em Educação. Diretor do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), de 02/01/2025 a 01/01/2029. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8290558218053006>.

3. Pedagogo da Rede Municipal de Serra. Tutor do curso de Pedagogia SEAD/UFES. Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Linha de Pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0295571875838945>.

na gestão dos recursos públicos, o que torna ainda mais necessário explicitar como tais recursos são geridos na escola, como chegam (ou não) à Educação Especial e em que medida respondem às demandas dos estudantes e de suas famílias.

Neste estudo, assumimos que recursos e investimentos não se restringem à dimensão orçamentária nem às determinações emitidas pelas Secretarias de Educação. Ao contrário, interessam-nos também os investimentos que se materializam em escolhas micropolíticas: alinhamentos pedagógicos conduzidos pela equipe gestora, promoção de formações continuadas, organização de apoios, aquisição de materiais e equipamentos viabilizada pelos conselhos escolares e pela participação da comunidade. O problema é que, ao catalogarmos estudos sobre gestão escolar, percebemos que grande parte da produção enfatiza democracia na escola, conselhos escolares, autoritarismo e autonomia, entre outros temas (Menezes; Oliveira, 2018), sem, contudo, estabelecer conexões consistentes com a Educação Especial. Diante disso, buscamos na literatura autores que ofereçam pistas para compreender tais interfaces e sustentar analiticamente a noção de investimento como processo social, político e institucional.

No fim da década de 1980, Paro (2016) foi pioneiro ao caracterizar, com densidade empírica, as nuances da gestão de uma escola pública. Partimos de *Por dentro da escola pública* e de outras produções do autor por convergirem com o modo como compreendemos a gestão como prática social atravessada por conflito, desigualdade e disputa. O objetivo de sua pesquisa, como ele mesmo explicita, foi: “[...] examinar os problemas e perspectivas que se apresentam a participação da comunidade na gestão da escola pública de ensino fundamental” (Paro, 2016, p. 28).

A força do texto está em mostrar que a participação é indispensável, mas não pode ser naturalizada como solução universal. Paro (2016, p. 396) alerta para os riscos de uma leitura simplificadora do tema ao afirmar que:

A visão da participação como solução para todos os problemas do ensino padece também do defeito de desviar a atenção da complexidade da questão da escola pública, hipervalorizando um dos aspectos da realidade e deixando de vê-lo em sua real dimensão mediadora.

Essa advertência é decisiva para o nosso argumento: ao tratar de investimentos e de Educação Especial, é preciso reconhecer que decisões escolares emergem de mediações concretas, e não de prescrições abstratas sobre “participar” ou “democratizar”. Ainda que a Educação Especial não seja o foco central de Paro (2016, p. 75), o texto deixa entrever a presença social da deficiência nas narrativas do cotidiano escolar e familiar, como na passagem em que:

Ao apresentar à entrevistadora os filhos e o irmão que cria, d. Marta demonstrou certa diferenciação ao falar da criança deficiente, salientando na presença desta, que ‘era um monstrinho quando nenê’ e pedindo que a garota mostrasse a formação tortuosa de sua caixa torácica.

Em outro ponto, uma supervisora de ensino descreve os estudantes em termos moralizantes e patologizantes, associando-os à ausência de ambiente familiar propício e a supostos déficits psicológicos:

“Órfãos de pais vivos” e que a ausência de ambiente familiar propício, bem como as carências nutricionais da infância levam muitas das crianças que frequentam a Celso Helvens a se apresentarem abaixo do nível de normalidade psicológica exigido para a aprendizagem escolar. ‘É criança realmente diferente, com algum problema de ordem psicológica, de ordem mental’ (Paro, 2016, p. 221).

Embora não haja indicação de atendimento escolar específico a essa adolescente, tais excertos se evidenciam um clima de época: a deficiência aparece marcada por estigma e por leituras deficitárias em um contexto em que a presença do estudante público da Educação Especial na escola comum se intensifica após a Constituição de 1988 (Jannuzzi, 2012). Assim, ao dialogarmos com Paro (2016), não buscamos uma comparação histórica mecânica, mas a compreensão de como gestão e inclusão foram sendo tensionadas na literatura desde a década de 1990, sobretudo quando a escola pública passa a ser convocada a responder, ao mesmo tempo, às demandas democráticas e às exigências de ampliação do direito à escolarização.

Historicamente, a literatura aponta o gestor, frequentemente condensado na figura do(a) diretor(a), como gerente e porta-voz do sistema (Paro, 2016). Ainda assim, há pesquisas que indicam deslocamentos importantes nessa representação. Braga (2018), por exemplo, distingue duas dimensões da gestão escolar: a administrativa e a pedagógica. A autora enfatiza que a gestão administrativa abarca documentação, recursos físicos e materiais, organização de recursos humanos, serviços de apoio e recursos financeiros, advertindo que: “O gestor escolar deve ter a compreensão que o seu fazer deve perpassar essas dimensões que nenhuma pode ocorrer em detrimento da outra” (Braga, 2018, p. 27).

Entretanto, mesmo sob a linguagem da “gestão”, persiste uma tendência de personalização da ação na figura do diretor escolar, o que tensiona o princípio de coletividade. Paro (2015, p. 41) descreve como essa centralização se enraíza no senso comum e nos sistemas de ensino:

[...] o conceito de direção do senso comum, em que poucos exercem seu comando sobre muitos, que vige em nossos sistemas de ensino com relação ao papel do diretor de escola. Este é, em geral, não apenas o encarregado da administração escolar, ao zelar pela adequação de meios e fins – pela atenção ao trabalho e pela coordenação do esforço humano coletivo –, mas também aquele que ocupa o mais alto posto na hierarquia escolar com a responsabilidade por seu bom funcionamento.

Essa crítica é central, porque a mudança de nomenclatura (de “administração” para “gestão”) não garante, por si, uma mudança de lógica. Paro (2010, p. 776–777) radicaliza o argumento ao defender alternativas que transcendam a concentração da direção em um único indivíduo:

[...] no que concerne a novas alternativas de direção, é preciso contemplar maneiras de conceber a direção escolar que transcendam a forma usual de concentrá-la nas mãos de apenas um indivíduo, que se constitui o chefe geral de todos. Não que a hierarquia seja nociva em si, pois aquele que se coloca no escalão hierárquico superior pode muito bem estar investido de um tipo de autoridade democrática a que me referi anteriormente, aquela que supõe a concordância livre

e consciente daqueles que obedecem às ordens, que têm sua subjetividade preservada e mesmo afirmada na relação.

A partir dessa chave, assumimos que as dimensões administrativa e pedagógica são interdependentes e que sua articulação não é neutra: ela é tensionada pelas relações entre os atores que compõem a escola. Em diálogo com a sociologia figuracional de Elias (1994, 1998, 2001), compreendemos a gestão como processo relacional, no qual disputas de poder, hierarquias e margens de autonomia atravessam as decisões e os investimentos, inclusive aqueles voltados à Educação Especial.

É nesse ponto que a literatura passa a oferecer pistas mais diretas para a inclusão. Alves (2009, p. 10), ao investigar uma equipe gestora em escola pública municipal de Vitória/ES, destaca que a instituição possuía um “[...] fórum de famílias de alunos com deficiência” e formula como objetivo:

[...] compreender como os sujeitos, responsáveis pelos movimentos de formação continuada no cotidiano escolar – pedagogos, coordenadores de turno e diretor escolar – articulam a gestão nesses e desses movimentos do processo de inclusão escolar.

Com base em pesquisa-ação, Alves (2009, p. 19) desloca a centralidade do diretor e delinea a equipe gestora como “[...] mobilizadora política de espaços sistemáticos de reflexão crítica [...]”. O autor ainda explicita que a inclusão não se produz por acaso: ela demanda projeto, planejamento e sistematização, como sintetiza na passagem:

As formas de organizar e implementar a ação educativa escolar, principalmente no que se refere à escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, colocam em relevo a necessidade de construção de uma concepção de gestão escolar que reconheça a realidade social objetiva como produto da ação humana e que, nesse sentido, não se transforma por acaso. Precisa ser planejada, precisa ser sistematizada em um projeto de escola (Alves, 2009, p. 18-19).

Na mesma direção — e enfatizando um aspecto decisivo para o nosso debate sobre investimento —, Freitas (2019) recoloca o foco na formação dos gestores para a inclusão. Ao propor um programa formativo no Paraná, a autora delimita objetivos que vão do diagnóstico das necessidades à avaliação da contribuição da formação, explicitando:

- a) Identificar aspectos da realidade educacional municipal;
- b) Levantar quais as necessidades formativas dos gestores escolares no que diz respeito à inclusão de alunos do público-alvo da Educação Especial;
- c) Desenvolver um programa de formação, com base nas necessidades levantadas para fomentar o processo de inclusão escolar;
- d) Avaliar a contribuição trazida pela formação oferecida aos gestores para a inclusão escolar no município (Freitas, 2019, p. 20).

A pesquisa, conduzida por via colaborativa e com uso de grupo focal, evidencia o gestor como multiplicador de processos formativos e como sujeito que precisa “[...] refletir, partilhar e problematizar seus saberes e práticas a respeito das suas atribuições como gestores de políticas públicas de educação e da inclusão escolar” (Freitas, 2019, p. 165). Nesse sentido, Alves (2009) e Freitas (2019) reforçam que a gestão democrática se ancora, em última instância, nos processos de ensinar e aprender e que a dimensão administrativa, embora indispensável, deve funcionar como mediação para a garantia do direito à aprendizagem.

Por fim, ao ampliar o repertório empírico, Boaventura (2008) contribui ao analisar o PPP e o plano de ação do gestor e evidenciar o descompasso entre prescrição e prática, o que é particularmente relevante quando se investiga como a escola “transforma” recursos em ações inclusivas. Santos (2017), por sua vez, ressalta a centralidade do diretor na trama entre autonomia, determinações governamentais e poder conferido pela comunidade, sintetizando: “O gestor, no alto de sua autonomia, vê-se entre mandos e desmandos, determinações do governo e o poder que lhe é concedido pela comunidade escolar” (Santos, 2017, p. 62).

Com base nesse conjunto, adotamos aqui a noção de equipe gestora para tratar a gestão escolar como processo coletivo e conflitivo que en-

volve direção, coordenações, pedagogos, docentes, estudantes, famílias e conselhos escolares. Não se trata de idealizar a escola nem de negar o papel do diretor, mas de afirmar que o poder e as escolhas pedagógicas não se exercem em um único fluxo vertical, sendo continuamente renegociados nas interdependências que atravessam a vida escolar. É nesse terreno — concreto e relacional — que a discussão sobre investimento em Educação Especial ganha densidade: menos como rubrica contábil e mais como política cotidiana de garantia (ou negação) de direitos.

Inclusão escolar em perspectiva

Em termos normativos, a escola contemporânea se apresenta como inclusiva; na prática, contudo, a materialização desse princípio permanece atravessada por múltiplas barreiras. A história recente das políticas educacionais brasileiras revela tensões persistentes quanto aos meios de consolidação dos direitos das pessoas com deficiência: enquanto o discurso da inclusão se amplia, sua efetivação encontra limites institucionais, políticos e materiais.

Na perspectiva de Elias (1994), a escolarização na infância exerce papel central na constituição dos indivíduos e nas teias de interdependência que organizam a vida social. Quando essa chave analítica é deslocada para a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, torna-se evidente que a inclusão escolar não pode ser compreendida como processo linear ou exclusivamente pedagógico. Ao contrário, ela se constitui no entrecruzamento entre decisões governamentais, disputas políticas, ações da sociedade civil e práticas institucionais que ora ampliam, ora restringem direitos. É nesse terreno conflitivo que a literatura busca compreender o que se convencionou denominar inclusão escolar.

A Educação Especial na perspectiva inclusiva resulta de um longo percurso histórico de lutas sociais em torno da garantia de matrícula, permanência e aprendizagem dos estudantes com deficiência nas escolas comuns. Nesse debate, destaca-se a pesquisa de Curitiba (2020), que analisa as aproximações e distanciamentos entre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/15) e a Educação Especial. A autora

chama atenção para o uso reiterado do termo “*preferencialmente*” na legislação educacional brasileira, problematizando seus efeitos práticos. Como observa:

[...] quando se utiliza desta terminologia, não cria obrigatoriedade que tais estudantes devam possuir atendimento educacional especializado na rede regular de ensino, abrindo margem a interpretações errôneas, não estabelecendo critérios rígidos de quando o alunado deve, ou não, ter acesso às escolas comuns (Curitiba, 2020, p. 47).

A discussão é central para o debate sobre inclusão escolar, pois explicita a distância entre a letra da lei e sua tradução em políticas efetivas. Contudo, Curitiba (2020) não aprofunda a relação entre essa ambiguidade normativa e as tensões políticas em torno do direcionamento dos recursos públicos para a Educação Especial. Nesse ponto, Oliveira (2016) oferece um deslocamento analítico importante ao demonstrar que instituições privadas, com e sem fins lucrativos, concentram parcelas significativas dos recursos públicos destinados à modalidade, sobretudo no atendimento educacional especializado. Tal dinâmica revela não apenas a inércia estatal, mas também a dependência estrutural dessas instituições em relação ao fundo público (Oliveira, 2016).

Ainda que por caminhos distintos, Curitiba (2020), Gobete (2014) e Muller (2019) convergem ao reconhecer a Constituição Federal de 1988 como marco fundante da educação inclusiva no Brasil, caracterizando o período anterior como segregador e excludente. Gobete (2014), ao analisar a Educação Especial no município de Vitória/ES entre 1989 e 2014, destaca que:

[...] o debate toma força mais especificamente a partir de 1988, com a publicação da Carta Constitucional de 1988, apelidada de Constituição Cidadã, por trazer os direitos explicitamente prescritos, fruto também do processo de redemocratização do país, no final da década de 1980, e da participação dos movimentos sociais na Assembleia Constituinte (Gobete, 2014, p. 46).

A autora evidencia, ainda, a influência de documentos internacionais na conformação das políticas públicas nacionais, como a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), a Conferência de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada no Brasil pelo Decreto n.º 6.949/2009 (Gobete, 2014). Sua análise documental revela avanços normativos importantes, mas também os limites da tradução dessas diretrizes em práticas institucionais consolidadas.

Na mesma direção, Muller (2019) investiga a articulação entre normativas nacionais e municipais no campo da Educação Especial em Canoas/RS, destacando o atendimento educacional especializado e a formação docente como pontos sensíveis. As dificuldades relatadas pelas professoras e pela gestão escolar evidenciam que a ampliação do acesso não tem sido acompanhada, na mesma proporção, por investimentos estruturais e humanos adequados:

[...] ainda há muito o que se fazer para garantir a oferta do AEE a todos os educandos nas SRM e melhorar a qualidade deste serviço ofertado, visto que, conforme relatos das professoras e da gestora, ainda existem alunos que precisam se deslocar para as instituições contratadas, sendo que poderiam ser atendidos na própria escola. E as professoras não conseguem realizar todas as atividades e atribuições que deveriam nas Salas de Recursos Multifuncionais, pelo fato de terem que atender um grande número de alunos. O que poderia ser repensado na rede, referente a esta demanda, seria a contratação de mais um profissional para atuar nas SRM que possuem um número superior a 25 alunos (Muller, 2019, p. 94).

Essas evidências reforçam a ideia de que a prática docente em Educação Especial é permanentemente tensionada pela legislação vigente, pela organização dos sistemas de ensino e pelas decisões políticas que definem prioridades de investimento. Ao recuar historicamente, autores como Mendes (2006), Mazzotta (2011) e Kassir (2011) mostram que a educação das pessoas com deficiência esteve, por longo tempo, associada a práticas segregadoras, sustentadas por concepções medicalizantes e pela crença na imutabilidade da deficiência. Embora tais concepções tenham sido for-

malmente superadas no plano legal, seus efeitos simbólicos e institucionais ainda reverberam nas políticas e nas práticas escolares.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) representa um marco ao consolidar o discurso da inclusão, ao prever acesso, participação, aprendizagem, oferta do atendimento educacional especializado, formação de professores e participação da família e da comunidade (Brasil, 2008). Contudo, as disputas em torno da nova política de Educação Especial (Decreto n.º 10.502/2020), suspensa pelo Supremo Tribunal Federal, evidenciam a fragilidade desse consenso e a permanência de projetos segregadores que retomam experiências historicamente superadas.

Nesse cenário, a inclusão escolar se afirma como processo social marcado por tensões, avanços e retrocessos. Como adverte Elias (2011), as transições sociais são atravessadas por desconforto e embaraço, exigindo consciência crítica sobre os conflitos que as constituem. Em uma sociedade profundamente desigual, na qual persistem discriminações e fragilidades na efetivação dos direitos (Candau, 2012), a inclusão não pode ser reduzida a um imperativo moral ou normativo.

É nesse ponto que se impõe a questão central deste estudo: qual o papel da equipe gestora na garantia do direito à educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial? Como as decisões cotidianas da gestão escolar — frequentemente invisibilizadas — configuram investimentos públicos e políticos que sustentam ou limitamos processos de inclusão? A escassez de pesquisas que articulem gestão escolar, Educação Especial e investimentos públicos reforça a pertinência deste trabalho, especialmente ao reconhecer que os investimentos produzidos no interior das escolas, a partir de suas práticas e escolhas, seguem amplamente ignorados pela literatura especializada.

Financiamento da Educação Especial

Assim, iniciamos esta seção apresentando pesquisas que dialogam com dispositivos de financiamento educacional em sentido amplo, com o objetivo de delinear, ainda que brevemente, o caminho institucional percorrido pelo recurso público até chegar às redes e escolas.

Nessa direção, Cavalcanti (2016), ao discutir o federalismo e as teias complexas de distribuição do financiamento educacional, analisa os fundos contábeis estruturados pelo Estado brasileiro: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef, 1996–2006) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb, 2006–2020). Sua investigação combina pesquisa documental e análises estatísticas, evidenciando que os dados apontam para um cenário mais adverso até 2003, seguido de inflexões importantes a partir de 2004.

No entanto, gradativamente, os programas de assistência técnica e financeira incorporaram características mais redistributivas, que resultaram em aumento e maior redistribuição de recursos entre as diferentes unidades da federação. Porém, ao mesmo tempo, essas ações foram se tornando mais regulamentadas, incorporando também mecanismos de controle e de indução (Cavalcanti, 2016).

A autora associa essa reconfiguração ao reposicionamento da União no arranjo federativo e à consolidação de uma política de assistência técnica e financeira ancorada no Plano de Desenvolvimento da Educação, o que explicita a presença de uma concepção sistêmica de indução e coordenação federal:

Essas mudanças foram consolidadas como uma nova política de assistência técnica e financeira da União com a implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por meio do qual os programas passaram a integrar uma concepção sistêmica de assistência técnica e financeira (Cavalcanti, 2016, p. 313).

Embora Cavalcanti (2016) não investigue diretamente os recursos destinados à Educação Especial, sua análise oferece uma chave decisiva para esta pesquisa: compreender como a política de fundos organiza a circulação do financiamento e, sobretudo, como certos dispositivos passam a “marcar” modalidades e matrículas específicas dentro desse modelo. Ao descrever o funcionamento do Fundef, a autora explicita seus limites estruturais como mecanismo redistributivo que, em essência, reorganiza recursos já vinculados:

[...] mecanismo de redistribuição dos recursos já existentes no interior de cada estado – 15% dos 25% já vinculados da receita de impostos dos estados e seus municípios. Assim, o Fundef não incidiu em recursos novos, sendo esta possibilidade dependente do aporte da União, que ao longo do período de existência do fundo foi bastante limitado. (Cavalcanti, 2016, p. 154).

Essa característica, segundo a autora, permanece em parte no Fundeb: fundos centrais para a educação pública brasileira que ampliam mecanismos redistributivos, mas não necessariamente produzem novos patamares de investimento capazes de alterar desigualdades históricas. Por isso, Cavalcanti (2016, p. 315) é contundente ao apontar a permanência das assimetrias federativas:[...] não se pode afirmar que foram suficientes para alterar o quadro de desigualdade existente entre as unidades da federação, em especial, quanto às desigualdades entre as regiões”.

No entanto, com a criação do Fundeb, surgem mecanismos de indução mais refinados, especialmente pela introdução de fatores de ponderação vinculados à etapa, modalidade e localização das matrículas. Como observa a autora, foram “[...] estabelecidos novos fatores de ponderação para o cálculo do valor/aluno/ano, considerando as diferentes etapas, modalidades e localização das matrículas[...].” (Cavalcanti, 2016, p. 156).

Para este estudo, esse ponto é central: a Educação Especial passa a operar, na gramática do fundo, como matrícula “ponderada”, o que significa, em tese, reconhecimento de maior custo e necessidade de investimento diferenciado. Na Resolução n.º 1, de 15 de fevereiro de 2007, o fator de ponderação é fixado em 1,20 (Brasil, 2007), indicando acréscimo de 20% por matrícula na modalidade. Porém, como assinalam Nunes e Pergher (2017), os fatores de ponderação tendem a não refletir as necessidades reais, o que reafirma a hipótese de que o gasto com Educação Especial supera os valores redistribuídos por essa via.

A discussão sobre desigualdades federativas e financiamento também é aprofundada por Araújo (2013), que investiga o papel da política de fundos na redução de desigualdades territoriais, mobilizando o materialismo histórico-dialético para discutir Estado, capitalismo e federalismo. Ao reconsti-

tuir historicamente o conceito de federalismo do século XIX à Constituição de 1988, o autor conclui que “[...] distribuição de recursos na federação não se orienta por critérios de equidade, contribuindo para a manutenção das desigualdades territoriais” (Araújo, 2013, p. 65).

Ao relacionar financiamento e indicadores sociais, o autor explicita como territórios com menor aporte tendem a sustentar desigualdades persistentes, como nos índices de analfabetismo:

Mesmo que tenha sido na Região Nordeste o registro de maior redução na taxa de analfabetismo, de 32,7% em 1992 para 18,7%, em 2009, a região ainda apresenta um índice que é quase o dobro da média brasileira e está bem acima das taxas no Sul e Sudeste, que não ultrapassam 6% (Araújo, 2013, p. 66).

Como alternativa para superar tais assimetrias, Araújo (2013, p. 152) destaca as resoluções da Conae 2010, entendendo-a como síntese do estágio do debate educacional brasileiro:

A CONAE, por ter conseguido reunir os principais atores sociais da educação brasileira, por meio de suas deliberações, pode servir de indicação do estágio atual de discussão da área sobre a questão da qualidade e, mais especificamente, sobre a constituição de um padrão mínimo de qualidade.

Nesse marco, o custo aluno-qualidade (CAQ) emerge como horizonte normativo de reequilíbrio, inclusive com previsão de valor diferenciado para desafios de inclusão: “[...] considerar um valor diferenciado para os estabelecimentos que atendam crianças, adolescentes, jovens e adultos com desafios de inclusão, como pessoas com deficiência [...]” (Araújo, 2013, p. 154).

Até aqui, Cavalcanti (2016) e Araújo (2013) contribuem ao situar o financiamento como arena político-federativa de disputa e ao indicar que a Educação Especial se insere no Fundeb por dispositivos que prometem diferenciação, mas não garantem suficiência. Entretanto, tais mecanismos não se esgotam no fator de ponderação. Ao incorporar a pesquisa de Teixeira (2015), o debate se aproxima diretamente do nosso objeto, pois a au-

tora investiga o “caminho” dos recursos do Fundeb na garantia de acesso e permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Nesse percurso, sobressai o dispositivo da dupla matrícula (Brasil, 2011), que autoriza o valor dobrado quando há atendimento educacional especializado no contraturno da matrícula em escola comum; dispositivo que se converte, também, em campo de disputa entre oferta pública e instituições filantrópicas privadas.

Para Teixeira (2015), a vinculação de recursos do Fundeb com o fator de ponderação em 1,20 e o dispositivo da dupla matrícula tornou possível a ampliação da oferta e permanência dos estudantes público-alvo no estado de Goiás. “[...] observa-se que, de 2010 a 2013, o aumento das matrículas foi de 40,8%, perfazendo um total de 10.674 matrículas” (Teixeira, 2015, p. 62). Para além do caso goiano, os dados nacionais sugerem que a ampliação das matrículas da Educação Especial se consolidou como tendência no período, indicando a presença crescente, na escola comum, de um público historicamente relegado pelas políticas educacionais. Esse movimento pode ser visualizado na Figura 1.

Figura 1 – Porcentagem de matrículas de estudantes público da Educação Especial



Fonte: Anuário da Educação Básica, 2019.

Contudo, é necessário cuidado analítico: o aumento de matrículas pode coexistir com insuficiência financeira, subexecução orçamentária e prioridades seletivas. Além disso, ao chegar às contas de estados e municípios,

os recursos do Fundeb — embora vinculados à Educação Básica — podem não ser automaticamente traduzidos em investimento direto na Educação Especial. Nesse sentido, a ampliação do acesso pode estar mais relacionada à combinação entre pressão social, normativas inclusivas e escolhas políticas locais do que a uma relação causal direta com mecanismos específicos do fundo.

Para fins didáticos, podemos sintetizar três achados relevantes dessa literatura sobre financiamento e federalismo (Araújo, 2013; Teixeira, 2015; Cavalcanti, 2016): (i) o Fundeb aparece como principal fundo de sustentação do financiamento; (ii) o fator de ponderação e a dupla matrícula constituem mecanismos de diferenciação voltados à Educação Especial, mas sem garantia de suficiência; e (iii) a proposta do CAQ contribui para pensar padrões mínimos de qualidade como horizonte de justiça redistributiva — elemento que dialoga com a noção de investimento político que orienta esta pesquisa.

Ao avançarmos para produções mais diretamente centradas no financiamento da Educação Especial, emerge outro problema decisivo: a distância entre intenção e execução do gasto público. França e Prieto (2018) ressaltam a baixa visibilidade dos dados e a dificuldade de rastrear com precisão o financiamento e os gastos da modalidade, o que compromete o planejamento e a avaliação de políticas. Em França (2014), ao analisar o município de Vitória (2008–2010), documentos como PPA, LDO e LOA são utilizados para evidenciar que a presença da Educação Especial no planejamento orçamentário tanto pode expressar intenção política quanto refletir a força de grupos sociais que disputam reconhecimento na elaboração desses instrumentos.

[...] a educação especial ao estar prescrita nos documentos de planejamento orçamentário pode demonstrar a intenção do município em investir nessa modalidade de ensino ou pode representar a existência de grupos sociais que, de certa forma, conseguiram, no âmbito do processo de discussão e elaboração desses documentos, que a educação especial fosse contemplada no planejamento do município (França, 2014, p. 249).

Ainda assim, tanto França (2014) quanto Oliveira (2016) enfatizam: previsão não é execução. No caso de França (2014), há obstáculo adicional, pois o município não diferenciava o gasto com professores da Educação Especial dos demais, limitando a aferição da execução real. Oliveira (2016, p. 102), ao examinar dados do governo do Espírito Santo, mostra que grande parte do gasto se concentra em pessoal: “[...] a despesa da Educação Especial atingiu quase a totalidade do recurso do fundo destinado a área com o pagamento dos profissionais do magistério, chegando a 85% da despesa”. Ao mesmo tempo, o autor explicita contradições entre planejamento e execução, associadas inclusive a políticas de contenção de gastos:

Em 2015, a previsão de despesa prevista na LOA para Educação Especial não foi atingida, apesar do aumento de matrículas demonstrado anteriormente. A previsão era de 65,9 milhões de reais, mas a execução foi de 58,5 milhões, ou melhor, 12% abaixo do esperado. O não cumprimento das metas financeiras aponta para a não priorização governamental da área, que pode ter ocorrido devido ao decreto de contenção de gastos estabelecido pelo governo estadual em 2015.

Essa tensão entre ampliação de matrículas e restrições de investimento reaparece quando o autor observa a apropriação crescente da escola comum por estudantes com deficiência, apesar dos limites financeiros: “[...] as pessoas com deficiência estão se apropriando cada vez mais do espaço da escola de ensino comum, mesmo com poucos recursos alocados para esse fim” (Oliveira, 2016, p. 115).

Simultaneamente, Oliveira (2016) identifica expansão de recursos para instituições privadas especializadas, sugerindo dinâmica de terceirização do AEE, na qual, em vez de fortalecer unidades escolares públicas, transfere-se fundo público a organizações que, muitas vezes, dependem estruturalmente desse financiamento. A contradição se torna ainda mais evidente quando observamos o lugar marginal da formação continuada.

Completando o montante do gasto da Educação Especial, temos um ínfimo valor destinado ao programa O581, que se destina a formação continuada dos professores da Educação Especial. Em todo o período analisado, o gasto foi de R\$ 13.639,26. Desse modo, apesar da previ-

são orçamentária da despesa, elas não foram executadas em 2012, 2013 e 2015 (Oliveira, 2016, p. 107).

Dessa forma, os estudos analisados permitem compreender que o financiamento da Educação Especial não se resume à existência de dispositivos no Fundeb ou à presença formal nos instrumentos de planejamento. Há um campo de disputas — federativas, institucionais e políticas — que define prioridades, executa seletivamente recursos e desloca investimentos entre escola pública e setor privado. É nesse ponto que nossa pesquisa busca contribuir: ao lado da leitura macropolítica (fundos, legislação, execução orçamentária), interessa-nos iluminar a dimensão micropolítica — isto é, os percursos dos investimentos realizados por meio das decisões cotidianas de uma equipe gestora em uma escola pública municipal.

Investimento público/político em Educação Especial

O objetivo principal desta pesquisa foi analisar a processualidade da gestão de uma escola de Ensino Fundamental na interdependência com a Educação Especial, considerando se, como e por que os investimentos públicos incidiram sobre o atendimento às demandas dos estudantes com deficiência.

Para delimitar o que entendemos por “investimento”, partimos de uma acepção ampliada, que abrange não apenas recursos financeiros, mas também formação docente, contratação de profissionais de apoio e aquisição de materiais, entre outros. Essa compreensão aproxima-nos dos debates sobre custo aluno-qualidade (CAQ) e custo aluno-qualidade inicial (CAQi), formulados no campo do financiamento educacional por pesquisadores vinculados à Fineduca e à Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

Segundo Cara (2018, p. 14), o CAQ significa:

[...] uma inversão na lógica do financiamento das políticas educacionais no Brasil: o investimento, antes subordinado à disponibilidade orçamentária mínima decorrente da vinculação constitucional de recursos alocados para a área, passa a ser vinculado à necessidade de investimento por aluno para que se seja garantido, de fato,

um padrão mínimo de qualidade em todas as escolas públicas brasileiras.

Para o mesmo autor, o CAQi representa:

[...] um mecanismo, criado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que traduz em valores o quanto o Brasil precisa investir por aluno ao ano em cada etapa e modalidade da educação básica pública para garantir, ao menos, um padrão mínimo de qualidade do ensino (Cara, 2018, p. 14).

Nessa direção, o CAQi funciona também como indicador social, no sentido proposto por Jannuzzi (2017, p. 21):

[...] tal como fotografias, indicadores prestam-se a retratar a realidade social; tal como termômetros, são instrumentos que permitem avaliar a temperatura do ambiente social. Mais objetivamente, um indicador social é uma medida em geral, quantitativa, dotada de significado social substantivo, e é usado para aproximar, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou programático (para a formulação de políticas); ele aponta, aproxima, traduz em termos operacionais as dimensões sociais de interesse definidas com base em escolhas teóricas ou políticas realizadas anteriormente.

Como demonstra Pinto (2015), tais mecanismos se apoiam em preceitos constitucionais e legais, como a previsão de “padrão mínimo de qualidade do ensino” (Brasil, 1988, art. 211, §1º) e a definição de padrões mínimos como “insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (Brasil, 1996, art. 4, inc. IX). Embora o PNE (Brasil, 2014) tenha institucionalizado o CAQ, a efetivação desse horizonte é tensionada por agendas de restrição fiscal, como a EC n.º 095/2016 (Brasil, 2016). Em 2020, com a aprovação do Fundeb permanente, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação registrou que:

O novo Fundeb foi aprovado por unanimidade no Senado Federal, em dois turnos, com o Custo Aluno-Qualidade (CAQ) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb), sendo agora parte permanente de nossa Constituição Federal de 1988. É um momento histórico e também inédito, já que é a primeira vez na História do país que dois mecanismos educacionais criados na sociedade civil são constitucionalizados [...] (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2020).

É nesse cenário que situamos esta discussão. Nossa análise considera dois planos articulados: (i) os fluxos de investimento que chegam à escola por meio de documentos legais, programas, recursos financeiros e políticas de pessoal; e (ii) a micropolítica escolar, isto é, como a equipe gestora operacionaliza (e redefine) esses investimentos frente às demandas dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Assim, sem pretender quantificar custos, propomos o conceito de investimento público/político em Educação Especial para nomear os processos, interesses e tensões coletivas que atravessam as decisões escolares e condicionam a garantia (ou a limitação) de direitos.

Referências

ALVES, Edson Pantaleão. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar**. 2009. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

ARAÚJO, Raimundo Luiz Silva. **Limites e possibilidades da redução das desigualdades territoriais por meio do financiamento da educação básica**. 2013. 401 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BOAVENTURA, Roberta da Silva. **A gestão escolar na perspectiva da inclusão**. 2008. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2008.

BRAGA, Ana Maria Taveira. **Gestão escolar: estudo de caso**. 2018. 189 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 fev. 2026.

BRASIL. **Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 3 fev. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: [http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC 7.611-2011?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%207.611-2011?OpenDocument). Acesso em: 3 fev. 2026.

BRASIL. **Emenda Constitucional 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 3 fev. 2026.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 3 fev. 2026.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 3 fev. 2026.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 fev. 2026.

BRASIL. **Política de Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Campanha Nacional pelo Direito à Educação.** Disponível em: <https://campanha.org.br>. Acesso em: 5 fev. 2026.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação: diversidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715–726, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/phjDZW7SVBf3FnfNL4mJywL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 fev. 2026.

CARA, Daniel. **CAQI e CAQ no Pne:** quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil? São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2018. Disponível em: <https://media.campanha.org.br/caq/pdf/quanto-custa-a-educacao-publica-de-qualidade-no-brasil.pdf>. Acesso em: 3 set. 2022.

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. **Tensões federativas no financiamento da educação básica:** equidade, qualidade e coordenação federativa na assistência técnica e financeira da União. 2016. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

CURITIBA, Jaqueline Assunção. **Educação especial no Brasil e a Lei Brasileira de Inclusão**: aproximações e afastamentos. 2020. 158 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. **Envolvimento e alienação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador vol. 1: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

FRANÇA, Marileide Gonçalves. **Financiamento da educação**: complexas tramas, permanentes contradições e novos desafios. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FRANÇA, Marileide Gonçalves; PRIETO, Rosângela Gavioli. Financiamento da educação especial no município de Vitória: desafios à gestão. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 279–296, set./out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/D8yQgjr-why6RS99gpzR37bb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 3 fev. 2026.

FREITAS, FlavianePeloso Molina. **Gestão escolar e inclusão**: efeitos de um programa de formação. 2019. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

GOBETE, Girlene. **Educação especial no município de Vitória-ES de 1989 a 2014**: políticas e direito à educação. 2014. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores associados, 2012.

JANNUZZI, Paulo de Matino. **Indicadores sociais no Brasil**: conceitos, fontes de dados e aplicações. Campinas: Editora Alínea, 2017.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61–79, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5G-NKBkjzTNB48zV4zNs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 fev. 2026.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Eniceia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 fev. 2026.

MENEZES, Ione Vasques; OLIVEIRA, Ivana Campos. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 48, n. 169, p. 876–900, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/h8K6zLFps4LjXwjknBGPyD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 fev. 2026.

MULLER, Mirian Garcia. **A educação especial na rede municipal de Canoas-RS: conexões entre as narrativas e as práticas cotidianas.** 2019. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

NUNES, Ederson Bueno; PERGHER, Calinca Jordânia. Analisando a trajetória dos fatores de ponderação estabelecidos no FUNDEB: 2007-2016. **FINEDUCA** – Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v. 7, n. 6, p. 1-19, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/69472/41409>. Acesso em: 3 fev. 2026.

OLIVEIRA, Gildásio de Macedo. Financiamento das instituições especializadas na política de educação especial no Estado do Espírito Santo (2012-2015). 2016. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/z3kMwmdfKMTGM6pb6ZKzXjt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 fev. 2026.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública.** São Paulo: Cortez, 2016.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O FUNDEB na perspectiva do custo aluno qualidade. **Rev. em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 93, p. 101-117, jan./jun. 2015.

SANTOS, Bianca Bezerra. **Trajetória de vida e práticas de gestão escolar.** 2017. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

TEIXEIRA, Agda Lovato. **O financiamento público da educação especial em Goiás – 2010 a 2013.** 2015. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.

2

Escolarização de estudantes com Deficiência Visual para além do diagnóstico clínico

Leoneida Ladeira Rodrigues Macedo¹

Gildásio Macedo de Oliveira²

Denise Meyrelles de Jesus³

DOI: 10.52695/978-65-5456-174-7.2

1. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Graduada em Letras e Pedagogia. Professora efetiva de Educação Especial e Técnica de referência na Equipe Multiprofissional, na Secretaria Municipal de Educação de Cariacica. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4167582574550539>.

2. Pós-doutor, Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Graduado em Pedagogia, Matemática e Direito. Pedagogo efetivo da rede estadual de ensino do Espírito Santo e Professor efetivo de Altas Habilidades ou Superdotação na Rede Municipal de Serra. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2081934494743848>.

3. Pós-doutora em Educação Especial, Doutora em Psicologia da Educação, Mestra em Educação e Graduada em Pedagogia. Professora Titular da Universidade Federal do Espírito Santo. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0848394898016789>.

Introdução

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008),⁴ conforme pactuada socialmente no Brasil, conclama a construção de um sistema educacional inclusivo. Nesse sentido, o apoio aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação (público da Educação Especial) se configura como um serviço denominado de Atendimento Educacional Especializado (AEE), essencialmente *complementar ou suplementar* à escolarização regular, não substituindo e/ou reduzindo a proposta pedagógica. Essa orientação decorre da Constituição de 1988 e das convenções internacionais incorporadas ao ordenamento pátrio com força constitucional, com destaque para a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, internalizada pelo Decreto Presidencial nº 6.949/2009. O artigo 24 da Convenção (que tem força constitucional) define que é dever do Estado assegurar às pessoas com deficiência o direito ao sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como ao aprendizado ao longo de toda a vida (Brasil, 2009).

Dentro desse objetivo, o Direito à Educação não admite restrições de qualquer natureza sob alegação de deficiência. O apoio necessário para superar barreiras e ter autonomia no processo de aprendizagem ocorrerá no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a assegurar igualdade de oportunidades e condições para o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes (Brasil, 1988, 2025). No entanto, embora os marcos legais/normativos sejam comprovadamente significativos, as mudanças estruturais e sociais tendem a ocorrer de forma mais lenta do que os debates que moldam a tessitura normativa. Não é incomum, portanto, o conflito entre o escrito e o prescrito – entre a garantia legal e a materialização das práticas escolares. A Educação brasileira, como um todo, enfrenta ainda limites estruturais significativos – disputa do financiamento com

4. O decreto n.º 12.686/2025 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI-2025), foi revisto e alterado, após mobilizações das instituições especializadas, via decreto Decreto n.º 12.773/2025, todavia nos referimos a política de 2008. Concordamos com a nota do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (LEPED/FE/UNICAMP) que alertou que as alterações propostas foi pleito daqueles que insistentemente não se conformam com o fim da segregação escolar em classes ou escolas especiais (LEPED, 2025).

instituições filantrópicas especializadas; escassos concursos públicos; formações aligeiradas; elevado número de estudantes em uma mesma turma; baixos salários etc. — que comprometem a efetivação desse direito social.

Decerto, a ampliação/chegada do público da Educação Especial aos sistemas de ensino constitui um marco muito relevante. Todavia, o acesso, por si só, não garantirá a efetivação do almejado sistema educacional inclusivo. *A Educação para todos em igualdade de condições* tem no acesso apenas o primeiro passo, pois atreladas a ele vêm as condições reais de permanência, participação e aprendizagem, no ensino regular e, principalmente, com financiamento adequado⁵ (Oliveira, 2021). Concordamos com Silveira *et al.* (2025, p. 3) que:

A garantia de ingresso, com a implementação de matrícula de estudantes com deficiência, TGD/TEA e AH/S na classe comum sem nenhuma condicionalidade é indispensável, mas insuficiente para o incremento da política de inclusão escolar. É o investimento na melhoria da qualidade da educação geral e na consolidação da educação especial que pode dar sustentação à perspectiva inclusiva, o que requer aumento do investimento financeiro em educação (Silveira *et al.*, 2025, p. 3, grifo nosso).

A garantia das condições reais de permanência e participação no ensino regular — com financiamento adequado, citado por Oliveira (2021) — conclama uma ruptura paradigmática no modo como a diferença é concebida. Essa necessidade se torna particularmente evidente quando se analisa o tratamento dado, por exemplo, aos estudantes com Deficiência Visual (DV) dentro dos sistemas de ensino.

Ao realizar o recorte específico para a área da DV,⁶ faz-se imperioso constatar que ainda persiste, de forma recorrente, uma leitura patologizan-

5. Entende-se como a garantia de que toda escola tenha os insumos materiais mínimos e condições de trabalho necessárias para que os professores possam ensinar e os alunos possam aprender. Vide artigo 4º, inciso IX da lei 9394/96.

6. Para maior aprofundamento leia a dissertação – Escolarização de Estudantes com Deficiência Visual: Um estudo sobre o Atendimento Educacional Especializado (Macedo, 2025). Disponível em: <https://dspace4.ufes.br/items/342671bf-c616-4d3d-b69f-dd302882f249>.

te da diferença, sustentada pela centralidade dos laudos médicos e pela redução da experiência perceptiva à condição orgânica do olho. Quando o estudante com DV é compreendido exclusivamente a partir de critérios clínicos, tende a ser reduzido à condição de impedimento, deixando de ser reconhecido como um sujeito singular, cujas formas de aprender exigem práticas pedagógicas específicas, sensíveis e intencionalmente planejadas (Macedo, 2025). Esta perspectiva “médico/clínica” — já ultrapassada — produz práticas pedagógicas depauperadas, pois o sujeito laudado/objetificado esmaece as indagações “do como” ele utiliza a capacidade de visão que possui, orienta-se no espaço, acessa informações ou mobiliza seus sentidos para aprender.

Nessa direção, em diálogo com Meirieu (2006), consideramos que o ato de ensinar exige o trabalho com o sujeito concreto — aquele sujeito que está diante do professor — e não um ser abstrato. A pedagogia, nesta perspectiva emancipadora, deve se organizar em situações acessíveis e, ao mesmo tempo, desafiadoras, capazes de mobilizar as capacidades reais de cada estudante. Essa proposta pode ser aprofundada à luz do pensamento abissal de Santos (2007), que evidencia como a modernidade produz linhas simbólicas que separam sujeitos reconhecidos daqueles que permanecem invisibilizados. No contexto escolar, essa lógica se manifesta quando o estudante (neste caso específico com DV) está presente na escola, mas não é reconhecido curricularmente como um ser capaz de aprender com/como todos os demais.

As contribuições de Bruno (1997, 2006, 2011) nos permitem avançar para além dessas linhas ao colocar a Avaliação Funcional da Visão (AFV) como o eixo pedagógico, no sentido de facilitar a compreensão do modo como o estudante percebe, interage e aprende; e, a partir daí, orientar o planejamento, os recursos e as mediações necessárias para que ele seja percebido em sua completude e não pelo “seu impedimento” — que, não raramente, é traduzido em um diagnóstico anotado em uma folha de papel.⁷

7. Recentemente foi editado o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que instituiu a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, focada na obrigatoriedade da inclusão em salas comuns com a garantia da oferta do AEE ao estudante SEM CONDICIONAMENTO de diagnóstico, laudo, relatório ou qualquer outro documento emitido por profissional de saúde.

Nesse caminho, volta-se a análise para o *como* as políticas públicas permitem/proporcionam meios para que a estrutura escolar e as práticas pedagógicas se materializem no cotidiano e, também, para a trajetória educacional desses estudantes.

Diante do exposto, ganha centralidade a articulação entre o ensino regular e a modalidade da Educação Especial, mais especificamente no âmbito do AEE. Portanto, neste capítulo buscamos problematizar essa relação apontando alguns obstáculos e sugerindo algumas possibilidades.

Para tanto, o texto organiza-se, além desta introdução, em três partes. Na primeira, discute-se a oferta do AEE na escola regular (sala de aula comum e Sala de Recursos Multifuncionais) e na escola polo⁸ (escola referência). Em seguida, aborda-se a distinção entre a classificação clínica da DV e a classificação pedagógica, com centralidade na AFV. Por fim, discute-se a importância da Orientação e Mobilidade (O&M)⁹ em ambientes internos e externos à escola como condição para a autonomia, a participação e a igualdade de oportunidades. Nas considerações finais, reforça-se a necessidade de um trabalho colaborativo e/ou individualizado para garantir o pleno desenvolvimento e a autonomia dos estudantes com DV.

Atendimento Educacional Especializado na escola regular e na escola polo

O alcance dos objetivos da Educação Especial por meio do AEE se liga intrinsecamente às condições objetivas e subjetivas que as políticas públicas promovem, no sentido de permitir que a organização escolar favoreça a construção das melhores práticas pedagógicas. Cabe reiterar que o AEE se constitui como uma forma de garantia de oferta, pela escola, de recursos e serviços educacionais para apoiar, complementar e suplementar o processo de escolarização, não sendo substitutivo do ensino comum (Brasil, 2008, 2025). Essa concepção reafirma que os apoios não são para superar

8. Refere-se a uma escola da rede regular de ensino selecionada para ser um centro de referência e apoio, concentrando recursos, tecnologia e profissionais especializados.

9. O uso do "&" (e comercial) reforça a ideia de **indissociabilidade** entre orientação e mobilidade, o que é conceitualmente correto: não se orienta sem se mover, nem se move com autonomia sem orientação.

nenhuma deficiência, mas para favorecer o acesso ao currículo e a participação nas atividades escolares. Esse entendimento vem sendo consolidado ao longo do tempo e aos poucos foi se materializando e ganhando corpo por meio de um grande cabedal legislativo, a saber: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008); a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012); o Plano Nacional de Educação, especialmente a Meta 4 (Brasil, 2014); e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). Soma-se a esse conjunto a constitucionalização do Fundeb (Brasil, 2020), que assegura financiamento permanente à Educação Básica, bem como o Sistema Nacional de Educação (Brasil, 2025) e a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686/2025, que cria a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.

Esses marcos normativos contribuíram para a ampliação expressiva do acesso das pessoas com deficiência aos sistemas de ensino. Dados do Censo Escolar indicam aumento de 17,2% nas matrículas da Educação Especial entre 2023 e 2024, passando de 1,8 milhão para 2,1 milhões de estudantes. Comparando com o ano de 2020, o crescimento foi de 58,7%, concentrando-se majoritariamente no ensino fundamental — etapa sob responsabilidade prioritária dos estados e municípios —, que reúne cerca de 63% dessas matrículas (INEP, 2025). Tais dados evidenciam avanços no acesso, mas também tensionam a capacidade das redes de ensino em qualificar a oferta.

É nesse contexto que se insere o debate sobre os diferentes arranjos de oferta do AEE, especialmente na organização do atendimento ao estudante em sua própria escola regular e/ou em uma escola polo/referência. A pesquisa recente¹⁰ realizada no município de Cariacica/ES, a partir de duas escolas com perfis organizacionais distintos, permite tecer alguns apontamentos sobre esses formatos.

10. Um recorte desta dissertação também foi apresentado e defendido no “III Colóquio de Pesquisa Internacional: Brasil e Itália”, realizado na *Università degli Studi di Sassari*, no período de 09 a 14 de novembro de 2025, em Sassari, Sardenha – Itália. Na ocasião, foi apresentado o trabalho intitulado “Estudantes com Deficiência Visual e o Atendimento Educacional Especializado”, no dia 11 de novembro de 2025.

A EMEF A, caracterizada como escola polo/referência para estudantes com DV, apresentava condições estruturais consideradas “adequadas”, como Sala de Recursos Multifuncionais tipo II,¹¹ com acervo de recursos ópticos e não ópticos, tecnologias assistivas e estrutura física adaptada. Apesar disso, os dados mostraram que tais condições não se converteram em práticas pedagógicas consistentes. Observou-se baixa adesão dos estudantes ao contraturno¹² e uso pouco intencional dos recursos assistivos, revelando fragilidade na articulação entre o AEE e o trabalho desenvolvido na sala de aula comum. Além disso, a ausência da AFV agravava esse cenário, pois as adaptações realizadas eram baseadas predominantemente no diagnóstico clínico ou em percepções intuitivas dos profissionais.

Em sentido oposto, a EMEF B concentrava o maior número de estudantes com DV da rede municipal, mas não dispunha de recursos específicos e nem humanos, com formação desejada, para organizar as estratégias de acessibilidade pedagógica. Foi observado que as práticas pedagógicas, embora pautadas por esforços individuais e materializavam-se em adaptações superficiais. Nesses casos, a presença física do aluno na escola não se traduzia em participação cognitiva (engajamento ativo, interação e desenvolvimento contínuo), configurando uma inclusão predominantemente formal/pseudoinclusão.

Ou seja, foi forçoso constatar duas realidades preocupantes: recursos especializados sem intencionalidade pedagógica (escola polo/referência) e por outro lado uma grande demanda sem condições estruturais (escola regular). Em ambos os contextos, a percepção foi a mesma: a desconsideração da singularidade perceptiva dos estudantes. Os estudantes com DV eram tratados a partir de generalizações conceituais, e por conseguinte desencadeava o mau uso das tecnologias assistivas, a fragilidade do planejamento colaborativo e a pouca autonomia dos estudantes (Macedo, 2025).

11. Nomenclatura adotada pelo Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2010). Seria uma SRM comum, mas com a adição dos recursos de acessibilidade para alunos com DV (Impressora braille, reglete, Soroban, etc).

12. A distância entre a escola polo/referência e a escola regular configura-se como um fator limitador para a permanência da matrícula no AEE. Talvez, a oferta de transporte gratuito possa se constituir como uma alternativa para mitigar esse obstáculo.

Com efeito, os dados permitem afirmar que a efetividade do apoio aos estudantes com DV está relacionada à forma como os recursos e os serviços se articulam ao cotidiano pedagógico da escola (sala de aula regular, com professor regente e um grupo considerável de estudantes — 25, 30, 40, a depender do ano da educação básica). A análise do ensino regular mostrou ausência de condições básicas de acessibilidade pedagógica no interior da sala de aula comum, como recursos ópticos e não ópticos de uso cotidiano, adequação luminosa e de contrastes, organização espacial acessível, uso pedagógico de tecnologias digitais acessíveis e materiais táteis simples. Cabe destacar que, quando estas condições não se encontram incorporadas à rotina escolar, o acesso ao currículo tende a depender exclusivamente de iniciativas pontuais ou do deslocamento do estudante para serviços “especializados”, reforçando a fragmentação do processo de escolarização.

Por sua vez, a proposta da escola polo/referência tem um potencial. Isto é, quando compreendida como espaço de apoio técnico-pedagógico à rede, e não como instância centralizadora do atendimento. A proposta mostra-se potente quando associada à formação continuada dos profissionais da rede, ao acompanhamento dos estudantes ao longo de sua trajetória escolar, à oferta de tecnologias assistivas de maior complexidade, ao ensino sistematizado do Braille, à realização da AFV e ao suporte à implementação da O&M. Cabe reforçar que:

[...] inventar condições cotidianas para garantir a realização do Atendimento Educacional Especializado, em seus sentidos de escolarização, implica refletir sobre como organizar o planejamento das articulações entre o espaço-tempo do AEE na sala de recursos multifuncionais e as escolas de origem dos alunos (Jesus, 2011, p. 89).

Tal articulação permite compreender a “demanda especializada” como parte constitutiva do projeto político-pedagógico da escola, e não como serviço apartado das práticas curriculares. Essa compreensão desloca o foco de ações individualizadas para processos de planejamento que se constroem no interior da dinâmica escolar, envolvendo diferentes profissionais e saberes. Nessa perspectiva, o planejamento pedagógico, quando construído

de modo coletivo e crítico, favorece a articulação entre os diferentes sujeitos da escola, possibilitando a circulação de saberes, a troca de experiências e a qualificação das ações voltadas à permanência e à aprendizagem dos estudantes (Drago, 2012).

As fragilidades observadas, apontadas na pesquisa, estão diretamente relacionadas às condições materiais e ao financiamento das políticas públicas educacionais. A descontinuidade das ações, a precarização dos serviços e a limitação da oferta de apoios especializados revelam os efeitos de uma política que, muitas vezes, não se sustenta em investimentos estruturantes. Portanto, cabe reiteradamente pontuarmos que:

[...] uma política pública sem investimento não é política pública. Constitui-se, no máximo, em um emaranhado de ações pontuais, individuais e localizadas, incapazes de garantir a universalização dos direitos e o pleno desenvolvimento do educando (Oliveira, 2016, p. 128).

Dessa forma, constata-se que a efetividade do AEE não depende exclusivamente do arranjo institucional — escola regular ou escola polo/referência —, mas da forma que é pensada e gerida a intencionalidade pedagógica que subjaz toda a ação docente: singularidade específica do sujeito ou a generalidade da deficiência? Acesso ao currículo ou aprendizagem estanques para lidar com a deficiência? Atuação conjunta ou apartada? Financiamento adequado ou “jeitinhos”?

As evidências apresentadas reafirmam nosso compromisso de compreender a escola como espaço de produção de acessibilidades, reconhecimento das diferenças e construção de aprendizagens significativas. Ou seja, o deslocamento epistemológico e pedagógico: do olhar ocularcêntrico¹³ para o olhar funcional; da patologia para a experiência perceptiva; do diagnóstico para o sujeito concreto.

13. Caracteriza-se pela centralidade da visão na organização do ensino, manifestando-se em práticas pedagógicas baseadas predominantemente em estímulos visuais (quadros, projeções, imagens, leitura), na pressuposição de que todos os estudantes enxergam de modo semelhante, na dependência de recursos visuais para conteúdos e avaliações e na tendência a considerar como “fora do padrão” aqueles que não acessam o conhecimento pela via visual.

Classificação clínica da Deficiência Visual e classificação pedagógica: a centralidade da Avaliação Funcional da Visão

A compreensão da DV no campo educacional implica distinguir, de forma rigorosa, a classificação clínica da classificação pedagógica, uma vez que ambas cumprem funções distintas e não intercambiáveis no processo de escolarização. A classificação clínica da DV, amplamente utilizada no campo da saúde e incorporada à legislação brasileira, fundamenta-se em parâmetros objetivos de acuidade e campo visual, como os estabelecidos na CID-10, CID-11 e no Decreto nº 3.298/1999, atualizado pelo Decreto nº 5.296/2004. Esses dispositivos a definem a partir de medidas numéricas, organizando a cegueira e a baixa visão segundo critérios oftalmológicos necessários para fins diagnósticos, administrativos e legais.

Conforme estabelece o Decreto nº 5.296/2004, a deficiência visual compreende:

[...] cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (Brasil, 2004).

Embora indispensável para a garantia de direitos, essa classificação **não oferece elementos suficientes para orientar o trabalho pedagógico**, pois não informa como o estudante percebe, organiza e utiliza a visão nas situações concretas de aprendizagem. Quando transposta de forma direta para o contexto escolar, a classificação clínica tende a produzir práticas pedagógicas generalizantes, centradas no diagnóstico e desvinculadas das necessidades reais de aprendizagem dos estudantes.

É nesse contexto que se insere a classificação pedagógica da deficiência visual, conforme desenvolvida por Marilda Moraes Garcia Bruno. Desde suas primeiras formulações, a autora problematiza a centralidade do diagnóstico

clínico e introduz a Avaliação Funcional da Visão (AFV) como eixo estruturante do trabalho educativo. Para Bruno (1997, 2006, grifos nossos), embora **a avaliação oftalmológica** seja necessária para identificar a patologia, ela **não é suficiente para orientar o ensino**, pois não informa, por si só, como o aluno vê, percebe, interage e aprende no mundo real, em situações concretas de escolarização (Bruno, 1997, 2006, grifos nossos).

Nessa perspectiva, o diagnóstico nomeia a condição, mas não descreve o modo como a visão opera nas situações concretas de aprendizagem, tampouco indica as mediações pedagógicas necessárias para garantir acesso ao currículo. A AFV desloca, portanto, o foco do *quanto se enxerga* para o *como se enxerga*, buscando compreender o que o estudante faz com a visão que possui (Bruno, 1997).

Esse deslocamento torna fundamental distinguir a avaliação das funções visuais da visão funcional. Conforme Colenbrander (2005), as funções visuais referem-se ao funcionamento do olho e do sistema visual, sendo avaliadas por medidas clínicas como acuidade visual, campo visual, sensibilidade ao contraste, visão de cores e adaptação ao escuro. A visão funcional, por sua vez, diz respeito ao modo como o sujeito utiliza a visão nas atividades do cotidiano e na participação social. Assim, medidas clínicas semelhantes não implicam, necessariamente, desempenhos funcionais equivalentes, uma vez que a visão funcional é atravessada por fatores contextuais, educacionais e experienciais.

Ao assumir essa perspectiva, a AFV possibilita identificar as estratégias espontâneas utilizadas pelo estudante, as condições de iluminação, contraste, tamanho e distância dos materiais, bem como os recursos ópticos e não ópticos que favorecem sua participação nas atividades escolares. Como ressalta Bruno (2007), estudantes com o mesmo diagnóstico clínico dificilmente apresentam necessidades pedagógicas idênticas, o que inviabiliza práticas padronizadas e adaptações uniformes.

Do ponto de vista metodológico, Bruno (2009, 2011) caracteriza a AFV¹⁴ como um processo contínuo e qualitativo, que integra a observação do es-

14. Para ter acesso ao detalhamento da proposta avaliativa da AFV, vide Bruno (2009).

tudante em situações reais de aprendizagem, experimentação com materiais, análise das tarefas escolares e diálogo entre professores, família e AEE. Não se trata de um procedimento pontual, mas de um percurso que acompanha a trajetória escolar do estudante, sendo constantemente atualizado à medida que surgem novas demandas curriculares ou mudanças nas condições visuais.

Essa compreensão é aprofundada por Bruno (2005, 2022) ao diferenciar cegueira e baixa visão como experiências perceptivas e pedagógicas distintas, que exigem encaminhamentos igualmente diferenciados. Crianças cegas recorrem prioritariamente aos sentidos tátil, auditivo, olfativo, gustativo e cinestésico, utilizando o Sistema Braille como principal via de acesso à leitura e à escrita. Já crianças com baixa visão mobilizam seus resíduos visuais em graus variados de funcionalidade, combinando visão residual e outros sentidos, o que demanda planejamento flexível, ajustado às condições individuais de cada estudante.

Em sua obra mais recente, Bruno (2022) consolida esse percurso teórico ao situar a AFV no interior de uma abordagem integrada do desenvolvimento da criança com DV, articulando intervenção precoce, acessibilidade, processos de aprendizagem e inclusão escolar. A autora reafirma que o desenvolvimento não decorre da condição visual em si, mas das experiências, interações e oportunidades educativas proporcionadas pelo ambiente, o que reforça o caráter pedagógico — e não clínico — da avaliação funcional.

Os dados empíricos da pesquisa realizada no município de Cariacica confirmam as implicações da ausência da AFV no cotidiano escolar. A inexistência desse procedimento resultou em adaptações superficiais, como ampliações mecânicas, contrastes inadequados e propostas incompatíveis com o campo visual funcional dos estudantes. Essas práticas produziram uma distância significativa entre a presença física do aluno e sua efetiva participação (Macedo, 2025).

A AFV constitui, assim, eixo estruturante do planejamento pedagógico, orientando decisões relativas ao uso da visão residual, à priorização de outros sentidos, à escolha de recursos ópticos e não ópticos, à definição de parâmetros de legibilidade e à organização do ambiente escolar. Como

ênfatisa Bruno (2006), trata-se de um ato essencialmente pedagógico — e não burocrático —, pois fundamenta as decisões educativas em evidências concretas sobre a forma como cada estudante percebe, organiza e processa informações.

Dessa forma, a distinção entre classificação clínica e classificação pedagógica não se configura como oposição, mas como reconhecimento de campos de atuação distintos e complementares. Enquanto a classificação clínica cumpre função legal e diagnóstica, é a classificação pedagógica — sustentada pela AFV — que orienta o ensino, o planejamento e a construção de práticas inclusivas capazes de garantir participação, aprendizagem e pertencimento aos estudantes com DV. Para Bruno (2006), não se trata de ensinar para a deficiência, mas de ensinar para o modo como o estudante vê o mundo, deslocando o olhar da patologia para o sujeito concreto da educação.

Orientação e Mobilidade no processo de autonomia, participação e de escolarização

Consideramos a O&M como dimensão indissociável da autonomia, da participação e da aprendizagem desses estudantes com DV no ensino regular. Mais do que um conjunto de técnicas relacionadas ao deslocamento, esse campo se configura como um processo educativo complexo, no qual se articulam percepção, cognição, movimento e relação com o espaço. Tal compreensão é aprofundada por Felipe (2018), ao conceituar a O&M como um processo que envolve a construção de referências espaciais e a articulação intencional dos sentidos remanescentes, possibilitando ao sujeito situar-se no ambiente e organizar seus deslocamentos de modo autônomo:

[...] saber onde está, para onde quer ir e como fazer para chegar ao lugar desejado. A pessoa pode usar a audição, o tato, a cinestesia (percepção dos seus movimentos), o olfato e a visão residual (quando tem baixa visão) para se orientar. (Felipe, 2018, p. 8).

Do ponto de vista histórico, a O&M consolidou-se como campo de conhecimento a partir da segunda metade do século XX, especialmente no

contexto do pós-guerra, quando o aumento expressivo de pessoas cegas impulsionou a sistematização de métodos voltados à locomoção autônoma. Inicialmente associada a práticas de reabilitação, esteve fortemente vinculada ao uso da bengala longa e à aprendizagem de técnicas de deslocamento seguro. Ao longo de seu desenvolvimento, entretanto, tornou-se evidente que a autonomia não decorre automaticamente da condição visual, mas das experiências educativas vivenciadas pelo sujeito. Nesse sentido, Golkman (1969) já advertia que a ausência ou insuficiência de programas sistemáticos voltados à O&M contribui significativamente para a dependência de crianças cegas na vida adulta. Ou seja,

[...] apesar do que podemos crer ou esperar, uma grande maioria de crianças cegas nunca serão capazes de se locomoverem com independência, isto porque não receberam nenhum tipo de instrução de orientação e mobilidade ou porque a receberam de maneira insuficiente. [...] Só quando estabelecerem programas de Orientação e Mobilidade em todas as escolas, e o professor [...] tomar consciência da necessidade de desenvolver tais programas é que começaremos a ver que a maioria das crianças cegas se tornaram adultos capazes, independentes e livres (Golkman, 1969, p. 82).

Esse deslocamento conceitual permite compreender tais práticas como parte constitutiva do direito à Educação. Em contextos nos quais o trabalho com O&M não se integra à organização pedagógica da escola, observa-se a limitação do acesso do estudante aos espaços, às interações e às experiências que compõem o processo de escolarização. Em contrapartida, quando esse campo é assumido como dimensão estruturante da escolarização, ampliam-se as possibilidades de circulação, participação, escolha e pertencimento, tanto nos espaços escolares quanto nos contextos sociais mais amplos.

Essa compreensão encontra respaldo jurídico constitucional. O Decreto nº 6.949/2009, que versa sobre a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, é taxativo: no artigo 20, traz que a mobilidade pessoal é um direito fundamental; portanto, as pessoas com deficiência devem ter acesso a técnicas de mobilidade, tecnologias assistivas e processos formativos

que promovam a máxima independência possível; e no artigo 24, voltado especificamente para a educação, afirma que a plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade perpassa também pelo direito de *aprender habilidades de orientação e mobilidade* (Brasil, 2009). Nesse sentido, não restam dúvidas que os estudantes com DV têm o direito de ter aulas de O&M tanto no ambiente interno quanto nos ambientes externos às escolas.

No campo pedagógico, Felipe (2018, p. 8) define que “[...] a **orientação** é o aprendizado no uso dos sentidos para obter informações do ambiente” e que “a **mobilidade** é o aprendizado para o controle dos movimentos de forma organizada e eficaz”. Diversos autores, como Mendonça *et al.* (2008), Hoffmann (1999) e Giacomini, Sartoretto e Bersch (2010), reconhecem que o desenvolvimento dessas habilidades está diretamente relacionado à autonomia, à segurança e à participação social das pessoas com DV. Esse processo de aprendizagem sistemática do uso dos sentidos remanescentes para a compreensão do ambiente e para o controle organizado dos movimentos permite ao indivíduo orientar-se e deslocar-se com maior confiança em diferentes espaços (Felippe; Felippe, 1997).

A partir dessas contribuições, a O&M pode ser compreendida, no campo educacional, como um processo educativo que integra dimensões cognitivas, sensoriais, motoras e socioemocionais, e não como mera execução de técnicas. Trata-se de uma prática pedagógica comprometida com o protagonismo e a emancipação do estudante, favorecendo a construção de uma postura corporal consciente e segura e rompendo com visões capacitistas que associam a DV à dependência (Macedo, 2025). Nessa perspectiva, tais aprendizagens ampliam as possibilidades de participação acadêmica e social, fortalecendo a autoestima e o sentimento de pertencimento.

No contexto escolar, esse conjunto de aprendizagens atravessa diferentes esferas da vida cotidiana do estudante: o acesso à escola, a circulação pelos corredores, a localização da sala de aula, o uso dos materiais, a participação em atividades coletivas e a interação com colegas e professores. Assim como ocorre com o planejamento pedagógico, tais ações, quando articuladas diretamente à AFV, mostram maior aderência às necessidades reais dos estudantes, uma vez que as estratégias de orientação, os recursos

utilizados e a organização dos percursos dependem diretamente da forma como cada estudante percebe, interpreta e utiliza as informações sensoriais disponíveis.

O espaço interno da escola — salas, corredores, banheiros, refeitórios e demais dependências — constitui contexto privilegiado para a aprendizagem inicial da O&M, pois permite graduar estímulos, observar respostas do estudante e ajustar intervenções com menor risco. É nesse ambiente que se ensinam estratégias de orientação, técnicas de autoproteção, uso inicial da bengala longa, reconhecimento de referências espaciais e organização da marcha, sempre de forma articulada ao planejamento pedagógico e ao AEE.

Somente após esse processo e com o apoio de um profissional devidamente capacitado é possível a ampliação progressiva para ambientes externos, caracterizados por maior imprevisibilidade, fluxo intenso de pessoas e veículos, variações de piso e multiplicidade de estímulos sensoriais. O deslocamento para o espaço externo não representa apenas mudança de cenário, mas ampliação das demandas perceptivas, cognitivas e motoras impostas ao estudante, exigindo maior capacidade de tomada de decisão, autocuidado e adaptação.

Nessa perspectiva, a O&M constitui um eixo identitário da inclusão escolar e seu ensino deve favorecer não apenas a funcionalidade do deslocamento, mas também a construção de uma postura corporal consciente, segura e socialmente situada. Para Macedo (2025), a *elegância do movimento* está associada à experiência formativa, pois fortalece a autoestima, a participação e o pertencimento do estudante com DV à escola.

Compreender a O&M como dimensão estruturante da escolarização e, necessariamente, articulada à AFV e ao planejamento pedagógico corresponde a uma postura radical: deslocamento do estudante com DV de um lugar periférico para uma posição central nos espaços escolares e sociais.

Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo buscou problematizar as condições de participação e aprendizagem de estudantes com DV e

a articulação entre o ensino regular e a modalidade da Educação Especial, mais especificamente com o AEE. As reflexões postas indicam que, embora o ordenamento jurídico brasileiro garanta o direito à educação inclusiva, a materialização desse direito se configura de modo desigual e atravessado por limites estruturais, organizacionais e pedagógicos. A ampliação do acesso à escola, ainda que represente um avanço importante, não se traduz automaticamente em participação cognitiva, pertencimento ou aprendizagem significativa.

Vimos que a efetividade do AEE não depende exclusivamente do arranjo institucional — escola regular ou escola polo/referência —, mas da forma que é pensada e gerida a intencionalidade pedagógica que subjaz toda a ação docente. Em ambas as situações, as fragilidades decorrem da centralidade dada ao diagnóstico clínico em detrimento do investimento na formação para uma boa Avaliação Funcional da Visão.

As contribuições de Santos (2007), Meirieu (2006) e Bruno (1997, 2006, 2011, 2022) nos ajudaram a compreender que algumas práticas se articulam a uma lógica classificatória que mantém o estudante fisicamente presente, mas curricularmente invisibilizado. A AFV, nesse contexto, apresenta-se como um referencial analítico capaz de deslocar o foco da patologia para a experiência perceptiva, permitindo interpretar como o estudante acessa, organiza e atribui sentido às situações de aprendizagem.

Associada a essa discussão, apontamos que a Orientação e Mobilidade é uma dimensão estruturante para a escolarização, pois a limitação do deslocamento repercute na restrição das experiências educativas, enquanto sua incorporação amplia as possibilidades de interação, autonomia e pertencimento.

Dessa forma, reafirmamos a escola como espaço privilegiado para a produção do conhecimento e do reconhecimento das diferenças, onde as singularidades dos estudantes e das condições concretas de escolarização pautam o fazer pedagógico.

Por fim, se o diagnóstico nomeia/classifica/objetifica os estudantes com DV, será por meio da pedagogia que daremos continuidade ao delineamento de experiências educativas mais inclusivas (com adequado

financiamento, professores capacitados e seguros para fazer a AFV e ministrar aulas de O&M etc.). Ou seja, *a escola de todos para todos* que buscamos vai muito além de ampliações e do ensino sistemático da leitura e da escrita em Braille.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 out. 2025. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166-publicacaooriginal-176779-pe.html>. Acesso em: 22 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 10 fev. 2026.

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, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 22 out. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 ago. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm. Acesso em: 5 nov. 2025.

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, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 28 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 2 nov. 2025.

BRASIL. **Manual de orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: https://feapaesp.org.br/material_download/568_MEC%202010%20-%20Orienta%C3%A7%C3%A3o%20para%20salas%20de%20recursos%20multifuncionais.pdf. Acesso em: 25 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaseducacaoespecial.pdf>. Acesso em: 12 out. 2025.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia *et al.* **Educação infantil**: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação, sinalização, Deficiência Visual. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/deficienciavisual.pdf>. Acesso em: 14 out. 2025.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. A escolarização de pessoas com Deficiência Visual: algumas reflexões sobre o atendimento educacional especializado e a prática pedagógica. *In*: MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho (org.). **Escolarização de alunos com deficiências**: desafios e possibilidades. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 111-132.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Avaliação educacional de alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil**. Dourados: Editora UFGD, 2009. Disponível em: <https://omp.ufgd.edu.br/livrosabertos/catalog/book/116>. Acesso em: 12 nov. 2025.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Avaliação funcional da visão e do desenvolvimento. *In*: SIAULYS, Maria Olímpia Cunha; ORMELEZI, Eliane; BRIANT, Maria Eugênia (org.). **Deficiência Visual associada à deficiência múltipla**: encarando desafios e construindo possibilidades. São Paulo: Laramara, 2011. p. 91-132.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Compreendendo a Deficiência Visual. *In*: **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC; SEESP, 2007. Disponível em: <http://www.deficienciavisual.pt/x-txt-DeficienciaVisual-MarildaBruno-M-GloriaMota-1.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2026.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Deficiência Visual**: reflexão sobre a prática pedagógica. São Paulo: Laramara, 1997.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Educação inclusiva: componente da formação de educadores. **Revista Benjamin Constant**, n. 38, 2007. Disponível em: <https://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/468>. Acesso em: 10 out. 2025.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **O desenvolvimento da criança com Deficiência Visual**: da intervenção precoce à inclusão na educação infantil. São Paulo: Laramara, 2022.

COLENBRANDER, August. Visual functions and functional vision. *In*: **International Congress Series**. Elsevier, 2005. p. 482-486.

DRAGO, Rogério. **Síndromes**: conhecer, planejar e incluir. Rio de Janeiro: WAK, 2012.

FELIPPE, João Álvaro de Moraes. **Caminhando juntos**: manual das habilidades básicas de orientação e mobilidade. São Paulo: Conselho Brasileiro de Oftalmologia, Laramara, 2018.

FELIPPE, João Álvaro de Moraes; FELIPPE, Vera Lucia Leme Rhein. Orientação e mobilidade. In: BRUNO, Marilda Moraes Garcia (org.). **Deficiência Visual: reflexão sobre a prática pedagógica**. São Paulo: Laramara, 1997.

GIACOMINI, L.; SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. **Tecnologia assistiva aplicada à Deficiência Visual**. Porto Alegre: Assistiva Tecnologia e Educação, 2010.

GOLKMAN, H. **Orientation and mobility for blind children**. New York: American Foundation for the Blind, 1969.

HOFFMANN, S. B. **Orientation and mobility instruction for persons with visual impairments**. New York: AFB Press, 1999.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Crescem matrículas da educação especial na educação básica**. Brasília: INEP, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>. Acesso em: 10 fev. 2026.

JESUS, Denise Meyrelles de. Atendimento educacional especializado: processos, contradições e possibilidades. In: JESUS, Denise Meyrelles de; VICTOR, Sonia Lopes; CAMARGO, Eder Alonso (org.). **Educação Especial na perspectiva inclusiva: políticas, práticas e formação**. Vitória: EDUFES, 2011. p. 79–102.

LEPED – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença. **Posicionamento do LEPED sobre os retrocessos da PNEEI-2025 e suas causas**. Campinas: UNICAMP, 2025. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br>. Acesso em: 12 dez. 2025.

MACEDO, Leoneida Ladeira Rodrigues. **Escolarização de estudantes com Deficiência Visual: um estudo sobre o Atendimento Educacional Especializado**. 2025. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2025. Disponível em: <https://dspace4.ufes.br/items/342671bf-c616-4d3d-b69f-dd302882f249>. Acesso em: 12 out. 2025.

MEIRIEU, Philippe. **Cartas para um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MENDONÇA, M. B. *et al.* **Orientação e mobilidade: fundamentos e práticas educacionais**. São Paulo: [s.n.], 2008.

OLIVEIRA, Gildásio Macedo de. **Financiamento das instituições especializadas na política de Educação Especial no Estado do Espírito Santo**. 2016. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/items/e52674b0-da89-43e3-9c-05-703a0a63adbf>. Acesso em: 12 out. 2025.

OLIVEIRA, Gildásio Macedo de. **Interdependência orçamento público e garantia do direito à educação de estudantes com deficiência: uma análise da terceirização do atendimento educacional especializado**. 2021. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021. Disponível em: <https://dspace5.ufes.br/items/d2ad4136-d874-4e9f-bf83-2506e718e2c5>. Acesso em: 12 out. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, [S. l.], n. 79, p. 71-94, 2007.

SILVEIRA, Adriana Dragone *et al.* Padrão Mínimo de Qualidade para a Oferta da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, [S. l.], v. 15, 2025. DOI: 10.22491/2236-5907145034. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/145034>. Acesso em: 10 fev. 2026.

3

A avaliação em interface com a Educação Especial na escola comum: diálogos reflexivo-formativos na rede municipal de São Gabriel da Palha-ES

Shellen de Lima Matiazzi¹

Lara Regina Cassani Lacerda²

Grazieli Venturine Ahnert Bernardo³

DOI: 10.52695/978-65-5456-174-7.3

Introdução

Este texto emerge da experiência compartilhada de mediação em um processo de formação continuada com professores especialistas em Edu-

1. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). Professora e Pedagoga da Rede Municipal de Vitória-ES. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2994993316237816>.

2. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGPE/Ufes). Professora Especialista da Rede Municipal de São Gabriel da Palha-ES. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/O767701763591429>.

3. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGPE/Ufes). Professora e, atualmente, coordenadora do Setor de Educação Especial da Rede Municipal de São Gabriel da Palha-ES. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5909529719504588>.

cação Especial do município de São Gabriel da Palha (ES). A formação integrou um movimento de escuta, trocas e reflexões sobre os sentidos da avaliação em interface com a Educação Especial, articulando políticas públicas, práticas pedagógicas e os desafios cotidianos vivenciados pelos profissionais especialistas que atuam na referida rede municipal de ensino.

O município em questão localiza-se no noroeste capixaba e possui cerca de 32.252 habitantes, de acordo com o Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). Ainda, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, no segundo semestre de 2025, a rede possui um total de 3.117 estudantes, distribuídos nas 22 escolas, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais). Dentre esses estudantes, 303 pertencem ao público atendido pela modalidade da Educação Especial.

Até recentemente, o município contava com dois professores efetivos estatutários aprovados por concurso público, atuando na modalidade de Educação Especial. Em 2024, um novo concurso realizado pela municipalidade ampliou significativamente esse quadro, com a efetivação de mais dezoito professores para o cargo, totalizando vinte profissionais responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas unidades de ensino, atuando em turno e contraturno junto aos estudantes atendidos. Todos os docentes possuem graduação, ainda que em diferentes áreas da educação, complementada por formação específica em Educação Especial.

Assim, o grupo de professores que compõe esta modalidade de ensino vem realizando diálogos, juntamente com a Coordenação de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, com a finalidade de pensar os processos educativos de crianças/estudantes público da Educação Especial e, ao mesmo tempo, promover trocas de conhecimentos e experiências entre as políticas educacionais e as práticas pedagógicas vividas da referida modalidade, com destaque para as vivências e desafios do próprio município. Tais encontros formativo-reflexivos acontecem mensalmente em horários de planejamento coletivo, viabilizando a participação desses professores como formação continuada em serviço.

Esse movimento vem proporcionando a constituição de uma identidade docente, tanto na perspectiva individual (advinda de diferentes formações) como também coletiva (constituindo um coletivo da rede municipal). Nesse sentido, tornam-se pertinentes as reflexões de Hall (2006), ao evidenciarem que a identidade não é fixa e posta como única, mas trata-se de uma construção dinâmica, formada ao longo do tempo, constituída e influenciada pelas experiências e pelos discursos culturais, históricos e sociais que perpassam a trajetória de uma determinada pessoa/grupo social. Assim, em interlocução com pesquisadores da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), o grupo de professores buscou debater algumas questões que vêm atravessando o campo educacional e, mais enfaticamente, a Educação Especial.

Em um dos momentos de diálogo e reflexão, buscamos tecer aproximações com a temática da avaliação em interface com a Educação Especial como campo de estudo, destacadamente no que diz respeito à sua função ética, reflexivo-formativa e inclusiva. A partir do convite para conduzir esse encontro/mediação, constituímos um espaço de diálogo que permitisse tensionar os sentidos da avaliação, compreendendo-a não como um fim em si mesma, mas como parte constitutiva dos processos educativos e das trajetórias escolares dos estudantes, incluindo aqueles atendidos pela modalidade da Educação Especial.

Na medida em que estabelecemos as conexões para o momento reflexivo-formativo, percebemos que algumas questões atravessavam o debate: como se dá o processo de avaliação de identificação de estudantes como público da Educação Especial? Quais caminhos são percorridos até o reconhecimento destes para serem atendidos pela modalidade? E, sobretudo, como considerar os processos de ensino e de aprendizagem que singularizam cada trajetória? Entendemos que falar de avaliação em interface com a Educação Especial exige deslocar o olhar da lógica classificatória para uma perspectiva que reconheça a criança/estudante em suas diferentes dimensões (cognitivas, sociais, afetivas, entre outras), seus modos de aprender, interagir e produzir sentidos no espaço escolar.

Enquanto a Educação Especial se configura como modalidade de ensino que visa a apoiar e colaborar com os processos de aprendizagem e desen-

volvimento de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a avaliação, por sua vez, precisa ser compreendida como prática que acompanha e potencializa esses processos, em diálogo com os princípios da inclusão, da acessibilidade e de reconhecimento desse alunado na relação igualdade-diferença (Santos, 2018). Ainda, conforme nos explicita Esteban (2014), trata-se de uma avaliação que se constrói no cotidiano, como uma prática coletiva e reflexiva, tecida nas relações, nas entrelinhas dos gestos pedagógicos, e que exige dos profissionais envolvidos uma postura investigativa, sensível e comprometida com a singularidade de cada criança/estudante.

Para tanto, adotamos como aporte teórico os estudos de Santos (2001, 2008, 2018), compreendendo que, para falar de avaliação, precisamos ampliar o escopo de conhecimentos, analisando-os de maneira mais ampliada e dinâmica. Por isso, abordamos o conceito de Ecologia de Saberes para debater sobre a temática em tela, que não está centrada apenas nos estudantes e docentes, mas se configura nos diferentes elementos que atravessam as práticas educativas e organizativas das unidades de ensino. Para além desta perspectiva, corroboramos com as discussões de Ardoino (1998), apontando a necessidade de debatermos a complexidade e dinamicidade que atravessam os contextos escolares e influenciam os processos pedagógicos e as políticas educacionais, o que requisita uma avaliação que reflita sobre os elementos necessários a cada contexto educacional de modo a prover o acesso, a permanência e o direito à aprendizagem das crianças/estudantes com deficiências.

Para tecer diálogos sobre a avaliação em interface com a Educação Especial, recorreremos ao pensamento de Esteban (2014) e Jesus (2015) e outros interlocutores, fomentando a importância do reconhecimento da diferença como mote para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse contexto, a ação formativa para o debate sobre a avaliação em interface com a Educação Especial, realizada com professores no município de São Gabriel da Palha (ES), organizou-se a partir dos seguintes objetivos: a) discutir a avaliação de identificação, considerando os laudos do olhar e os laudos médicos apresentados e os acompanhamentos dos estudantes

público da Educação Especial, em articulação com os contextos escolares; b) refletir sobre os sentidos da avaliação em interface com a Educação Especial, considerando seus múltiplos tempos e funções; c) compreender a avaliação como prática pedagógica que reconhece os processos de aprendizagem; d) tensionar os desafios e possibilidades da avaliação multirreferencial na construção de práticas inclusivas que assegurem o direito à educação de todos.

Destarte, entendemos a importância de trazer para o diálogo os fundamentos legais que amparam a Educação Especial na escola comum, considerando-a na perspectiva da educação inclusiva.

Caminhos teórico-metodológicos

Ao reconhecer a importância da articulação entre o campo legislativo e a prática pedagógica nos contextos escolares, este estudo buscou promover/desenvolver processos dialógico-reflexivos com professores especialistas em Educação Especial da rede municipal de São Gabriel da Palha (ES), estabelecendo diálogos com a temática que relaciona o ciclo avaliativo quando falamos de crianças público da Educação Especial e os processos de aprendizagem desse alunado.

Inspirados em Franco e Betti (2018), adotamos a abordagem metodológica da pesquisa-ação, cientes de que essa modalidade exige um processo contínuo de reflexão e interação entre os participantes. Compreendemos a pesquisa-ação como uma oportunidade formativa, tanto para os professores envolvidos quanto para nós, pesquisadoras em movimento investigativo.

Uma vez que a pesquisa-ação pressupõe a coletividade ao se estabelecer como uma metodologia aplicada em grupos, objetivávamos, nesse movimento, fazer com que as pessoas envolvidas participassem, debatessem, apontassem as problemáticas e, também, sinalizassem caminhos alternativos, provocando mudança(s) no cenário que se coloca em relação a Educação Especial na escola comum. Estamos falando da busca por constituir uma identidade docente (de cada sujeito e também de um coletivo da referida rede de ensino), entendendo a importância desse coletivo na articulação do AEE junto aos estudantes. Dessa maneira, compreendemos que a

pesquisa-ação ocorre na interação entre os diferentes sujeitos de forma participativa, o que pressupõe entender que:

[...] nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante, [...] sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional. É o reconhecimento de outrem como sujeito de desejo, de estratégia, de intencionalidade, de possibilidade solidária (Barbier, 2007, p. 71).

Para Barbier (2007), as proposições são sempre reflexivas, indagadoras, ou seja, elas fomentam um outro olhar para as práticas cotidianas, produzindo um movimento contínuo de ir-refletir-vir. Para tanto, participaram desse movimento formativo vinte e três professores, que atendem a crianças e estudantes desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais). São profissionais com formações iniciais distintas, como Pedagogia, Geografia, Educação Física e Arte.

Os encontros formativo-reflexivos foram sistematizados em nove encontros de abril a setembro de 2025, sempre às segundas-feiras — dia destinado ao planejamento dos profissionais —, tendo como temáticas: a) Fundamentos da formação de professores de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; b) A Educação, a Educação Especial e as práticas pedagógicas; c) Práticas pedagógicas e o uso das tecnologias na Educação Especial no Ensino Comum; d) Currículo na perspectiva da Educação Inclusiva; e) Aprendizado e desenvolvimento humano; f) Atendimento Educacional Especializado e o direito social à Educação; f) Atendimento Educacional Especializado e Inclusão Escolar: movimentos instituintes, possibilidades e desafios; g) Avaliação e Educação Especial no contexto da escola comum; h) Organização do caderno de práticas pedagógicas da Educação Especial no Município de São Gabriel da Palha/ES.

Como último encontro, esse processo culminou na realização do 1º Seminário de Educação Especial de São Gabriel da Palha/ES, denominado *Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: a prática pedagógica em foco*, em que as professoras, a partir das experiências, trocas e reflexões,

compartilharam suas práticas pedagógicas. Compreende-se, portanto, que esse processo formativo ganha uma *abordagem em espiral* que pressupõe sempre ver e rever o processo por diferentes ângulos, produzindo novos olhares sobre a docência e a Educação Especial.

A avaliação em Educação Especial: entre os contextos legais e as concepções teóricas que fundamentam a prática inclusiva

A avaliação em Educação Especial, quando pensada a partir dos marcos legais e das contribuições teóricas contemporâneas, revela-se como um processo que ultrapassa a função diagnóstica e classificatória. Ela se constitui como prática pedagógica e política, considerando as necessidades dos sujeitos e o direito à aprendizagem na relação igualdade-diferença.

Retomamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 em seu art. 58 e suas alterações para enfatizar que a Educação Especial, como modalidade de ensino, atravessa as diferentes etapas/níveis educacionais, devendo ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino. Essa legislação tece o olhar da Educação Especial sob a perspectiva inclusiva, exigindo que a avaliação seja compreendida como parte do processo pedagógico, e não como um instrumento de exclusão. Por sua vez, ao analisarmos o art. 59, salientamos o quanto que os sistemas de ensino devem assegurar recursos e serviços especializados, conforme vemos a seguir:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados

para a integração desses educandos nas classes comuns [...] (Brasil, 2013).

Desde o planejamento e sistematização dos currículos e estratégias pedagógicas, passando pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) até a formação docente, a Educação Especial — enquanto modalidade de ensino em articulação com as respectivas etapas — visa à promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Diante dessa perspectiva, torna-se fundamental fortalecer as políticas de formação de professores, considerando que as necessidades de aprendizagem dos estudantes apoiados pela Educação Especial são diversas e demandam uma constante busca e aprendizado, aliando teoria e prática. A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025) reafirma essa compreensão ao destacar que “[...] para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área”, o que fortalece a importância de uma formação que favoreça o diálogo, reflexão, trocas e um constante revisitar das práticas nos diferentes contextos educativos, corroborando para a constituição da identidade do professor.

Nesse contexto, a avaliação em Educação Especial deve ser pensada como um passo do processo formativo tanto de estudantes como de professores, uma vez que é essencial reconhecer os sujeitos em suas múltiplas dimensões e atuar de modo a favorecer os percursos aprendentes em articulação com os princípios da educação inclusiva. Para isso, recorreremos ao pensamento de Matiazzi (2025) e de Jesus *et al.* (2015), entendendo que avaliar é compreender os contextos nos quais os estudantes estão inseridos, suas formas de expressão, suas interações e os sentidos que produzem no espaço escolar. A avaliação, portanto, não se limita à identificação de barreiras, mas se compromete com a construção de estratégias pedagógicas que favoreçam a participação e a aprendizagem.

Esteban (2004), por sua vez, tem contribuído significativamente para o debate sobre a avaliação como prática coletiva e reflexiva, defendendo que

a avaliação inclusiva exige uma postura investigativa, capaz de tensionar os modelos normativos de desenvolvimento e de afirmar a diferença como potência educativa. Assim, apontamos que a avaliação deve ser construída em diálogo entre os profissionais regentes e especialistas em Educação Especial, considerando os elementos necessários como: redes de apoio; ambientes de aprendizagem; recursos disponíveis; entre outros, de modo a atender às necessidades específicas dos estudantes.

Com base na Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) (Brasil, 2025), reiteramos essa compreensão ao propor que a avaliação seja realizada de forma colaborativa, contínua e contextualizada, desde o processo de identificação através de estudo de caso até a avaliação de elementos necessários às unidades de ensino para assegurar o direito de aprender de cada sujeito. A referida política também destaca a importância da construção dos Planos Educacionais Individualizados (PEI), levando em conta as potencialidades dos estudantes e as condições de acessibilidade curricular, o que se refere à constituição de caminhos alternativos às alternativas existentes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Ainda, em interlocução com a PNEEI, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) consolida o direito à educação inclusiva como princípio fundamental, em que destacamos o quanto os processos avaliativos precisam ser acessíveis e respeitar as condições sensoriais, cognitivas e comunicativas das crianças/estudantes. Nesse cenário, reafirmamos que a avaliação é fundamental para compreender quais elementos precisam ser considerados, de modo a promover o desenvolvimento dos sujeitos em sua integralidade.

A avaliação em interface com a Educação Especial: da identificação à constituição de uma perspectiva multirreferencial

Desde o ingresso na escola comum até a sistematização de processos formativos ou de práticas pedagógicas, a avaliação em interface com a Educação Especial permeia o contexto escolar. Um ciclo avaliativo se institui para a avaliação de identificação do estudante a ser eleito como público (ou não) da modalidade. Por outra via, quando da identificação desse estudan-

te, entra em cena a necessária sistematização das ações pedagógicas que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem, condição permeada pelo *planejar-desenvolver-avaliar* desses percursos aprendentes.

Para além dessa lógica, a avaliação não está centrada apenas em professores e estudantes. Entendemos que a avaliação em interface com a Educação Especial envolve pensar/problematizar quais elementos são necessários de serem avaliados para prover o atendimento aos estudantes PEE, o que envolve: a formação de professores especialistas e regentes; constituição de redes de apoio; práticas pedagógicas; a organização dos espaços-tempos escolares, entre outros elementos avaliados pelos sujeitos que vivenciam as escolas.

A avaliação em Educação Especial, quando articulada às políticas públicas e fundamentada em perspectivas teóricas comprometidas com a inclusão, transforma-se em prática que reconhece, acompanha e potencializa os processos de aprendizagem. Trata-se de uma avaliação que escuta, acolhe e transforma, comprometida com a construção de uma escola que aprende na relação igualdade-diferença e que garante o direito à educação de todos os sujeitos.

Dessa forma, para estabelecer os diálogos com os professores participantes, sistematizamos o encontro formativo seguindo três eixos que deram direcionamento às discussões, sendo: i) a avaliação de identificação de estudantes público da educação especial; ii) a avaliação da aprendizagem e, por fim, iii) a avaliação multirreferencial, conforme apresentamos a seguir.

- **Avaliação de Identificação: entre a existência dos *laudos* e o olhar pedagógico**

Dentre as questões que atravessam a avaliação e os processos de inclusão das crianças público da Educação Especial, um ciclo avaliativo se instituiu, tendo a avaliação de identificação como porta de entrada para o reconhecimento institucional e para o acesso aos apoios pedagógicos e serviços especializados. Como aponta Matiazzi (2025), as escolas têm recorrido aos processos avaliativos como estratégia para legitimar a presença desses sujeitos nos sistemas de ensino, muitas vezes condicionando o

atendimento à existência de laudos médicos que atestem a deficiência e/ou o transtorno.

Essa prática revela uma dependência institucional dos laudos médicos que, embora tenham relevância no campo clínico, não devem preceder ou condicionar as possibilidades de trabalho pedagógico. A centralidade do laudo médico na avaliação escolar expressa a permanência de um modelo médico-hegemônico, muitas vezes baseado na avaliação comportamental e na identificação de limitações que reduz os sujeitos a categorias diagnósticas e obscurece suas dimensões históricas, sociais e culturais.

Como alerta Aguiar (2015), essa lógica diagnóstica tende a orientar o planejamento pedagógico para a deficiência, e não para o sujeito. O risco, nesse caso, é que o laudo funcione como um dispositivo de controle que define previamente o que a criança pode ou não aprender, limitando as possibilidades de construção de práticas inclusivas. A avaliação, nesse modelo, deixa de ser um processo de escuta e passa a ser um instrumento de rotulação.

Em contrapartida, emerge o conceito de “laudo do olhar”, que se refere ao julgamento lançado pelo adulto à criança/estudante, muitas vezes sem respaldo clínico, mas sustentado por percepções subjetivas e por indicadores escolares como a distorção idade-série, a não apropriação da leitura e da escrita ou dificuldades de relação entre pares. Na ausência de laudos médicos, inicia-se um ciclo avaliativo interno à escola que pode produzir estigmas, bem como produzir socialmente a deficiência, como nos aponta D’Affonseca e Mendes (2015) em suas análises sobre os mecanismos escolares de exclusão.

Esse “laudo do olhar” não é neutro: ele carrega valores, expectativas e representações sobre o que é ser criança, sobre o que é ensinar e também sobre o que é aprender. O que pode ser exemplificado pela fala de uma professora que destaca que

[...] ao trabalhar com [os estudantes], percebo muito disso, pois quando o aluno apresenta muita dificuldade para realizar as atividades de algum conteúdo e mesmo o professor trazendo atividades adequadas a realidade dele ainda fica difícil. Então nesse caso o professor já percebe uma defasagem, uma dificuldade, o que

leva a pensar na presença de uma deficiência (Professora especialista 1, 2025).

Esse aspecto também é evidenciado por outra professora participante do encontro, que relata que “[...] muitas vezes os professores confundem comportamentos desenvolvidos no contexto familiar e personalidade com desvios e características de deficiência”, uma compreensão limitada sobre os modos de existir dos diferentes sujeitos, em que o que “[...] pode ser apenas a manifestação de atitudes que já são rotina para eles” é entendido como deficiência (Professora especialista 2, 2025).

Ainda é destacado, na fala da professora, o atual cenário vivido pelas crianças e adolescentes com o uso de telas e excesso de informações, em que “[...] a falta de atividades mais dinâmicas e interativas como os jogos eletrônicos que geram ansiedade, irritabilidade e falta de concentração [apresentadas por alguns estudantes são confundidas com] características bem presentes em algumas deficiências” (Professora especialista 2, 2025).

Esse olhar produzido socialmente vem retroalimentando uma concepção de deficiência marcada pela fuga aos padrões, ou seja, os estudantes que apresentam comportamentos que escapam da métrica de corpos, comportamentos e conhecimentos vêm sendo compreendidos como aqueles que precisam ser avaliados quanto às condições de deficiência. Nesse cenário, a avaliação no contexto escolar, seja da aprendizagem, seja comportamental (com a produção de relatórios), é utilizada como mecanismo para encaminhamento médico.

Caminhar no contrafluxo dessa abordagem exige compreender a avaliação como prática reflexiva, contextualizada e ética, que reconhece a criança em sua singularidade e que se compromete com a construção de trajetórias educativas que não sejam determinadas por diagnósticos, mas por possibilidades, como nos explicita Lima (2021, p. 45): “[...] a importância de um olhar reflexivo e humano voltado para os que se encontram incluídos dentro de um espaço (escola), mas totalmente vulneráveis e sujeitos da exclusão”.

Assim, reconhecemos a importância do fortalecimento de práticas organizativas e práticas pedagógicas nas unidades de ensino que busquem

prover as condições necessárias aos processos de ensino e de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes PEE — cenário que convoca tanto a gestão das redes municipais como das unidades escolares a sistematizar ações para que esse alunado seja atendido em suas especificidades, como também convoca professores regentes e especialistas a elaborarem estratégias pedagógicas que considerem a acessibilidade curricular e o direito de aprender de crianças/estudantes com deficiências.

Recorremos à LDB para ratificar que a Educação Especial deve ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino e enfatizar o papel desempenhado pelos profissionais da educação na responsabilidade pela identificação pedagógica das necessidades dos estudantes, evitando a transferência dessa função para outros profissionais, como por exemplo da área da saúde (médicos e psicólogos). Destaca o referido documento que tal identificação deve ocorrer de forma colaborativa e contextualizada, construída no diálogo entre os diferentes sujeitos que compõem o processo educativo. Complementarmente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) assegura que o acesso e a permanência na escola não podem ser condicionados à apresentação de laudos clínicos.

Ainda nesse viés, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída através do Decreto nº 12.868/2025, reitera a responsabilidade do professor de Educação Especial na identificação do estudante público da Educação Especial através de estudo de caso, reafirmando o direito de todos os estudantes à matrícula e à participação plena no espaço escolar.

Nessa perspectiva, compreendemos que as normativas que subsidiam a educação apontam para a necessidade de uma atuação e formação docente comprometida com a realidade que permeia as salas de aula, sensível ao reconhecimento das singularidades dos estudantes, buscando meios e estratégias para que as práticas afastem as concepções medicalizantes e apontem para as possibilidades que fomentam a aprendizagem, deslocando o foco do diagnóstico clínico para a compreensão pedagógica dos modos diversos de aprender.

Art. 11 §5º - Os recursos de acessibilidade na educação serão considerados e planejados com vistas a assegurar ao estudante condições de acesso ao currículo,

participação nas atividades escolares e desenvolvimento da aprendizagem, e abrangem tecnologias, serviços, estratégias e adaptações que eliminam barreiras nos materiais, nos ambientes, no transporte, nos mobiliários e equipamentos, nos sistemas de comunicação e informação e nas demais dimensões da vida escolar (Brasil, 2025, n.p.).

Portanto, a avaliação de identificação, quando orientada sob a égide inclusiva, deve romper com a lógica da patologização e afirmar o olhar pedagógico como ponto de partida para a construção de práticas que reconheçam, acolham e potencializem os modos diversos de ser e aprender. Trata-se de deslocar o foco da deficiência para a potência, da limitação para a possibilidade, e do laudo para o sujeito. Nesse sentido, entendemos que, para avaliar o processo de aprendizagem de estudantes PEE, uma ecologia de ações e propostas pedagógicas precisam ser pensadas e articuladas, conforme debatemos a seguir.

- **Avaliação dos percursos de aprendizagem: diálogos a partir da ecologia de saberes**

Pensar a avaliação dos percursos de aprendizagem de crianças e estudantes público da Educação Especial na escola comum exige deslocar o olhar da lógica classificatória para uma abordagem que reconheça a pluralidade dos saberes, dos tempos e das formas de aprender. A partir da perspectiva da ecologia de saberes proposta por Santos (2018), compreendemos que nenhum saber é completo em si mesmo e que a construção do conhecimento se dá na articulação entre diferentes racionalidades, experiências e linguagens. Essa concepção desafia a monocultura do saber escolar que historicamente tem privilegiado formas lineares, normativas e excludentes de avaliação, como aponta uma professora participante:

[...] eu acho muito importante essa conversa e queria que todos os professores da escola pudessem participar, para acontecer essa troca e mudar alguns pensamentos que já viraram cultura na escola, como não pode reprovar o aluno do AEE ou de ter que facilitar as coisas para eles (Professora Especialista 3, 2025).

Na escola comum, os percursos de aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial são marcados por singularidades que não se enquadram nos padrões hegemônicos de desenvolvimento. Como aponta Esteban (2004), a avaliação frequentemente atribui valor negativo àquilo que não pode ser nomeado ou compreendido dentro dos parâmetros escolares. São manifestações de conhecimento que emergem como *turbulência* — seja por meio de gestos, silêncios, deslocamentos ou resistências — e que são muitas vezes interpretadas como fracasso, quando na verdade revelam outras formas de estar no mundo e de produzir sentidos, o que vemos exemplificado na fala de uma professora:

[...] eu mesmo esses dias fiz um 'protesto' na escola. A professora mandou os estudantes para o AEE com a prova igual à dos colegas para eu ajudar a fazer. Isso sem nem perguntar se eu podia, só foi chegando menino com a folhinha na mão. Ai eu peguei, pesquisei todas as respostas no google, porque nem eu lembrava mais daquilo, e fiz questão de que eles acertassem toda a prova. Ai depois fui chamada na sala da pedagoga e a própria professora disse que aquela prova não foi o aluno que fez, porque sabe que ele não conseguiria, foi então que eu disse: então como você sabe e mesmo assim ainda fez?[...] Esses alunos precisam ser vistos dentro das possibilidades que eles têm e que os próprios professores conhecem, mas muitas vezes não respeitam (Professora Especialista 4, 2025).

Nesse sentido, a avaliação dos percursos de aprendizagem deve ser orientada por uma escuta sensível, por uma postura investigativa e por um compromisso ético com o reconhecimento da relação igualdade-diferença. Para Matiazzi (2025), o planejamento pedagógico e a avaliação devem estar em função das necessidades e trajetórias dos estudantes, exigindo metodologias e recursos que permitam vivências qualitativas nos diferentes espaços-tempos da escola. Isso significa romper com a lógica da mensuração e afirmar a avaliação como prática que acompanha, acolhe e transforma.

Com base no pensamento de Santos (2018), recorreremos à Ecologia de Saberes que nos convida a reconhecer essas manifestações como legítimas e a construir práticas avaliativas que sejam múltiplas. Isso implica

compreender que os processos de ensino e aprendizagem são interativos, relacionais e coletivos, como destaca Esteban (2014) ao afirmar a importância de que a prática pedagógica seja pensada na ótica da interação e não da homogeneização.

Refletir sobre a avaliação, repensá-la em sua dinâmica, procurar os trajetos nos quais ela cotidianamente se (re)constrói, como parte de um processo coletivo, dialógico, imprevisível, complexo, cheio de lacunas, rupturas, imprecisões, conhecimentos, realizado por pessoas com expectativas, compromissos, conhecimentos, práticas, desejos, possibilidades, sonhos e vidas diferentes e mutáveis é, sem dúvida, um grande desafio. Olhar para a sala de aula real exige a reconsideração destes aspectos de modo a criar um espaço em que a heterogeneidade possa se expressar e se potencializar num movimento simultaneamente individual e coletivo, interno e externo, singular e plural [...] (Esteban, 2000, p. 15).

A partir dessa Ecologia de Saberes, a avaliação torna-se um ato de reconhecimento que articula os saberes docentes e os saberes dos próprios estudantes. Ela não se limita a verificar o que foi aprendido, mas se compromete com a construção de condições para que o aprender aconteça de forma significativa e emancipatória, considerando os tempos e especificidades das crianças atendidas pela modalidade. Essa abordagem exige que a escola se abra ao diálogo, à escuta e à coautoria dos processos educativos, reconhecendo que os percursos de aprendizagem são múltiplos, não lineares e profundamente humanos. Para uma das professoras participantes, esse é um grande desafio, em especial nos anos finais do Ensino Fundamental:

[...] ainda é um trabalho de insistência e que a gente precisa ser reconhecido, mas na escola em que eu trabalho já conseguimos avançar muito. Hoje as professoras já me procuram para planejar atividades e também as avaliações, pedem dicas, me mandam pra eu analisar se o aluno vai dar conta, porque já pensam diferente. Já pensam para o aluno e não para a deficiência e eu acho isso muito legal da parte delas, porque eu sei que dá trabalho, mas junto a gente vai fazendo acontecer de verdade (Professora Especialista 5, 2025).

Nesse cenário, avaliar os percursos de aprendizagem na Educação Especial a partir de uma ecologia de saberes é afirmar que a diferença não é obstáculo, mas potência. É construir uma escola que aprende com seus estudantes, que valoriza os saberes que emergem das margens e que se compromete com a justiça cognitiva e educacional. Trata-se de uma avaliação que não apenas mede, mas que revela, acompanha e transforma.

- **Avaliação multirreferencial: uma ecologia de saberes em diálogo com a Educação Especial**

Se estamos a considerar outros caminhos a serem avaliados para se pensar a Educação Especial, ao abordarmos a avaliação multirreferencial em interface com a modalidade de ensino, buscamos apontar uma ruptura com os modelos hegemônicos de avaliação escolar, que historicamente se estruturaram a partir de uma lógica monocultural, classificatória e excludente.

Inspiradas na proposta de Santos (2018) sobre a ecologia de saberes, essa abordagem reconhece que os processos de ensino e aprendizagem são atravessados por múltiplas dimensões — epistemológicas, culturais, institucionais e na intersecção entre sujeitos, territórios e instituições. Ao passo que essa perspectiva avaliativa compreende as complexidades e a dinâmica existente nos contextos escolares, o que nos leva a buscar apoio em Ardoino (1995; 1998) para pensarmos em quais fenômenos têm atravessado os contextos escolares:

[...] análise multirreferencial das situações das práticas dos fenômenos e dos fatos educativos se propõe explicitamente uma leitura plural de tais objetos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, os quais não podem reduzir-se uns aos outros. Muito mais que uma posição metodológica, trata-se de uma decisão epistemológica (Ardoino, 1995, p. 7).

Dessa maneira, ao longo da conversa com os professores, alguns aspectos foram sendo avaliados, apontando questões necessárias de serem debatidas quando falamos de avaliação em interface com a Educação Especial: a) as redes de apoio; b) formação continuada de professores; c) cur-

rículos e práticas pedagógicas; e, por fim, d) práticas organizativas da escola, que foram analisados com o coletivo.

O primeiro aspecto a ser elencado diz respeito à construção de redes de apoio intersetoriais, que é condição para que a avaliação seja efetivamente multirreferencial. Isso implica reconhecer que os processos de aprendizagem não se dão apenas dentro da sala de aula, mas são influenciados por fatores sociais, afetivos, culturais e de saúde. Em nossos diálogos, ainda reiteramos a necessidade de reconhecer essas trajetórias de vida das crianças, os territórios que habitam e os modos como vivenciam suas realidades sociais, como vemos na seguinte passagem:

[...] eu tinha um aluno do AEE que morava na roça e essa era a experiência dele, um dia combinamos dele levar uma preá para a escola, aí eu e a professora da sala de aula fomos com todos os alunos para um lugar e todos puderam ver, brincar, fazer carinho no bichinho. Eles faziam perguntas sobre o bichinho e quem respondia era o aluno, pois a gente mesmo não sabia. Nesse dia ele ficou tão feliz [...] (Professora Especialista 6, 2025).

A articulação entre educação, saúde, assistência social (e outras políticas públicas e instituições de proteção aos direitos das crianças e dos adolescentes) e também com as famílias permite compreender os sujeitos em sua integralidade, valorizando os saberes que emergem dos territórios, dos contextos de vida das crianças/estudantes e das práticas comunitárias. Esse cenário nos dá a ler que o trabalho pedagógico não pode ser isolado, o que requer a possibilidade de interlocução entre os diferentes agentes para se pensar no desenvolvimento da criança/estudante em suas múltiplas dimensões.

Por outra via, quando avaliamos de forma multirreferencial, a formação de professores foi uma questão que emergiu nas nossas conversas, pois para muitos professores “[...] as crianças atendidas pela modalidade ficam relegadas ao professor especialista” ou, ainda, “[...] muitos professores das salas regulares desconhecem os estudantes”, o que acarreta a ausência de um olhar cuidadoso e a falta de acessibilidade curricular, de organização

dos espaços-tempos, entre outras ações escolares que levem em consideração as especificidades desse alunado.

Para os professores, é fundamental uma ecologia de ações que levem os professores regentes a entenderem quem são as crianças/estudantes de hoje, quais suas exigências, quais as questões que elas demandam às escolas, quais novas organizações são necessárias para atendê-las, cenário que nos leva à necessidade de um olhar sobre a formação docente, que está além da técnica e dos conhecimentos específicos, mas requisita uma postura investigativa, reflexiva e ética, uma vez que a escola é feita por *gentes* (Freire, 1997).

Desse modo, fundamentando-nos em Meirieu (2005), entendemos que tanto os processos de formação continuada das redes de ensino como das escolas necessitam reconhecer as diversidades e diferenças como princípio pedagógico, possibilitando que docentes regentes e especialistas construam práticas educativo-avaliativas sensíveis às singularidades dos estudantes.

[...] a pedagogia diferenciada reconhece que o acesso aos princípios fundamentais da cidadania por todos os alunos demanda a composição de itinerários didáticos mais específicos e comprometidos em tornar os conhecimentos acessíveis aos estudantes, sem, com isso, diferenciar para excluir ou “guetizar” e/ou adaptar atividades/estratégias de ensino para tornar o currículo mínimo aos alunos considerados também mínimos para muitas escolas (Vieira *et al.*, 2020, p. 510).

Formar professores sob essa perspectiva avaliativa multirreferencial é formar sujeitos que compreendem que ensinar e avaliar são atos políticos que envolvem escolhas, valores e compromissos com a justiça cognitiva, afirmando o direito de todos os sujeitos a produzir e acessar saberes legítimos (Santos, 2018).

Também vislumbramos, por meio da avaliação multirreferencial, a exigência de currículos abertos, flexíveis e acessíveis, que reconheçam os diferentes modos de aprender e de se expressar. O cenário atual, marcado pelas avaliações externas, tem nos levado a refletir sobre quais modelos de currículo(s) e de avaliação e, conseqüentemente, de ensinar e aprender vêm

se instituindo nas escolas públicas brasileiras. Assim, práticas pedagógicas e avaliativas engendradas por métricas têm retroalimentado um modelo de que “aquele que escapole” ao que fora previsto precisa ser avaliado/diagnosticado. Esse elemento surge no diálogo com os professores, apontando que essa compreensão ainda necessita ser mais debatida e refletida, tanto entre as especialistas como também nos contextos escolares e nas redes de ensino, como vemos no excerto abaixo:

[...] Às vezes parece que o professor fica aliviado quando chega o laudo, assim parece que o aluno não é mais responsabilidade dele. Parece que só agora ele pode dar uma atividade diferenciada, mas às vezes, sem muita preocupação com a aprendizagem (Professora Especialista 7, 2025).

À luz do pensamento de Santos (2018), criticamos a monocultura curricular, que impõe conteúdos e formas de ensino descoladas das realidades dos estudantes e, ainda, de modelos de aferição do conhecimento que desconsideram tanto a pluralidade das formas de aprender como das formas como os conhecimentos se articulam. Por outro lado, propomos uma *pedagogia que valorize os saberes insurgentes*, advindos das múltiplas formas como as crianças/estudantes com deficiências aprendem.

No campo da Educação Especial, isso significa construir práticas pedagógicas que respeitem os ritmos, os estilos de aprendizagem e as formas de comunicação dos estudantes. Avaliar, nesse contexto, é acompanhar os processos, reconhecer os avanços e construir caminhos que favoreçam os percursos de aprendizagem dos diferentes sujeitos.

Mesmo na escola se presentificando muitas tensões e desafios, ela pode se constituir em um espaço de conhecimento capaz de criar alternativas para a garantia de uma proposta de aprendizagem para todos os alunos. Para a ação docente no contexto da diversidade, necessário se faz trabalhar com redes de encontros. Encontros de saberes, fazeres, reflexões, metodologias, estratégias de ensino, recursos, perspectivas avaliativas, pois, dessa forma, estaremos nos constituindo sujeitos coletivos. Vivemos o tempo de tradução, isto é, o momento de criar diálogos entre os diferentes conhe-

cimentos e experiências disponíveis neste mundo tão plural e heterogêneo (Jesus; Effgen, 2012, p. 17).

No que tange à cultura organizacional, compreendemos que avaliar de forma multirreferencial significa adotar práticas organizativas comprometidas com a inclusão. Para Libâneo (2015), essas práticas são as diferentes formas estruturais, organizacionais, financeiras, entre outras possíveis, que influenciam diretamente sobre o ensinar e o aprender, que estão para além da sala de aula e permeiam a cotidianidade da escola. Para o autor, a tomada de decisões quanto a essas formas de organização da escola influencia diretamente nas práticas pedagógicas e na própria identidade coletiva da escola.

O grupo de professoras evidencia a importância de promover espaços formativos e de diálogo entre os profissionais que atuam com o público da Educação Especial, de modo a fortalecer a dimensão pedagógica de suas ações. A construção de relações colaborativas entre professores regentes, professores de Educação Especial, gestores e demais funcionários configura-se como uma possibilidade a ser explorada e que renderá frutos positivos como caminho profícuo para o aprimoramento das práticas educativas e para o avanço das aprendizagens dos estudantes.

Na escola comum, isso significa construir uma cultura institucional que valorize a diferença, promova o diálogo e reconheça os estudantes público da Educação Especial como sujeitos de direitos. A avaliação não deve ser reduzida a averiguação do que foi ensinado/aprendido: esta deve ser pensada de forma ampla, como parte de um *projeto pedagógico coletivo*, articulado com o planejamento, com a gestão democrática e com a escuta às crianças/estudantes, famílias, docentes e territórios. Trata-se de constituir uma escola que não apenas ensina, mas que aprende com seus estudantes e que se transforma a partir dos *múltiplos olhares sobre a diferença*.

Considerações finais

A *avaliação em interface com a Educação Especial* nos faz pensar que muito antes de falarmos sobre a aprendizagem da criança, outros elementos

precisam ser analisados e desenvolvidos para assegurar o direito da criança com deficiência acessar, permanecer e aprender na escola comum.

Dessa forma, ao longo do encontro, debruçamo-nos a compreender e dialogar sobre esse ciclo avaliativo, na tratativa de compreender quem são as crianças/estudantes público da Educação Especial, quais suas especificidades e quais demandas as escolas/redes de ensino possuem para atendê-las.

Caminhamos, portanto, na contramão dos modelos que homogeneizam corpos, comportamentos e conhecimentos, para enfatizar que avaliar está para além da verificação/classificação e, conseqüentemente, da estigmatização de sujeitos. Falamos de uma avaliação mais abrangente, plural e significativa, que atravessa a constituição da escola como espaço público, democrático e de direito de todos.

A avaliação multirreferencial em interface com a Educação Especial emerge como um dispositivo que contribui para a construção de práticas político-pedagógicas mais justas e inclusivas (Matiazzi, 2025). Ao ultrapassar os limites de uma abordagem única e normativa, essa perspectiva reconhece que o processo de identificação das crianças com deficiência deve considerar os múltiplos contextos sociais, culturais e históricos que atravessam suas vidas.

Diante dessa abordagem, a escola comum deixa de ser um espaço de padronização e passa a ser um território de mediação, onde o ensino e a aprendizagem são construídos de forma colaborativa, respeitando as singularidades de cada sujeito (Meirieu, 2005).

Nesse cenário, avaliar de forma multirreferencial adota uma postura ética e política diante das complexidades e dinamicidades que atravessam o cotidiano escolar. Ela requer que educadores, gestores e toda a comunidade escolar se comprometam com uma escuta sensível, com a constituição de uma coletividade do *princípio da educabilidade de todos*, seja por meio de práticas pedagógicas diferenciadas, seja pela sistematização ou dos espaços-tempos escolares ou pela interlocução com os territórios, o que requer uma ecologia de ações que deve ser pensada em prol das crianças com e sem deficiências.

Assim, a avaliação multirreferencial é uma prática que articula saberes, contextos e sujeitos, construindo uma compreensão ampliada dos processos de ensino e aprendizagem. Ela exige *um olhar da escola sobre si mesma*, pensando quais alternativas e caminhos são possíveis para a consolidação de uma escola inclusiva: sejam redes de apoio efetivas, formação continuada dos professores, currículos acessíveis e práticas organizativas inclusivas, sejam outros possíveis. Trata-se de um *outro modo de olhar para a escola* (e as redes de ensino) e as demandas que ela possui, afirmando o direito à educação como responsabilidade coletiva e reconhecendo a diversidade como fundamento da escola democrática.

Ao reconhecer que todos aprendemos de formas diferentes, a avaliação multirreferencial contribui para romper com lógicas excludentes e para fortalecer uma educação que, de fato, seja para todos. É nesse horizonte que se inscreve a luta por uma escola democrática, plural e inclusiva, comprometida com a transformação social.

Referências

AGUIAR, Ana Marta Bianchi. **Calcanhar de Aquiles**: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2222>. Acesso em: 25 fev. 2025.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EDUFScar, 1998. p. 24–41.

ARDOINO, Jacques. Multiréférentielle (analyse). In: ARDOINO, J. **Le directeur et l'intelligence de l'organisation**: repères et notes de lecture. Ivry: Andesi, 1995. p. 7–9.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 20 out. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 25 fev. 2026.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 23 out. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 fev. 2026.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politi-caeducespecial.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ESTEBAN, Maria Teresa. A negação do direito à diferença no cotidiano escolar. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 463–486, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1946>. Acesso em: 25 fev. 2026.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. 23ª Reunião da Anped. Caxambu. 2000. **Anais [...]** Caxambu: 23ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Anped, 2000. p. 1–16. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/O611t.pdf>. Acesso em: 10 maio 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JESUS, Denise Meyrelles de. EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas: Conexões, possibilidades e tensões. *In*: MIRANDA, Therezinha Guimarães. FILHO, Teófilo Alves Galvão. **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. 1. Ed. p.17–24.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandre Braga Vieira; AGUIAR, Ana Marta Bianchi; SOAVE, Alana Rangel Barreto. Avaliação e Educação Especial: diálogos sobre diagnóstico, planejamento e rendimento escolar nas salas de recursos multifuncionais. *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fernando; D’AFFONSECA, Sílvia Maria (org.). **Inclusão Escolar e a Avaliação do Público-alvo da Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, 2015, p. 327–348.

LIBÂNEO, José Carlos. **Práticas de Organização e Gestão da Escola**: Objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos. Prefeitura Municipal de Cascavel. 2015. Disponível em: <https://cefort.ufam.edu.br/repositoriocp/realidade-escolar-e/praticas-de-organizacao-e-gestao-da-escola-objetivos-e-formas-de-funcionamento-a-servico-da-aprendizagem-de-professores-e-alunos>. Acesso em: 25 fev. 2026.

LIMA, Helen Silva de. **Práticas Avaliativas com Alunos Público-alvo da Educação Especial**: um Estudo Fenomenológico. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

MATIAZZI, Shellen de Lima. **Avaliação multirreferencial e Educação Especial**: a transição de crianças com deficiência intelectual da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/20515>. Acesso em: 17 nov. 2025.

MEIRIEU, Phillipe. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fernando; D’AFFONSECA, Sílvia Maria (org.). **Inclusão Escolar e a Avaliação do Público-alvo da Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, 2015.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: https://www.uniapaemg.org.br/wp-content/uploads/2018/04/Repensando_a_inclus_escolarde_pessoas_com_-deficiencia_mental.pdf. Acesso em: 25 fev. 2026.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da Razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Na oficina do sociólogo artesão** (aulas 2011-2016). São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre a Ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

4

A articulação do trabalho pedagógico em Educação Especial: processos educativos no Ensino Médio em Tempo Integral

Caroline de Andrade Souza¹

Mario de Jesus Xavier²

Edson Pantaleão³

DOI: 10.52695/978-65-5456-174-7.4

1. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa: Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais. Pedagoga da Educação Infantil. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9281385383113766>. E-mail: caroline.souza@edu.ufes.br.

2. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa: Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais. Professor Estatutário nas cadeiras de Educação Especial DI e Coordenação, na Prefeitura Municipal de Vila Velha. E-mail: mariojxavier95@gmail.com.

3. Mestre e Doutor em Educação (1999 e 2009, respectivamente), pela UFES/PPGE, e Pós-doutorado em Educação pela UFRGS. É professor Associado da Universidade Federal do Espírito Santo/Centro de Educação/Departamento de Educação, Política e Sociedade, atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. É líder do grupo de pesquisa (CNPq): Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (GRUPGIE/UFES). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2060844750389871>. E-mail: edpantaleao@hotmail.com.

Introdução

Ao discutir o trabalho pedagógico em articulação com a Educação Especial, evidencia-se o papel fundamental do pedagogo na mediação dos processos educativos. Nos espaços das escolas de Ensino Médio da rede pública em tempo integral, buscamos investigar como se dá essa articulação e como se organiza o cotidiano escolar, a fim de compreender os modos de conexão entre o trabalho pedagógico na educação especial e as demais áreas do conhecimento.

Pensar a Educação Inclusiva no Ensino Médio significa reconhecer a possibilidade de aprendizagem de todos os estudantes, articulando o currículo escolar com os processos pedagógicos da educação especial. Isso envolve adaptações no currículo, reconhecimento das especificidades e atendimento equitativo às necessidades dos estudantes. Ações paliativas não asseguram uma prática inclusiva; é necessário pensar o sujeito em suas possibilidades, reconhecendo-o como cidadão de direitos, com os ajustes necessários no currículo da escola em tempo integral.

A expansão da Educação em Tempo Integral deve-se pautar nos princípios da qualidade, equidade e direito à aprendizagem, envolvendo toda a comunidade escolar nos processos inclusivos (Lei n. 13.005/2014; Resolução n. 07/2010). Nesse sentido, a Resolução CEE-ES n. 5.077/2018 estabelece critérios para a organização da oferta da educação especial no Sistema de Ensino do Espírito Santo, reafirmando o compromisso com uma escola inclusiva.

Nessa perspectiva, a Resolução CEE-ES n. 5.077/2018 estabelece novos critérios para a organização da oferta da educação especial no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo, trazendo a reafirmação de uma escola inclusiva.

III. no ensino médio, integral ou parcial, última etapa da educação básica, a oferta fará uso de metodologias de ensino que oportunizem a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos apropriados no ensino fundamental, assegurando o prosseguimento dos estudos e o aprimoramento do aluno alvo da educação especial e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (Resolução n. 5.077/2018).

A Resolução valida o trabalho pedagógico em articulação com a educação especial, visando uma instituição de ensino médio com o currículo inclusivo, pensado desde o acesso à escola, o atendimento e a permanência do estudante público da educação especial com equidade e em constantes diálogos com os processos de ensino-aprendizagem.

Para isso, o pedagogo é fundamental para que as áreas de conhecimento articulem os planejamentos de aula juntamente com as professoras de educação especial e professoras regentes do ensino regular na ação pedagógica dos conteúdos das disciplinas que são indissociáveis à função colaborativa em sala, considerando as especificidades dos estudantes.

Destacamos aqui o papel do pedagogo como articulador, uma vez as demandas se apresentarem a esse profissional e o cotidiano e a organização escolar não permitirem que os demais membros da gestão escolar participem ativamente dos planejamentos e dêem a sua contribuição (Caetano; Estevam, 2022, p. 58).

Vile e Santos (2007) afirmam que:

[...] o pedagogo ocupa um amplo espaço na organização do trabalho pedagógico, sendo um articulador no processo de formação cultural que se dá no interior da escola. Sua presença, é fundamental na organização das práticas pedagógicas e conseqüentemente na efetivação das propostas (Vile; Santos, 2007, p. 2).

Segundo as autoras, o pedagogo deve atentar-se às didáticas dos professores, sempre buscando a reflexão das avaliações e a execução da proposta pedagógica, planejando e acompanhando cada segmento da escola para que fortaleça as ações no espaço escolar.

Destacamos a relevância da organização do trabalho do pedagogo para planejar, coordenar e apoiar as ações dos professores em conjunto com o trabalho colaborativo da educação especial.

Ao longo do processo histórico, evidenciamos a contribuição do Estado do Espírito Santo para que o ambiente escolar seja inclusivo a todos, articular

lando políticas públicas para a efetivação da educação inclusiva e trazendo reafirmações para o trabalho do pedagogo articulado ao trabalho pedagógico com a educação especial.

A Resolução CEE/ES n. 2.152/2010 estabelece sobre a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo, determina sobre as matrículas dos estudantes público da educação especial nas instituições de ensino, dialoga sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), salas de recurso e propostas pedagógicas, reconhecendo as individualidades com a flexibilização do currículo.

Em 2010, o Estado instituiu as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a rede estadual de ensino, estabelecendo-se iniciativas de direcionamento para o desenvolvimento organizacional do trabalho da educação especial, com a intencionalidade de acabar com práticas de exclusão e práticas discriminatórias.

A Lei Estadual n. 9.620/2011 aborda a oferta de matrícula para as pessoas com deficiência, segundo a qual as instituições de escola pública devem ofertar vagas próximas às residências, e assegura que:

Art. 4º As escolas onde estiverem matriculadas pessoas com deficiência garantirão a permanência dessas, priorizando como meta a adequação de seus espaços físicos para os devidos acolhimentos, de acordo com a conveniência e oportunidade da administração pública (Lei Estadual n. 9.620/2011).

A aprovação do Plano Estadual de Educação do Espírito Santo (PEE/ES), instituído pela Lei Estadual n. 10.832/2015, com vigência para o período de 2015 a 2025, representa um marco no fortalecimento das políticas educacionais no estado. O PEE/ES estabelece metas e estratégias voltadas à ampliação do acesso, da permanência e da participação dos estudantes público da Educação Especial, reafirmando o compromisso com práticas educacionais inclusivas e com o desenvolvimento de políticas que assegurem o direito à educação para todos.

A Resolução CEE/ES n. 5.077/2018 decide sobre a organização proposta para a Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Espírito

Santo e destaca a importância da definição sobre o trabalho pedagógico, o desenvolvimento e acompanhamento do Plano Individual, garantindo por meio deste as adequações necessárias, considerando as especificidades dos sujeitos público-alvo da educação especial, afirmando a viabilização no projeto político pedagógico.

Em 2021, o Estado normatiza a criação dos Núcleos Estaduais de Apoio Pedagógico à Inclusão Escolar (NEAPIEs), por meio da Portaria n. 148-R, de 17 de julho. O NEAPIE é criado para ofertar apoio às políticas de inclusão; destaca-se a atuação com o trabalho pedagógico nas escolas estaduais para a garantia da educação inclusiva com qualidade e equidade para os estudantes público-alvo da Educação Especial.

A partir da vivência enquanto pedagogas, e contextualizando com os processos históricos das políticas públicas, a proposição deste trabalho é investigar o papel do pedagogo na articulação do trabalho pedagógico e como a sistematização dos processos educativos se constitui na educação especial e demais áreas de conhecimento das instituições de ensino médio em tempo integral. Quais são as superações e desafios nesse contexto? O cotidiano tem proporcionado esses diálogos? Como o pedagogo realiza as intervenções para atender às especificidades dos estudantes da educação especial? No período de 7 horas é garantido ao estudante com deficiência os recursos necessários para o processo de ensino-aprendizagem?

Com isso, nossa discussão perpassa o cotidiano escolar e o trabalho pedagógico com a educação especial, tendo o pedagogo como figura importante nas mediações para uma educação inclusiva.

Caminhos teórico-metodológicos

Buscamos investigar o papel que o pedagogo tem na articulação do trabalho pedagógico em educação especial, os processos educativos no ensino médio em tempo integral, sistematizando os recursos utilizados, organizações diárias, planejamentos e ações, considerando o acesso e permanência desse público da educação especial.

A pesquisa de natureza qualitativa pareceu-nos mais adequada para essa proposta, por ser um processo não linear, em que os dados obtidos

podem ser metodologicamente verificados para compreendermos os processos educativos diante do papel do pedagogo com a educação especial e as demais áreas de conhecimento.

Desse modo, os estudantes que são público da educação especial, matriculados na etapa do ensino médio em que o currículo é de tempo integral, conforme veremos nas “narrativas pedagógicas” apresentadas nos resultados desta investigação, apontam para uma interdependência entre as professoras e a pedagoga no processo de escolarização dos discentes com e sem deficiência⁴ na apropriação dos processos inclusivos, tais como a acessibilidade curricular e atitudinal. Configuram-se enquanto exemplos voltados à melhoria do padrão de qualidade do ensino público, entendido através da normatividade assegurada pelo princípio de garantia do direito à educação, com base no art. 206 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

Nesse sentido, considerando o direito à educação e das condições igualitárias para o acesso e permanência na escola — “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada pela sociedade, com o objetivo de desenvolver plenamente o indivíduo [...]” (Carta Magna, 1988, art. 205) —, visamos ações para o fortalecimento da rede de proteção à criança e ao adolescente na articulação intersetorial, na identificação e acolhimento desse público com idade de matrícula obrigatória⁵, firmada na seção III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1994) sobre a efetivação “Do Direito à Educação e o Dever de Educar”; vejamos:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: **I** - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: [...] **c**) ensino médio; **III** - *atendimento educa-*

4. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 em seu art. 2º: Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso: 02 dez. 2025.

5. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso: 02 dez. 2025.

cional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; **IV** – acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio *para todos* os que não os concluíram na idade própria; **Art. 5º** O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo (LDBEN, 1996, grifos nossos).

A análise das políticas públicas e do arcabouço normativo vigente para a modalidade transversal da educação especial demanda uma articulação pedagógica e intersetorial robusta, cujo propósito central reside na garantia da permanência escolar e na mitigação dos riscos de evasão ou abandono dos estudantes público-alvo. Nesse contexto, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), especificamente no âmbito do Ensino Médio em Tempo Integral, constitui-se como um espaço de debate imprescindível para a consolidação dos direitos fundamentais da pessoa com deficiência e para a efetivação de sua inclusão no ensino comum.

A análise das instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo revela que as estruturas físicas das escolas de Ensino Médio em tempo integral, somadas às demandas formativas e vitais do público da educação especial, impõem às normativas administrativas o desafio de internalizar efetivamente a perspectiva inclusiva.

Esse cenário evidencia um paradoxo institucional em que a implementação de regras administrativas confronta-se com a complexidade de superar barreiras sistêmicas, tornando a transição entre a teoria normativa e a prática pedagógica inclusiva um processo marcado por dificuldades estruturais que comprometem a plena acessibilidade e o desenvolvimento acadêmico desses sujeitos. Somada a essa análise, e conforme garantido pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pes-

soa com Deficiência)⁶ e demais normativas nacionais vigentes, Elias (1994, p. 153) afirma que “[...] a continuidade do processo de desenvolvimento é uma das precondições para a identidade de uma pessoa no decorrer de um processo que se estende por anos a fio”.

Por isso, adotamos como caminho teórico-metodológico o da pesquisa narrativa, buscando analisar, sob diferentes óticas, o processo educativo no ensino médio, tendo o pedagogo como mediador das ações, propostas e adaptações, principalmente quando partimos da reflexão e da prática reflexiva, sugerindo “[...] que o professor vá além da rotina do senso comum e da ação habitual para uma ação que é caracterizada por autoavaliação, flexibilidade, criatividade, consciência social, cultural e política” (Moreira; Caleffe, 2008, p. 12).

Podemos nos perguntar: como tal “prática reflexiva” exige de nós – professores, pedagogos, pesquisadores e demais profissionais da educação – o compromisso com a educação especial na perspectiva inclusiva? A resposta encontra-se no engendramento de uma postura pedagógica intrínseca, metodológica sobre as suas práticas e ontológica das figurações dos indivíduos, onde “[...] não é um processo solitário e muito menos a prática de meditação. Ao contrário, a prática reflexiva é um processo desafiador, exigente e penoso, que é mais exitoso quando o esforço é colaborativo” (Moreira; Caleffe, 2008, p. 12).

Paiva (2008) pontua que:

[...] muitos são os significados de narrativa que circulam entre nós: uma história; algo contado ou recontado; um relato de um evento real ou fictício; um relato de uma série de eventos conectados em seqüência; um relato de acontecimentos; uma seqüência de eventos passados; uma série de eventos lógicos e cronológicos, etc. (Paiva, 2008, p.261).

6. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 em seu inciso IV do art. 3º: “[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros [...]”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.html. Acesso: 02 dez. 2025.

Clandinin e Connely (2000, p. 20 *apud* Paiva, 2008, p. 263) definem pesquisa narrativa como “uma forma de entender a experiência em um processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado”. Trata-se de uma metodologia de pesquisa que busca conhecer a história para entender determinados fenômenos, utilizando métodos de escrita, notas, gravação, diários e narrativas orais, entre outros (Paiva, 2008).

A entrevista como instrumento de investigação “[...] desempenha importante papel não apenas nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas” (Lüdke; André, 2012, p. 33). Nesse sentido, entendemos que:

Especialmente nas **entrevistas não totalmente estruturadas**, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. [...] A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos (Lüdke; André, 2012, p. 33-34, grifos nossos).

Com isso, os caminhos metodológicos contribuíram para as narrativas desta pesquisa, oportunizando aos profissionais dialogarem sobre o papel do pedagogo e suas articulações no processo educativo. A reflexão se constituiu com as narrativas da pedagoga e da professora do trabalho colaborativo da educação especial.

Desenvolvemos este estudo em uma escola da rede estadual de ensino médio em tempo integral do Espírito Santo (ES), onde estão regularmente matriculados um total de 526 estudantes, dos quais 13 são estudantes público da educação especial. Nessa unidade de ensino, o atendimento a todos os estudantes é de 7 horas diárias, sendo das 12h10 às 19h10 e realizado por 52 profissionais, dentre eles: diretora escolar, professores da base comum e professores do ensino técnico, pedagogas, coordenadora, cuidadora, merendeiras, vigilante e auxiliares de serviços gerais.

Com isso, buscamos aprofundar nossa discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial, sob a perspectiva da educação inclusiva, realizando uma conversa com uma professora de educação especial, que atua no trabalho colaborativo e na sala de recursos.

Pontuamos nossas discussões no entendimento de que o estudante público da Educação Especial não deve ser atendido por adaptações posteriores, mas por um currículo previamente estruturado para contemplar a diversidade. Isso reforça a importância de o pedagogo planejar coletivamente, apoiar os docentes e provocar reflexões sobre as condições reais de acesso, permanência e participação dos estudantes.

A inclusão, portanto, não se configura como ação isolada da professora especialista ou da gestão escolar, mas como um processo coletivo e contínuo, em que o pedagogo facilita o diálogo entre áreas do conhecimento e assegura que as decisões pedagógicas não reforcem desigualdades.

Respectivamente, ao analisarmos as narrativas das professoras para dialogarmos com o trabalho pedagógico, reconhecemos como a “prática reflexiva”, mencionada anteriormente, permeia a teoria do pensamento Eliasiano sobre questões relevantes a esta pesquisa fundamentada na modalidade da educação especial na perspectiva inclusiva. Neste diálogo, percebemos o quanto os professores narram sobre suas figurações⁷ baseando-se no tempo: seja o tempo formativo, o tempo que chegou à universidade ou o tempo que deveria executar suas ações em sala com os alunos e, também, quando há alunos com deficiência (Xavier, 2021).

Pantaleão (2009) salienta que é necessário pensar nos movimentos de formação continuada para a equipe escolar, entendendo os docentes num contínuo processo de “formar formando-se”. Embora nesse trabalho não tenha aproximado suas reflexões com o Ensino Médio, o autor destaca a importância de a estrutura organizacional instituir e institucionalizar a pro-

7. Segundo Elias (2006), o conceito de figuração distingue-se de muitos outros conceitos teóricos da sociologia por incluir expressamente os seres humanos em sua formação. Exemplificando: [...] “Há figurações de estrelas, assim como de plantas e de animais. Mas apenas os seres humanos formam figurações uns com os outros” (Elias, 2006, p. 25).

dução de processos de formação continuada, pois “[...] é nessa relação Eu-Outro que produzimos e reproduzimos concepções, reafirmamos ou re-significamos algumas delas. Nesse sentido, ao provocar a formação do Outro, o sujeito está implicado na sua própria formação” (Pantaleão, 2009, p. 113).

O acompanhamento pedagógico emerge como prática que sistematiza e sustenta as ações inclusivas. Ele não se reduz ao monitoramento burocrático da rotina escolar, mas assume dimensão formativa e reflexiva.

É imperativa a presença do pedagogo na estruturação e avaliação das dinâmicas escolares, visto que essa intervenção facilita o diagnóstico de barreiras pedagógicas. Sob essa ótica, a análise sistemática permite mensurar o impacto das metodologias sobre os estudantes com deficiência, assegurando às acessibilidades curriculares necessárias e o fomento ao trabalho colaborativo entre o corpo docente.

O acompanhamento pedagógico também está relacionado ao desenvolvimento e monitoramento do Plano Educacional Individualizado ou de outros instrumentos que organizam ações pedagógicas personalizadas. Ao garantir que esses planos dialoguem com o currículo geral, o pedagogo preserva o princípio inclusivo de não-segregação e assegura que as adaptações respondam às necessidades reais dos estudantes.

A professora B, que atua como professora de Educação Especial no trabalho colaborativo e na sala de recursos, pontua sobre a importância da parceria entre o pedagogo e a professora de educação especial e como essa relação impacta o cotidiano escolar:

Então, o papel do pedagogo, ele é essencial para que aconteça essa articulação. Quando existe a parceria entre o pedagogo e o profissional da educação especial, acontece um desempenho fundamental, porque existe a articulação do trabalho, né? Então, o pedagogo desempenha um papel fundamental na articulação do trabalho pedagógico na educação especial. A atuação do pedagogo é essencial para garantir que o aluno com deficiência tenha acesso a uma educação de qualidade (Professora B).

A parceria permite troca de informações, alinhamento de estratégias, planejamento conjunto e definição de práticas pedagógicas mais adequadas às necessidades dos estudantes. Quando essa articulação acontece de forma contínua, o trabalho deixa de ser isolado e passa a ser colaborativo, envolvendo toda a escola.

Quando não existe essa parceria com o pedagógico, desanda tudo, porque aí são articulações tocadas para lados diferenciados que não chega a ser um resultado favorável. Resumindo, com o apoio do pedagógico, a gente consegue colocar em prática o que rege a legislação e as diretrizes gerais aí na questão do que é educação especial dentro do espaço escolar (Professora B).

A fala da professora B reforça que a parceria com o pedagogo é condição para que o trabalho colaborativo previsto na legislação saia do papel. Sua afirmação de que “desanda tudo” quando a articulação não existe revela que a estrutura da escola ainda depende fortemente da mediação pedagógica para garantir coerência e continuidade nas práticas inclusivas. Isso evidencia a centralidade do pedagogo como articulador de políticas, de práticas e de relações, promovendo a unidade pedagógica necessária para que a inclusão aconteça de forma concreta, e não apenas normativa.

Considerações

Refletir sobre uma escola inclusiva requer superar a visão restrita de acessibilidade física. É fundamental conhecer quem são as crianças e jovens atendidos, suas necessidades, características e ritmos de aprendizagem.

No Ensino Médio em Tempo Integral a organização dos espaços-tempos, o investimento em recursos, o planejamento das experiências curriculares e a articulação entre educadores são elementos essenciais para promover a aprendizagem de todos. As práticas organizativas e pedagógicas devem garantir acesso, permanência e aprendizagem, respeitando os direitos das crianças e estudantes público da educação especial. Cabe às instituições criar condições para que esses direitos sejam assegurados.

A formação continuada é vista como essencial não apenas para os estudantes, mas também para o próprio desenvolvimento e qualificação dos professores da educação básica que atuam no tempo integral no que tange à aprendizagem dos estudantes que chegam à instituição.

A experiência com a avaliação adaptada reforça a convicção do professor sobre a possibilidade de criar mecanismos de acessibilidade que promovam dignidade e igualdade, sem recorrer a adaptações superficiais ou que subestime a capacidade do estudante. A inclusão é vista como um processo contínuo de aprendizagem para o docente, pois cada estudante apresenta especificidades que exigem adaptações constantes nas práticas pedagógicas.

Evidenciamos que a inclusão exige um currículo acessível e planejamento colaborativo, não apenas adaptações paliativas ou isoladas, e que a parceria com o pedagogo é crucial para a efetivação das práticas inclusivas e o sucesso dos estudantes. Compreendemos que os processos educativos se constituem em figurações sociais marcadas pela interdependência entre os sujeitos envolvidos. Assim, a prática pedagógica inclusiva exige uma postura reflexiva, coletiva e contínua, na qual toda comunidade escolar se constitui e se forma.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em 19 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 23 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Brasília, DF, 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14640.htm. Acesso em: 26 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 dez. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 23 out. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 7 de abril de 2010**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2010>. Acesso em 26 set. 2024.

CAETANO, Andressa Mafezoni; ESTEVAM, Mariana Karoline Dias Coelho. O pedagogo como articulador da inclusão escolar no ensino médio. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 7, n. 13, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/39783>. Acesso em: 2 fev. 2026.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Espírito Santo). Resolução nº 5.077/2018, de 03 de dezembro de 2019, revoga os artigos de nº 290 a 296 da Resolução CEE – ES nº 3.777/2014. **Diário Oficial do Estado do Espírito Santo**, Vitória, 04 dezembro de 2019, p.23.

Elias, N. **Escritos & ensaios**: Estado, processo, opinião pública. v. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Lei nº 10.382, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Espírito Santo – PEE/ES, período 2015/2025. Disponível em: <https://www3.al.es.gov.br/arquivo/documents/legislacao/html/10.382.htm>. Acesso em: 23 mar. 2025.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Lei nº 9.620/2011**. Altera a redação da Lei nº 8.958, de 18.7.2008. Vitória, 2011a. Disponível em: <https://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LO9620.html>. Acesso em: 23 mar. 2025.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Portaria Nº 148–R, de 17 de junho de 2021**. Normatiza a criação e o funcionamento dos Núcleos Estaduais de Apoio Pedagógico à Inclusão Escolar – NEAPIEs, e demais providências. Espírito Santo, 2021. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Portaria%20n%C2%BA%20148.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2025.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Resolução CEE/ES nº. 2.152/2010**. Dispõe sobre a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo. Vitória, 2010. Disponível em: <https://cee.es.gov.br/Media/cee/Importacao/Arquivos/resolucoes/res.2152.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2026.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a rede estadual de ensino do Espírito Santo**. Educação Especial: inclusão e respeito à diferença. 2. ed. Vitória, 2011b. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Diretrizes%20da%20Ed.%20Especial%20no%20ES%20-%20Sedu.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas [Reimpr.]. São Paulo: E.P.U., 2012. p. 25–44. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/cead/id_cp-menu/4191/M_todos_de_coleta_de_dados__observa__o__entrevista_e_an_lise_documentoal_1668975327614_4191.pdf. Acesso em: 12 dez. 2025.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, p. 261-266, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbla/article/view/27216>. Acesso em: 2 fev. 2026.

PANTALEÃO, E. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, 2009.

VILA, M. de F.; SANTOS, Silvia Alves dos. O papel do pedagogo e a organização do trabalho na escola. **Portal Educacional do Estado do Paraná**, 2007, p. 641-4.

Xavier, Mario de Jesus. **Constituição da docência nos processos inclusivos de alunos com deficiência no ensino superior**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2021.

5

Inclusão, apropriação da linguagem, formação de professores na Educação Infantil: experiência LEEI/ES

Sumika Soares de Freitas Hernandez–Piloto¹

Karla Veruska de Azevedo²

Maria das Dores Santos Silva³

DOI: 10.52695/978-65-5456-174-7.5

Dia-a-dia nega-se às crianças o direito de ser crianças. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua. O Mundo trata os meninos pobres como se fossem lixos, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do

1. Pós-doutora em Educação PPGE/UFES. Pesquisadora CNPQ/ GRUFOPEES/UFES. Professora da Educação Básica SEME/PMV. Membro do Comitê Diretivo do FOPEIES/MIEIB/CNDE. Formadora Estadual PROLEEI. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3864404510904567>. E-mail: sumika.freitas@gmail.com.

2. Pós-doutora em Educação PPGE/UFES. Pesquisadora CNPQ/PPGE/UFES. Professora de Educação Básica SEME/GGE/PMV. Membro no Conselho Municipal de Alimentação de Vitória. Formadora Municipal PROLEEI. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0500770773211099>. E-mail: karla.veruska.azevedo@gmail.com

3. Mestra em Educação PPGE/UFES. Pesquisadora NEAB/UFES. Professora de Educação Básica SEME/PMV-SEDU/ES. Formadora Municipal PROLEEI. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8409542846744883>. E-mail: mdoresss@gmail.com.

televisor, para que aceitem desde cedo, como destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças (Eduardo Galeano, 1999).

Introdução

Os desafios e os trabalhos pedagógicos na Educação Infantil e inclusão provocam reflexões, debates e estudos em todos os âmbitos, uma vez que em seu contexto histórico encontram-se práticas realizadas com as crianças que indicam a necessidade de aprimoramento, inovações ou modificações, a partir da observação da prática e dos novos conhecimentos acerca do assunto.

Isso se dá na tentativa de superar, por um lado, a dicotomia do cuidar e educar, historicamente concretizada na sociedade pela perspectiva assistencialista que relega a segundo plano a intencionalidade das atividades pedagógicas com crianças; resistir, por outro lado, à expectativa da sociedade de antecipar o processo de alfabetização — aqui entendido enquanto senso comum do sujeito que lê e escreve com fluência. Uma exigência de famílias desejosas de cadernos recheados de letras, palavras ou frases, mesmo que descontextualizadas das culturas infantis, como também dos direitos de aprendizagens das crianças. Existe um grande desejo por parte da família e até mesmo de dirigentes da educação em alfabetização desde a Educação Infantil. Aliado a esse cenário, temos ainda a relação que as crianças estabelecem com as novas tecnologias, que, de certo modo, é uma situação estimulada pela sociedade, que causa perda qualitativa nos processos de interação social, na evolução da autossustentabilidade ou processos de autonomia, desenvolvimento psicomotor e dificuldade de inserção no mundo da leitura e escrita, diminuindo a capacidade de percepção, atenção e outras características da dimensão humana.

Diante desse cenário, o Ministério da Educação (MEC) realizou, como desdobramento do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, as ações do Programa de Formação Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), que visam a formação de profissionais da Educação Infantil com foco na orali-

dade, leitura e escrita, em parceria com as universidades públicas federais, estados e municípios.

Como pesquisadoras, professoras e formadoras do LEEI no Estado do Espírito Santo, entendemos a importância de registrar e divulgar o processo de formação continuada oferecido e incentivado pelo Governo Federal do Brasil, com o objetivo de formar os profissionais do magistério da Educação Infantil da rede pública de ensino, instrumentalizando-os de forma teórica e prática para que desenvolvam práticas educativas capazes de ampliar as experiências das crianças com a linguagem escrita, respeitando as especificidades da primeira infância e as noções de leitura e de escrita como práticas sociais inclusivas que integram o cotidiano e sustentam interações e brincadeiras neste ciclo de vida.

As infâncias, a inclusão: crianças como sujeito de direitos

Ao debatermos sobre a inclusão escolar e o direito à educação das crianças, destacamos a importância em dialogarmos sobre a categoria de infâncias em interface com a inclusão escolar.

O uso do termo infâncias, no plural, é um marco importante na contemporaneidade. No entanto, infância, no singular, seria um conceito, uma representação, um tipo ideal a caracterizar elementos comuns às diferentes crianças. Nesse sentido, encontra-se também o inverso, a subdivisão infâncias, quando surgem propostas para a infância material ou moralmente abandonada, para a infância pobre, delinquente etc. Como contraponto, a criança torna-se categoria genérica. Às vezes, a expressão infância refere-se às crianças dos setores dominantes, quando se atribui a esses setores a primazia dos sentimentos e das práticas que caracterizam esse conceito ou representação.

A definição da duração da infância é outro elemento variável que, segundo Kuhlmann Júnior e Fernandes (2004, p. 29),

[...] pode se restringir aos primeiros 18 ou 24 meses – infans – ou, então ao período que se estende até completar sete anos, a idade da razão – e dentro dele a sua subdivisão em primeira infância, dos zero a dois anos, e

a segunda infância, dos dois a seis anos. Mas a infância pode se prolongar até aos dez, doze ou quatorze anos – como na análise de Áries (Kuhlmann Júnior; Fernandes, 2004, p. 29).

Para Corsini (*apud* Kuhlmann, 1998, p. 16), a infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado genérico é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de *status* e de papel.

A ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Kramer (1992) afirma que ela surge com a sociedade capitalista, na medida em que muda o papel desempenhado pela criança na sociedade:

Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto ('de adulto') assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa, ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Esse conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade (Kramer, 1992, p. 19).

As marcas da modernidade estão presentes no espaço-tempo da infância, ou seja, uma temporalidade marcada pela linearidade, cronologia, racionalidade. Assumimos a correria infinita como se fosse nosso movimento próprio. Desde a Revolução Industrial, temos nos deixado seduzir pelas ideias de utilidade, produtividade e lucro, passando a identificar tempo e dinheiro.

A ideia de progresso, trazida à tona pela revolução industrial e pelo conceito darwinista de evolução, consolida-se por meio do capitalismo monopolista e faz das teorias positivistas seu ponto alto de sustentação. A história passa a ser vista como um encadeamento que engloba sucessivas dimensões bem definidas – passado, presente e futuro –, cristalizadas pelas leis da causalidade e desdobradas nos conceitos de causa e consequência (Pereira; Jobim e Souza, 2005, p. 30).

Diante desse tempo tão reduzido, a infância tem um lugar. Na bibliografia (re)visitada, encontramos um teórico que faz um diálogo importante sobre o tempo, não enquanto linearidade: esse teórico é Walter Benjamin (2002), do qual traremos algumas contribuições. De acordo com Benjamin (2002), a criança é um indivíduo social, capaz de ver o mundo com seus próprios olhos. Para ele, a criança não é vista de maneira romântica ou ingênua, mas alguém inserido na história, numa classe social. Ele imprime a ideia de que a criança reconstrói o mundo baseada em sua experiência infantil. Na perspectiva benjaminiana, a infância não se esgota na experiência vivida, mas ela se (re)significa na vida adulta.

Desse modo, quando falamos em infância e relembrarmos o passado, (re)contado a partir do presente, entendemos a infância como categoria social, histórica e cultural, que se recompõe na experiência vivida. Cabe-nos destacar que é esse exercício que trataremos neste trabalho, articulando com as práticas pedagógicas inclusivas.

São imagens, sons, aromas, vozes ecoando em distintos espaços e tempos da escola, todos evocados pela rememoração. Mais que lembrar, rememorar significa um esforço, um trabalho de memória, em busca de (re)significar as experiências de nossa infância, de trazê-las à consciência por meio da narrativa. Nesse sentido, pelas narrativas infantis, a experiência da infância é (re)elaborada e, nesse (re)contar, adultos e crianças descobrem e redescobrem, juntos, caminhos, continuações da história em permanente processualidade.

A criança é sujeito em processo de criação e revela todo o seu potencial. Reconhecer a criança como sujeito da história é entrelaçar as vozes das crianças com os adultos. É reconhecê-la como sujeito humano.

O lugar da infância na contemporaneidade é um lugar em mudança e precisa ser (re)significado. A criança está relacionando experiências com o seu entorno social, cultural e histórico. O termo “natureza infantil” não nos parece inadequado, pois não se opõe à cultura; ele se (re)significa ao incorporar aquilo que é criado pelo homem, que é produto de uma obra humana.

Na contemporaneidade, vem se delineando uma ótica de infância que nos exige uma retomada histórico-filosófico-sociológica das diferentes

concepções de infância. Conforme dito, a modernidade apresenta marcas de um tempo da racionalidade técnico-científica que repercute na concepção de infância. Manuel Sarmiento (2001, p. 13-14) apresenta-nos a seguinte reflexão sobre a modernidade:

A verdade é que houve sempre crianças, não houve sempre infância. A consideração das crianças como grupo etário próprio, com características identitárias distintas e com necessidades e direitos genuínos, é muito recente, é mesmo um projeto inacabado da modernidade (Sarmiento, 2001, p. 13-14).

Portanto, a infância é uma construção histórica. A infância não está em desaparecimento, nós a temos: ela se (re)significa em nossa experiência vivida. Nós, profissionais e pesquisadoras/es da infância, também não estamos isentas/os do processo de elaborar concepções e representações das crianças que nos fazem agir de forma preconceituosa. É preciso aprofundar os conhecimentos sobre que crianças são essas, o que elas têm em comum, o que partilham entre si. As rupturas provocadas pelas teorias contemporâneas podem ser uma via que nos leva a repensar a infância.

Tanto os diálogos com a Psicanálise, a Psicologia, a Filosofia e os estudos da linguagem como também a História da Infância e as contribuições da Sociologia e da Antropologia permitem-nos enfrentar polêmicas e nos instigam a indagar conjuntamente com Kramer (1999, p. 271-272):

Como deixar de ser in-fans (aquele que não fala), como adquirir voz e poder num contexto que de um lado, infantiliza os sujeitos sociais, empurrando para frente o momento da maturidade e, de outro, os adultiza, jogando para trás a curta etapa da primeira infância? Para resolver este aparente paradoxo, é preciso perceber a concepção — que lhe é subjacente — de infância em abstrato, desenraizada de sua cultura, classe, grupo social e, ao contrário de ver as crianças segundo uma suposta essência ou natureza, entender que são produzidas em e por condições concretas de existência, que são sujeitos sociais e históricos, marcados pelos aspectos contraditórios das sociedades em que vivem. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em deixar de ser criança) (Kramer, 1999, p. 271-272).

Assim, concordamos com Hernandez–Piloto (2008, p. 35):

Contra essa percepção naturalizadora da infância, há que se forjar uma concepção que reconheça a especificidade da infância, entendendo seus modos de criar cultura. Além de serem nela produzidas, as crianças possuem um olhar crítico. Dessa forma, não é só compreender as crianças, mas ver o mundo a partir do ponto de vista da criança e aprender a ver o mundo com o olhar da criança — questionando o olhar adultocêntrico presente nas instituições, a dominação e a didatização existentes nas diferentes modalidades de educação, nas diversas instâncias da cultura e da sociedade. Entender que as crianças imprimem saberes e fazeres a partir de uma história, que brincam, que inventam, que falam, enfim, é acreditar que há uma história a ser contada, é acreditar em uma infância do homem (Hernandez–Piloto, 2008, p. 35).

Nessa perspectiva, partindo das contribuições dos autores sobre a infância, observa-se que as crianças estão presentes desde o início da humanidade. No entanto, “[...] a infância enquanto categoria social vem sendo construída no decorrer da história, desse modo, o sentimento de infância não é condição natural, mas uma condição criada pela história” (Quinteiro, 2002, p. 27).

Ao dialogarmos com uma prática educativa inclusiva, devemos registrar que esta deve contemplar a diversidade humana sem romper com os processos históricos já sistematizados pela humanidade e, em nosso caso, com os processos históricos educacionais e metodológicos, sempre reconhecendo o homem como possibilidade de apropriação de conhecimentos e as crianças como sujeitos com direito às aprendizagens sistematizadas historicamente pela humanidade. A ação da escola é política, jamais neutra. Para Paro, quando se é neutra, trata-se de uma concepção que assume uma conotação negativa da política, ligada somente à ideia de práticas conflitivas e ilícitas.

Aos detentores do poder político e econômico interessa, obviamente, que a política não escape ao seu domínio, restringindo-se aos políticos profissionais e aos mecanismos formais de representação (partidos po-

líticos, poder executivo, Congresso Nacional e outros órgãos legislativos etc.) (Paro, 2002, p. 13).

O debate sobre a educação inclusiva no contexto da educação brasileira dá ênfase à necessidade de mudanças significativas na prática educativa. Tais mudanças exigem que nos debruçemos, entre outros temas, sobre a relação entre os saberes da educação, da educação especial, da inclusão escolar, da diversidade, da sustentabilidade e da apropriação do conhecimento historicamente construído pela humanidade, além de considerar, de modo urgente, as ressignificações no campo formativo de professores(as).

A partir da perspectiva teórica por nós aqui defendida, todas as crianças podem aprender nas interações com os demais, entendendo que ter em sala de aula um grupo de crianças com diferentes possibilidades exige que pensemos os aprendizados de forma coletiva e diferenciada do modelo de escola que temos hoje.

A abordagem Histórico-Cultural aponta a heterogeneidade como característica de qualquer grupo humano e fator imprescindível para as interações em sala de aula. A diversidade de experiências, trajetórias, perspectivas, contextos coletivos e familiares, valores, capacidade de apropriação de conhecimento de cada um e de um grupo, viabilizam, no cotidiano escolar, as possibilidades de trocas, confrontos, ajuda mútua e ampliação das capacidades individuais e coletivas. Sendo assim, existe a possibilidade de que todas as crianças possam aprender e se desenvolver nos espaços de ensino comum.

A importância da Educação Inclusiva nos processos de formação continuada

A educação inclusiva supõe uma reorientação no sistema educacional de modo a garantir acesso, permanência e condições de aprendizagem a toda a população em idade escolar.

A educação inclusiva introduziu intensas mudanças na discussão pedagógica relativa aos locais de atendimento educativo e às propostas de intervenção. Tais mudanças atingem mais diretamente a educação es-

pecial, pois há uma proposição que altera a estruturação do atendimento que a caracteriza, ou seja, que transforma os serviços especializados. A trajetória mais recente das pesquisas nessa área tem mostrado uma intensificação da análise sobre os efeitos do trabalho educativo realizado de maneira exclusiva em instituições especializadas, com as escolas especiais. Discute-se muito esses efeitos em função: de um afastamento do aluno das condições de vida cotidiana; da possível segregação associada a essa experiência educativa; de uma tendência histórica no sentido das práticas desenvolvidas nessas instituições serem baseadas em um paradigma médico, o qual visa, ao menos no plano do discurso, corrigir o sujeito considerado anormal. Nesse sentido, a educação inclusiva transforma a educação especial (Baptista, 2002, p. 163).

A educação inclusiva redefine a educação especial, exigindo uma maior articulação entre os profissionais da educação em geral e os da educação especial. A escola deve se posicionar em relação ao seu compromisso ético e político com uma educação de qualidade para todas as crianças. A instituição escolar ainda deve assumir o papel de possibilitar ações que favoreçam interações sociais promotoras de aprendizagem, definindo, em seu currículo e em seu projeto político-pedagógico, uma opção por práticas heterogêneas e inclusivas.

Utilizaremos aqui o termo “inclusão” para pensarmos além, considerando que, a princípio, essa criança deve ser incluída não apenas fisicamente na escola — no sentido de seu acesso e permanência —, mas, sobretudo, é preciso garantir a legitimidade dessa inclusão, que se dá a partir do reconhecimento dela como sujeito de direitos, e não a partir de suas faltas, de suas incompletudes. Pensar numa escola que inclua a infância e a criança como sujeito de direitos, com vez e voz própria, esse sim é um dos nossos maiores desafios. Portanto, proporcionar outras vivências é uma condição importante, uma vez que reconhecemos as crianças como partícipes da história e da cultura (Hernandez-Piloto, 2008).

Conhecendo o ProLEEI no Programa Nacional Criança Alfabetizada

O curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) tem como objetivo geral a formação de professoras⁴ de Educação Infantil para que possam desenvolver, com qualidade, o trabalho com a linguagem oral e escrita na educação Infantil. É uma formação presencial, com *lives* regionalizadas de âmbito nacional, voltada às professoras que realizam atividades de docência em turmas de crianças de 4 e 5 anos nas redes públicas municipais e redes parceiras conveniadas com o poder público de todo o território nacional, no ano de 2024. Desse modo, esses docentes tiveram prioridade na montagem das turmas para seu município.

Esse programa de formação continuada se estrutura na oportunidade das professoras e demais profissionais da Educação Infantil — coordenadoras pedagógicas e gestoras — se debruçarem sobre suas práticas cotidianas, buscando analisá-las a partir dos conhecimentos teóricos e metodológicos. Essa opção de desenvolvimento do processo de formação promove a análise crítica e reflexiva sobre a prática docente e tem a condição de ser um instrumento que promove o desenvolvimento e valorização profissional, quando adequadamente orientada. O estudo mediado se constitui em importante estratégia para apoiar as professoras no decorrer da formação, de tal modo que elas se sintam em condições de se apropriarem de temas e conceitos abordados.

O material utilizado como referência para o desenvolvimento dos estudos é a *Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil*, produzida pelo MEC em 2016. Trata-se de material que apresenta um panorama do conhecimento que tem sido produzido na área da Educação Infantil nos últimos 30 anos no Brasil e de práticas pedagógicas desenvolvidas em turmas de creches e pré-escolas brasileiras e suas articulações. Entre os fundamentos para a construção do material, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais

4. Optamos por nos referir a vocês, que atuam como docentes, sempre por meio do genérico feminino, ou seja, professora. Apesar de reconhecermos que tem crescido o número de homens no corpo docente da Educação Infantil, este ainda se mantém majoritariamente feminino, numa proporção que representa mais de 95% de mulheres.

para a Educação Infantil (DCNEI), de caráter mandatório, dispostas na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Comissão de Educação Básica (CNE/CEB) de número 5, de 2009, com destaque para seu artigo 9º:

- [...] II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos [...]

Esses cadernos foram organizados a partir das experiências de implementação de edições do programa de formação Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), já realizadas entre os anos de 2017 e 2023, tanto no formato presencial quanto a distância, passando também por formatos híbridos nos municípios coordenados pela UFMG.

O LEEI é organizado em torno dos princípios que orientaram o Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (2013–2016) e a *Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil*. Estes princípios podem ser sintetizados na tríade ciência–arte–vida; na percepção das crianças e das professoras como sujeitos privilegiados da prática pedagógica; no estudo e reflexão a partir da experiência concreta das professoras; na constituição da identidade profissional coletiva, em especial de ser professora na Educação Infantil; na homologia dos processos e na atitude ética entre os sujeitos da experiência educativa.

As atividades do LEEI e os encontros têm seus objetivos específicos integrados à perspectiva de que as professoras e demais profissionais da Educação Infantil consigam assumir a prática reflexiva sobre suas ações educativas, tornando-se agentes de seu próprio desenvolvimento profissional; reconhecer as crianças, desde os bebês, como sujeitos socioculturais plenos na especificidade da primeira infância; posicionar-se como mediadoras da aprendizagem e desenvolvimento que as crianças realizam; aprofundar conhecimentos acerca da complexidade que envolve o desenvolvimento dos processos discursivos, a apropriação da linguagem escri-

ta e os processos leitores realizados pelos seres humanos no decorrer de suas vidas.

A estrutura do LEEI foi organizada a partir dos seguintes eixos: 1. As crianças e as infâncias; 2. Infâncias e leitura; 3. As linguagens e a constituição da subjetividade humana; 4. A leitura e a escrita como práticas sociais; 5. O cotidiano como eixo estruturante do currículo. Estes eixos são perpassados transversalmente durante toda a formação por outros eixos, quais sejam: cultura, famílias e docência na Educação Infantil.

A garantia da discussão sobre os processos reflexivos e desafios encontrados no desenvolvimento do trabalho diário das cursistas por meio da escuta, diálogo, trocas e construção de possibilidades de ação no coletivo é uma das principais defesas do Programa.

Um dos grandes desafios do Programa tem sido articular a experiência com as práticas pedagógicas inclusivas na formação de professores(as), não realizando distinção das crianças público da educação especial como meros receptores de aprendizagens, mas reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos, pois são sujeitos, atores sociais.

Em 2025, foi instituído o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) como uma ação do Governo Federal desenvolvida pelo MEC, que conjuga esforços da União em parceria com os Estados, Municípios, o Distrito Federal e as Universidades Federais para a oferta de formação continuada aos profissionais que atuam na Educação Infantil, prioritariamente professores que atuam em turmas de pré-escola, no âmbito do *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA)*.⁵

A Portaria MEC nº 85/2025 instituiu o ProLEEI e definiu três eixos estruturantes para sua implementação:

5. O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, almeja, por meio da conjugação dos esforços, garantir o direito à alfabetização de todas as crianças do país. O objetivo central é assegurar que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do ensino fundamental, além da recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização de 100% das crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano afetadas pela pandemia. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/institucionais/documentos/compromisso-nacional-crianca-alfabetizada.pdf>.

1. Gestão e governança;
2. Formação de profissionais da educação;
3. Reconhecimento e disseminação de práticas inspiradoras.

O programa tem como objetivo assegurar uma formação continuada que qualifique, teórica e metodologicamente, os profissionais da Educação Infantil. Sua finalidade é fortalecer práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da linguagem oral, da leitura e da escrita, respeitando as especificidades da infância e da Educação Infantil.

Relato de Formação do Programa LEEI no Espírito Santo e no município de Vitória

Envolver as crianças pequenas em práticas sociais inclusivas que reconheçam a cultura do escrito, que considerem a importância da participação de todas e que não as privem de práticas sociais e educacionais é superar uma concepção tradicional de criança como ser puro e angelical. Tem sido um grande desafio, tal superação, no campo da formação de professores e professoras na Educação Infantil em interface com a inclusão escolar.

Ressaltamos que essas e muitas outras ideias têm fragilizado a comunicação entre famílias e escola, prejudicando o estabelecimento de vínculos que estimulam e colaboram para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças no cotidiano da educação infantil.

Diante dos desafios pedagógicos, culturais, midiáticos, sociais e outros, há de se considerar a necessidade da formação continuada das professoras e demais profissionais da Educação Infantil, hoje representada pelo Programa de Formação Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), mais atualmente no Programa PRO-LEEI (Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil).

Fomos motivadas pela compreensão de que a professora da Educação Infantil tem um papel essencial no desenvolvimento das crianças durante seus primeiros anos de vida e na formação de sua subjetividade. Ela é uma figura chave na promoção do acesso das crianças às diversas culturas, es-

pecialmente à cultura escrita. O exercício dessa função apresenta muitos desafios para a professora e, conseqüentemente, para a sua formação. Reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, reconhecer que as crianças têm modos de governos próprios desafia a compreensão de professores e professoras das infâncias.

Destacamos a importância dos processos de formação continuada, cada vez mais articulados com as etapas e modalidades da Educação Básica. Esperamos que programas de formação como esse ofereçam às professoras de creches e pré-escolas uma oportunidade de expandir seus conhecimentos e refletir sobre sua prática docente numa perspectiva da garantia do direito à educação infantil, inclusão escolar e, especialmente, no que diz respeito ao acesso das crianças à cultura escrita.

A partir da proposta formativa em desenvolvimento e sinalizada pelo programa nacional LEEI/2024, em relação aos encontros, tivemos a expectativa de:

1. A partir das experiências das professoras, contemplar análises reflexivas e coletivas sobre elas;
2. Contemplar experiências artísticas, inclusivas e culturais nacionais e em diálogo com o território;
3. Proporcionar momentos de estudo mediado a partir dos materiais oferecidos;
4. Possibilitar momentos de trabalhos coletivos das professoras (duplas ou grupos), nos quais possam ocorrer troca de conhecimentos em seus contextos e territórios.

Nessa formação, as atividades propostas e os encontros — presenciais ou remotos — tiveram seus objetivos específicos integrados na perspectiva de fortalecer os seguintes objetivos gerais:

- Assumir a prática reflexiva sobre suas ações educativas, tornando-se agentes de seu próprio desenvolvimento profissional;
- Reconhecer as crianças, desde os bebês, como sujeitos socioculturais plenos na especificidade da primeira infância;

- Posicionar-se como mediadoras da aprendizagem e desenvolvimento que as crianças realizam.

Torna-se importante aprofundar conhecimentos acerca da complexidade que envolve o desenvolvimento dos processos discursivos, a apropriação da linguagem escrita e os processos leitores realizados pelos seres humanos no decorrer de suas vidas.

Assim, os eixos de debates com as professoras cursistas articularam saberes, tais como:

- As crianças e as infâncias
- Infâncias e leitura
- As linguagens e a constituição da subjetividade humana
- A leitura e a escrita como práticas sociais inclusivas
- O cotidiano como eixo estruturante do currículo

Os encontros presenciais realizados por cada formadora com a sua respectiva turma totalizaram 8 no decorrer do ano e iniciaram por uma atividade de acolhimento relacionada a alguma modalidade artística em interface com o(s) tema(s) abordado(s) no encontro. Na sequência, propomos momentos para estudos, análise e reflexão de práticas pedagógicas em pequenos grupos (ou duplas). Esses momentos foram nomeados de acordo com seções das unidades contidas nos cadernos da coleção *Leitura e Escrita*: Iniciando o diálogo; Reflexão e ação; Aprofundando o tema; Ampliando o diálogo; Compartilhando experiências. Na direção de finalizar cada encontro, há uma sequência invariável de atividades: sistematização das discussões realizadas, orientações sobre as atividades de "Para Casa" e encerramento, sempre com as experiências perpassando o contexto social, cultural, político do território em que ocorreu a formação continuada. Esta última se constitui também em uma atividade que busca privilegiar experiências estéticas por meio da arte.

O trabalho da formadora municipal e formadora estadual foi de mediar os registros das discussões nos encontros presenciais e remotos, com o objetivo de oferecer às professoras ferramentas teóricas que subsidiassem

suas reflexões e análises acerca de suas próprias ações educativas. Nas oficinas, propomos os seguintes temas:

1. Para que serve a literatura?
2. Infâncias, memórias e literatura
3. A Literatura oral
4. Ser criança: culturas, linguagens e infâncias na literatura
5. Mediação de leitura literária
6. Qualidade em Literatura Infantil
7. A Bibliodiversidade na composição de acervos literários

Em cada oficina, enfatizamos alguns aspectos acerca dos textos literários e do trabalho com eles na Educação Infantil, tais como: apresentar livros de literatura infantil e outros textos literários, proporcionando ampliação do repertório das professoras; possibilitar acesso às professoras a livros de qualidade que consideram a competência leitora das crianças; promover momentos de reflexão sobre livros e mediações literárias.

Algumas considerações

As pesquisas aqui desenvolvidas sinalizam a importância da criança como sujeito que tenha garantido o seu direito à educação desde a Educação Infantil. Assim, destacamos a necessidade de um maior aprofundamento na formação de professores(as), tanto inicial quanto continuada, sobre os conhecimentos específicos da Educação Infantil, inclusão, apropriação da leitura e da escrita, reconhecendo a criança como sujeito de direito, com acesso às diferentes possibilidades de aprendizagens, potencializando, assim, ampliar os debates das Políticas de Formação de professores/as.

A escola comum necessita aprender como desenvolver um trabalho pedagógico com todas as nossas crianças e estudantes. E para que esse aprendizado ocorra, faz-se necessário refletir a respeito da implementação de políticas de formação dos professores(as) e que, conseqüentemente, reflitam na prática educativa numa perspectiva inclusiva.

Nesse sentido, consideramos importante que nos processos de formação inicial e continuada problematizemos com os professores/as os seus fazeres no cotidiano escolar e fomentemos mudanças e ressignificações nas práticas curriculares para que se tornem cada vez mais inclusivas e potencializadoras para os sujeitos em formação.

Desse modo, as redes de ensino devem fomentar a política de formação continuada partindo de momentos da reflexão–ação–reflexão da práxis pedagógica. Entendemos que esse processo busca mobilizar os saberes e os fazeres dos profissionais da educação de forma colaborativa, interlocutora e educativa numa perspectiva inclusiva. As pesquisas realizadas na Educação Infantil devem apontar caminhos para estudos e temas que promovam a interlocução entre a formação dos professores/as; a leitura e escrita na educação infantil; a gestão democrática; a gestão escolar; financiamento; e as práticas curriculares inclusivas nos processos de formação continuada na rede municipal de Vitória.

O objetivo de uma política de formação é de empoderar os sujeitos em seus contextos de atuação, de modo que assumam a prática pedagógica como prática social e política, baseada na investigação da ação docente.

Destacamos, assim, que a oportunidade do Programa PRO–LEEI é muito mais do que um curso. Ele se estrutura na oportunidade de as professoras e demais profissionais da Educação Infantil — coordenadoras pedagógicas e gestoras — se debruçarem sobre suas práticas cotidianas, buscando analisá-las, amparadas por conhecimentos teóricos e metodológicos. Sabemos que esse é um movimento potente, pois a análise crítica, reflexiva e inclusiva sobre a prática tem a qualidade de ser instrumento de desenvolvimento profissional quando adequadamente orientada.

Referências

BAPTISTA, C. R. **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 05, de 9 de dezembro de 2009. Diário Oficial da União, 9 dez. 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2009>. Acesso em: 19 de março de 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Qualidade e equidade na educação infantil**: princípios, normatização e políticas públicas. MEC: Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/qualidade-equidade-educacao-infantil.pdf>. Acesso em 19 de março de 2026.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

CORSINO, P; NUNES, M. F. R. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. *In*: CORSINO, P. (org.). **Educação infantil**: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2009.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 1992.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JUNIOR, M; FERNANDES, R. Sobre a história da infância. *In*: FARIA FILHO, Lucia-no Mendes de. **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações. Minas Gerais: Autêntica, 2004. p. 15–33.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2010.

HERNANDEZ-PILOTO, S. S. F. **(Des) naturalizando a criança no cotidiano da educação infantil**. 2008. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

HERNANDEZ-PILOTO, S. S de F. **Inclusão Escolar e Direito à Educação de Crianças Público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil**: o que dizem os professores. 2018. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

PEREIRA, R. M. R; JOBIM E SOUZA, S. Infância, conhecimento e contemporaneidade. *In*: KRAMER, S; LEITE, M. I. (org.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 25–42.

PARO, V. H. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 11–23, 2002. DOI: 10.1590/S1517-97022002000200002. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/27884>. Acesso em: 27 fev. 2026.

QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002. p.19–47.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. *In*: **PERSPECTIVA**: Sociologia e educação, v. 20, p. 137–162, jul./dez. de 2002.

ROCHA, E. A. C. Infância e Educação: delimitações de um campo de pesquisa. **Educação Sociedade & Culturas**, Porto, n. 17, p. 67–88, 2002. DOI: <https://doi.org/10.24840/esc.vi17.1519>. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/1519>. Acesso em: 27 fev. 2026.

SARMENTO. Manuel; PINTO, Manuel. **As crianças – contextos e identidades**. Braga, PT: Editora Croquê, 1997.

SARMENTO, M. J. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, R. L.; FILHO, A. L. (org.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13–28.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 21, p. 51–69, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1467>. Acesso em: 27 fev. 2026.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e controvérsias. **Sociedade e Cultura 2**, Cadernos Noroeste, Série Sociológica, [S. l.], v. 13. n. 2, p.145–164, 2000.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Portugal: Edições ASA, 2004. p. 9–34.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia, educação e desenvolvimento**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia, educação e desenvolvimento**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. In: **PERSPECTIVA**: Sociologia e educação, [S. l.], v. 20, p. 137–162, jul./dez. de 2002.

6

Inclusão escolar como processo reflexivo: políticas, legislação e possibilidades de realização da prática pedagógica¹

Andressa Caetano Mafezoni²

Denise Meyrelles de Jesus³

Valentina Ghibellini⁴

DOI: 10.52695/978-65-5456-174-7.6

Compreender a escola como um espaço aberto a todos significa reconhecer que a educação é um direito humano inalienável e que cada estudante tem o direito de aprender por meio da valorização de suas potencialidades. Essa concepção rompe com a visão excludente que marcou a

1. Este capítulo integra a discussão do pós-doutorado de uma das autoras, desenvolvido no âmbito do Edital FAPES n. 5/2025 – Pós-Doc Sênior (TO: 1123/2025), e também se insere nas reflexões do projeto de extensão “A formação continuada coletiva na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva na microrregião central serrana do Espírito Santo”, em colaboração com professoras da UFES e da Università degli Studi di Sassari (UniSS), Itália, apoiado pela FAPES (Edital Universal Extensão nº 02/2024 – TO: 791/2024) e pela CAPES – PROEXT/PG/UFES (Projeto 1132/2024).

2. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3568062062898469>.

3. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0848394898016789>.

4. https://dumas.uniss.it/sites/st10/files/2025-07/CV_VG_2025%20-%20Valentina%20GHIBELLINI.pdf.

história da educação brasileira, principalmente no que diz respeito às pessoas com deficiência. A escola inclusiva nasce, portanto, do reconhecimento de que somos iguais em direitos, mas diferentes em nossas necessidades, e que essas diferenças não devem ser vistas como obstáculos, mas como elementos que enriquecem o processo educativo (Mafezoni; Pletsch, 2019; Buss; Mafezoni, 2025). Esse reconhecimento nos remete às políticas, o que nos leva a refletir sobre a educação inclusiva, uma vez que na Constituição Federal de 1988, no art. 205, está disposto: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Dessa maneira, a escolarização de todas as crianças, segundo a legislação brasileira, deve ser realizada em pé de igualdade em termos de direitos, o que evidencia que a exclusão escolar vivenciada por pessoas com deficiência ao longo da história da Educação não pode ser esquecida, sendo importante refletir sobre a inclusão escolar e suas possibilidades, visto que ainda persistem situações de exclusão tanto de acesso à escola quanto no interior dela. Nesse sentido, a história nos dá referências para pensarmos nas políticas, na legislação, na acessibilidade curricular e também nos processos de ensino e aprendizagem.

Nós, enquanto professores, precisamos conhecer esses processos de exclusão para justamente virarmos esta página: não sozinhos, mas baseados em políticas públicas e processos que nos ofereçam, e aos demais servidores da escola, possibilidades de realização do movimento de inclusão escolar. Para além das políticas, também é necessário pensarmos em planejamentos, ações e práticas inclusivas — ou seja, não nos referimos apenas ao professor do Atendimento Educacional Especializado e/ou de Educação Especial, mas a um âmbito ampliado (Buss; Mafezoni, 2025).

Para Cury (2010, p. 131), a Constituição Federal de 1988 representou “um avanço significativo em matéria educacional estabelecendo, desde logo, a educação como um direito social”. Dessa maneira, estamos nos referindo à educação como direito e não como favor. Nós, enquanto professora ou professor, podemos ter nossas concordâncias e discordâncias sobre a presença de estudantes público da Educação especial na sala de aula regular,

mas não podemos deixar a responsabilidade educacional de lado, porque uma de nossas funções na escola é educar. Partilhamos as palavras de Philippe Meirieu:

Educabilidade: a palavra é lançada. O grande desafio. A aposta fundamental: toda criança, todo homem é educável [...] e a história da pedagogia, assim como das instituições escolares, nada mais é do que a implementação cada vez mais audaciosa dessa aposta: a escolha da educação contra a exclusão. A transgressão permanente de todos os fatalismos. A afirmação de que nada jamais está perdido e que ao contrário, tudo pode ser ganho se nos dedicarmos, obstinadamente, a inventar métodos que permitam integrar as crianças ao círculo humano (Meirieu, 2005, p. 43).

Nessa reflexão, verificamos o conceito de educabilidade, que é a capacidade que todo ser humano tem de aprender e se desenvolver por meio da educação, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou culturais. Isso é central e desafiador. O autor está nos provocando a pensar, por exemplo, “o que é que eu penso sobre o estudante público da educação especial?” Penso que ele aprende? Conhecer quais são os nossos conceitos e impressões acerca desse assunto é fundamental para falarmos sobre inclusão, políticas públicas, acessibilidade curricular e processos de ensino e aprendizagem.

Além disso, nos desafia a pensar que “a aposta fundamental é que toda criança, todo homem é educável, nos incentivando a acreditar que todas as pessoas podem aprender” (Meirieu, 2005, p. 43). Quando não acreditamos nesse princípio, enfraquecemos a base sobre a qual o processo de inclusão deve se sustentar. Essa é a aposta da educação: mesmo diante das dificuldades, acreditamos que o ser humano é capaz de se desenvolver, crescer e aprender. Quando não acreditamos na possibilidade de aprendizagem de um estudante, é fundamental problematizar o nosso próprio conceito de aprendizagem e o modo como o entendemos em nossa prática educativa cotidiana.

Nessa perspectiva, “a história da pedagogia [...] é a implementação cada vez mais audaciosa dessa aposta” (Meirieu, 2005, p. 43). Assim, argumenta

que toda a trajetória da pedagogia (as teorias, as escolas, os métodos) representa justamente essa tentativa corajosa de educar a todos, enfrentando os limites históricos e sociais. Sobre os princípios que fundamentam a inclusão escolar, enquanto docentes, é necessário reconhecer e lidar com os limites históricos que a permeiam, como os processos de exclusão que historicamente marcaram o contexto educacional.

Dessa maneira, “a escolha da educação contra a exclusão” e “a transgressão permanente de todos os fatalismos” configuram, para Meirieu (2005), a essência de uma prática educativa comprometida com a emancipação humana. Assim, a educação, segundo o autor, constitui-se como um ato de resistência frente à exclusão social e escolar. Ao argumentar sobre a “transgressão dos fatalismos”, ele sustenta que a educação deve romper com a concepção de que algumas pessoas “nunca irão aprender” ou estão “condenadas” ao fracasso. Transformar essa concepção significa atribuir novo sentido à experiência escolar, reafirmando que, apesar dos desafios, ainda é possível educar e promover a inclusão.

Para nós, essa noção de “ainda” evidencia que, mesmo diante das dificuldades históricas e estruturais que atravessam a educação, permanece aberta a possibilidade de intervenção e transformação. Ou seja, o “ainda” não apenas sinaliza esperança, mas indica que existe espaço para a ação pedagógica consciente e comprometida, em que o educador pode efetivamente desafiar determinismos e criar oportunidades de aprendizagem e de participação social. Assim, o “ainda” implica responsabilidade: há algo a ser feito, e a escola pode ser o lugar em que essa ação se concretiza. A afirmação de que “nada jamais está perdido e que [...] tudo pode ser ganho” (Meirieu, 2005, p. 43) evidencia a perspectiva de que a aprendizagem é sempre possível, independentemente das condições ou dificuldades enfrentadas pelo sujeito. Nessa linha, o autor sustenta que nunca é tarde para aprender e que o papel dos professores consiste em acreditar no potencial humano mesmo diante de situações desafiadoras, assumindo uma postura de esperança e responsabilidade pedagógica. Dessa maneira, é base para essa reflexão acerca da inclusão escolar e indica a importância de refletirmos sobre a legislação, as políticas e as práticas.

A legislação, as políticas e as práticas

Nesse contexto de pensarmos sobre a inclusão escolar também sustentada por meio da legislação de políticas públicas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) passou a reconhecer a Educação Especial como modalidade de ensino, reforçando, posteriormente, a necessidade de compreender e articular os conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva. Ela estabeleceu direitos, deveres, normas e regras que devem ser observadas por todos os agentes educacionais, possuindo caráter obrigatório e podendo gerar sanções em caso de descumprimento.

A LDB, portanto, não apenas regulamenta a oferta de Educação Especial, mas também orienta a construção de práticas inclusivas, garantindo que o princípio de que “tudo pode ser ganho” se concretize na escola como possibilidade efetiva de aprendizagem para todos os estudantes. Assim, a Educação Especial é compreendida como uma modalidade da educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, destinada a educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme as alterações da LDB promovidas pela Lei 12.796/2013. Já a Educação Inclusiva caracteriza-se como um processo que amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular, implicando a adequação da escola para receber essa diversidade de alunos.

No entanto, um dos quesitos para que a inclusão escolar aconteça é romper com as concepções históricas que estruturaram a Educação Especial. Como argumentaria Meirieu (2002, 2005), é preciso enfrentar os limites históricos dessa modalidade, que anteriormente estava associada à separação dos estudantes que não “aprendiam” de acordo com a média, segregando-os do grupo majoritário. Essa perspectiva histórica de exclusão contrasta com os princípios defendidos por orientações internacionais e nacionais, segundo os quais todos os estudantes têm capacidade de aprender, o que desafia concepções tradicionais e suscita questionamentos e resistências sobre a presença desses alunos nas classes regulares e preocupações quanto à possível interferência no aprendizado dos demais e em sua própria aprendizagem.

A materialização dessa política ocorre por meio de ações, programas, planos e estratégias que visam garantir os direitos previstos na legislação. Tais políticas podem ser implementadas nos níveis municipal, estadual ou federal, constituindo-se como instrumentos para transformar normas e diretrizes legais em práticas concretas que promovam a inclusão e o acesso equitativo à educação.

Um exemplo é a atual Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que passou a caracterizar especificamente pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação como público da Educação Especial. Trata-se de uma política pública que orienta a forma como deve ocorrer a inclusão desses alunos nas escolas, fornecendo diretrizes para a efetivação do direito à educação. A Resolução CNE/CEB nº 04 (Brasil, 2009) instituiu diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), orientando a matrícula dupla dos alunos simultaneamente na classe comum do ensino regular e no AEE. É importante destacar que a Resolução CNE/CEB nº 04/2009 não constitui uma política pública em si, mas funciona como um instrumento normativo que regulamenta e orienta a implementação de políticas públicas na área da Educação Especial, com base na legislação vigente.

Em 2011, foi publicado o Decreto Federal nº 7.611 que revogou o Decreto nº 6.571/2008 e dispõe sobre a Educação Especial, assegurando a oferta do AEE no contexto da Educação Inclusiva. Posteriormente, em 2015, foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146), consolidando direitos e diretrizes para a inclusão de pessoas com deficiência. Ratificada em 2025 pelo Decreto n. 12.686/2025 (Brasil, 2025a) e complementada pelo Decreto n. 12.773/2025 (Brasil, 2025b), a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva estabelece, no capítulo 1, artigo 1º do primeiro decreto, que sua “finalidade é garantir o direito à educação em um sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (Brasil, 2025a, p. 4).

Nesse sentido, a escolarização de estudantes público da Educação Especial tem desafiado a escola regular a ressignificar práticas pedagógicas,

formas avaliativas e organização dos tempos e espaços de aprendizagem, de modo a garantir efetivamente o direito à educação. Esse desafio evidencia a escola como espaço de educabilidade (ou não) de todos os alunos, reforçando a necessidade de adotar a aprendizagem como princípio fundamental para a efetivação desse direito.

Essas transformações e demandas têm desencadeado diferentes movimentos sociais e profissionais. De um lado, observa-se um avanço positivo no âmbito acadêmico (Hass; Meyrelles, 2024), com iniciativas que valorizam as possibilidades da inclusão. Por outro, é possível identificar, sobretudo nas redes sociais, a atuação de alguns influenciadores e profissionais, alguns da área da saúde, que produzem narrativas negativas sobre a inclusão escolar, promovendo alternativas de caráter eminentemente clínico para justificar a não inclusão. Nessas manifestações surgem discursos que incitam dúvidas e críticas, sem, contudo, oferecer contribuições concretas para a escolarização de estudantes público da Educação Especial. Muitas vezes, tais comentários refletem frustrações de professores que enfrentam condições de trabalho adversas, como baixa valorização salarial, formação inicial fragilizada e ausência de suporte institucional adequado, fatores que dificultam a implementação das práticas inclusivas.

Os discursos desses profissionais não são favoráveis à inclusão de estudantes com deficiência na escola comum, pois, ao focarem em críticas sem apresentarem soluções, contribuem para o debate polarizado e não colaboram para a evolução das possibilidades de aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial. Dessa forma, embora os professores expressem descontentamento legítimo em relação às condições de trabalho, tais manifestações não promovem efetivamente a construção de ações e práticas pedagógicas capazes de ampliar a inclusão e fortalecer o direito à educação nesse contexto complexo e desafiador. Os professores e outros profissionais da educação precisam ser apoiados para terem a oportunidade de vivenciar o outro lado da inclusão, ou seja, na perspectiva do “ainda”.

Nesse cenário de possibilidades, os professores enfrentam um desafio central que consiste em mediar as práticas pedagógicas de modo que todos os estudantes possam vivenciar processos de escolarização capazes de promover a apropriação do conhecimento socialmente construído,

abrangendo as diferentes áreas do currículo, como Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Artes, entre outras (Melo; Mafezoni, 2020). Surge, portanto, a necessidade de refletir sobre o que caracteriza uma prática pedagógica mediada e inclusiva. Antes de tudo, é fundamental ressaltar que a prática precisa ser planejada para ser inclusiva, ou seja, intencionalmente mediada (Franco, 2015, 2016).

Ao afirmar que a prática deve ser planejada para ser inclusiva, propõe-se uma reflexão sobre um dos pilares da inclusão escolar: a intencionalidade do professor ao organizar suas ações pedagógicas. Essa reflexão rompe com a concepção de que a inclusão ocorre de forma “natural” ou apenas por boa vontade, sendo necessário compreender que a efetivação de práticas inclusivas também depende do planejamento deliberado e articulado. Tal reflexão não deve ser responsabilidade exclusiva do professor, mas sim do conjunto da equipe escolar (Buss; Mafezoni, 2025). Para que a escola se torne mais inclusiva, é indispensável que cada etapa do processo de ensino e aprendizagem seja planejada considerando as especificidades de cada estudante, as barreiras que possam restringir o acesso, a participação e a aprendizagem, bem como as adaptações e flexibilizações curriculares necessárias para garantir equidade. A equidade, nesse sentido, constitui o princípio orientador que leva em consideração as diferenças e necessidades individuais, assegurando que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de acesso, participação e sucesso.

No dia a dia escolar, muitos professores se queixam do processo de inclusão, afirmando que ele não ocorre de fato, que permanece apenas no papel ou que os estudantes “ficam jogados na sala de aula”. Pergunta-se, então: quais têm sido as ações concretas para evitar que esses alunos permaneçam à margem do processo educativo? Como se dá o avanço do processo de inclusão de fato? Como devemos nos posicionar diante dessas indignações e desafios? Quando o planejamento é realizado de forma individual, mas também de forma colaborativa com a equipe escolar, ele se configura como um espaço estratégico em que o professor pode considerar os diferentes elementos essenciais que garantam a efetividade do ensino para todos os estudantes.

Primeiramente, é fundamental antecipar possíveis dificuldades e elaborar um planejamento com estratégias para superá-las, pois a identificação prévia de obstáculos permite que o professor desenvolva soluções que minimizem barreiras à aprendizagem, garantindo que os estudantes tenham condições de acessar o conteúdo de forma significativa. Em seguida, é importante aprender a utilizar e construir metodologias flexíveis que atendam às necessidades de todos os alunos, uma vez que abordagens pedagógicas mais rígidas frequentemente privilegiam apenas um perfil de estudante, enquanto a flexibilização promove a participação ativa de cada indivíduo, respeitando ritmos e estilos de aprendizagem diversos. De acordo com Mafezoni, Medeiros, Ghibellini e Dessantis (2025), é importante darmos atenção ao desenvolvimento das práticas pedagógicas, pois estão associadas à apropriação dos conhecimentos pelos estudantes, exigindo investimentos em políticas educacionais que possibilitem aos professores contar com os devidos apoios e com condições de trabalho para tornar o conhecimento acessível e o caminho possível para que o estudante se vincule de maneira crítica à sociedade.

As práticas também fortalecem a inclusão quando se incorporam princípios que orientam a construção de ambientes e atividades capazes de atender múltiplas formas de engajamento, representação e expressão, podendo tornar o aprendizado mais acessível e equitativo. Além disso, é necessário criar atividades acessíveis e diversificadas, permitindo que os estudantes possam interagir com os conteúdos de maneira significativa e contextualizada, valorizando suas potencialidades. Dessa maneira, a prática inclusiva requer utilizar diferentes modalidades de avaliação, adequadas às particularidades de cada estudante, de modo que o processo avaliativo não se limite a instrumentos padronizados, mas reflita a diversidade de formas de aprender e demonstrar conhecimento, assegurando justiça e equidade no acompanhamento do progresso educacional. Dessa forma, cada um desses elementos pode contribuir de maneira articulada para a construção de um ambiente escolar inclusivo, em que a aprendizagem é um direito e acessível a todos os estudantes.

O planejamento, dessa forma, contribui para identificar e minimizar barreiras que podem se manifestar em diferentes dimensões: físicas (como

infraestrutura inadequada), pedagógicas (como aulas expositivas únicas, avaliações padronizadas ou atividades repetitivas e mecânicas), atitudinais (como preconceitos e baixas expectativas sobre os estudantes) e comunicacionais (como a ausência de recursos para alunos surdos, cegos ou com outras necessidades). Um planejamento pedagógico bem estruturado busca antecipar tais barreiras e promover estratégias que favoreçam o acesso, a participação e a aprendizagem de todos.

Nesse sentido, entende-se que essa abordagem representa uma forma concreta de orientar o processo educacional de estudantes público da Educação Especial em direção a práticas pedagógicas inclusivas. É necessário compreender que tais mudanças não ocorrem de imediato, pois cada contexto apresenta especificidades e desafios próprios, e os movimentos nas escolas frequentemente não seguem uma ordem linear ou previsível conforme as orientações legais.

Em contextos nos quais as dificuldades são mais acentuadas, os profissionais podem apresentar desmotivação ou descrença. Por exemplo, no ano de 2025, tivemos uma dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES sobre inclusão escolar e práticas pedagógicas em que, na escola estudada, o processo de inclusão escolar ocorre com maior qualidade em comparação a outras unidades da mesma rede de ensino. Tal resultado se deve, em grande parte, à articulação e planejamento conjunto entre professoras especialistas, regentes, pedagoga e direção escolar que acompanham e monitoram o processo.

Ao investigar essa escola, constatou-se a implementação de práticas pedagógicas inclusivas significativas, fruto dessa organização coletiva da equipe pedagógica. Embora a escola não seja perfeita, ela se diferencia das demais unidades e desperta surpresa quando suas práticas são apresentadas em eventos acadêmicos, suscitando questionamentos sobre sua existência e viabilidade, o que evidencia a descrença cultural em relação à possibilidade de sucesso da inclusão escolar. É importante salientar que tal descrença não se refere ao processo de inclusão em si, mas à forma como ele é compreendido e implementado.

A inclusão escolar não é responsabilidade exclusiva de um único professor, sendo necessário que o planejamento envolva diferentes atores de forma articulada e coletiva, conforme Buss e Mafezoni (2025). Entre eles, destacam-se os professores regentes, que conduzem o cotidiano das turmas e devem organizar atividades de modo a contemplar as diferentes necessidades de aprendizagem; os professores de AEE e/ou Educação Especial, que oferecem intervenções direcionadas, flexibilizam conteúdos e colaboram com os regentes para garantir a efetividade das estratégias pedagógicas; a coordenação pedagógica, responsável por mediar a articulação entre docentes, propor orientações e acompanhar a implementação de práticas inclusivas; os gestores escolares, que estruturam a instituição, providenciam recursos, promovem formações continuadas e fomentam uma cultura escolar voltada à equidade, todos os servidores da escola que com diferentes funções contribuem para a consolidação da inclusão escolar, e, finalmente, os familiares, que fornecem informações sobre as especificidades dos estudantes e fortalecem a integração entre escola, família e comunidade.

A inclusão requer, portanto, formação, colaboração contínua e diálogo permanente, propondo que a escola se reinvente constantemente, assim como suas práticas pedagógicas. Nesse contexto, incluir não significa trazer “alguém de fora” para dentro da escola, como se a educação fosse um direito exclusivo de alguns estudantes, mas, sim, reconhecer que todos os estudantes, com ou sem deficiência, já pertencem à escola.

A prática inclusiva demanda um compromisso ético, pedagógico e institucional de remover barreiras, criando metodologias e ambientes acessíveis nos quais a diversidade e a diferença sejam reconhecidas, acolhidas e valorizadas. Incluir implica, portanto, reconhecer a pluralidade humana como elemento constitutivo da normalidade escolar, assegurando que cada estudante tenha condições adequadas para participar, desenvolver-se e aprender de forma significativa.

Frequentemente, essa perspectiva é dificultada pela padronização de comparações entre os estudantes, que limita a percepção das potencialidades diversas de cada indivíduo. É essencial compreender a escola como espaço de educabilidade para todos os estudantes, adotando a aprendizagem como princípio fundamental para garantir o direito à educação.

Não existem receitas prontas, apenas orientações, experiências positivas e desafios que fornecem subsídios para o aprimoramento contínuo. Esse processo depende, em parte, de políticas públicas eficazes, investimentos adequados, formação inicial sólida e formação continuada alinhada às demandas locais; e, em parte, do compromisso ético e social dos profissionais da educação. Embora a expectativa de perfeição não seja realista, o objetivo central permanece: construir, de maneira contínua e reflexiva, práticas pedagógicas inclusivas que promovam efetivamente o direito à educação de todos os estudantes.

As práticas pedagógicas devem ser mediadas (Franco, 2015, 2016) e, para que isso ocorra de forma efetiva, é imprescindível que sejam cuidadosamente planejadas considerando a tríade acesso, permanência e aprendizagem, que transforma o currículo em elemento articulador das políticas de inclusão escolar na instituição. Entre os desafios que surgem nesse processo, destaca-se a necessidade de compor currículos mais abertos e flexíveis, especialmente em tempos de BNCC, de modo a equilibrar as necessidades comuns e específicas dos estudantes, evitando que uma se sobreponha à outra. Pensar um currículo que atenda simultaneamente à universalização e à individualização demanda esforço, reflexão e estudo contínuos por parte dos professores, que não podem se eximir da responsabilidade de criar centelhas de colaboração na escola, assumindo papel de protagonismo.

Além disso, é fundamental avançar na composição de práticas pedagógicas que permitam aos estudantes efetivamente ter acesso ao conhecimento, garantindo participação significativa em todas as etapas do processo educacional. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) assume papel complementar e suplementar à sala de aula comum, não substituindo o ensino regular, mas oferecendo suporte adicional por meio de recursos adaptados, tecnologia assistiva e estratégias pedagógicas diferenciadas, ao mesmo tempo em que amplia o aprendizado com conteúdos que, de outra forma, não seriam plenamente acessíveis.

O AEE deve ser pensado para além das salas de recursos multifuncionais, atuando tanto na classe comum quanto no contraturno, de modo a favorecer a apropriação do conhecimento curricular. Conforme ressalta Baptista (2011), espera-se que o professor de educação especial atue em múltiplas

frentes, incluindo o atendimento direto ao aluno, assessoria e formação de colegas, atuação conjunta com professores regentes, planejamento educacional, acompanhamento de famílias e interlocução com equipes externas, fortalecendo, assim, a mediação pedagógica.

Para que o AEE seja efetivo, são essenciais investimentos em discussões, formações e assessorias, a realização de reuniões entre pequenos grupos que lidam com casos específicos, bem como formações coletivas no contexto escolar ou regional, sempre acompanhadas de planejamento colaborativo entre professores do ensino comum e de educação especial. Essa colaboração favorece o desenvolvimento de práticas conjuntas, criando oportunidades para refletir sobre a construção de experiências docentes e estratégias de aprendizagem inclusiva.

As Salas de Recursos Multifuncionais constituem um espaço-tempo no contraturno para atender às especificidades dos estudantes, trabalhando conteúdos que demandam acompanhamento individual e aprofundamento além do tempo regular de aula, articulando-se sempre com o currículo da sala comum. Complementarmente, o Plano Educacional Especializado organiza ações pedagógicas coletivas, estabelecendo objetivos claros, incluindo recursos necessários, articulando-se com o currículo da turma e permitindo acompanhamento constante por períodos definidos como bimestres ou trimestres, o que garante a efetividade do processo de aprendizagem.

Nesse sentido, como nos lembra Meirieu (2002), é necessário “descobrir novos meios para que a educação/escola seja um lugar de partilha e não de exclusão”, reforçando que a inclusão escolar demanda planejamento, mediação, colaboração e compromisso ético de todos os profissionais da educação para transformar a escola em um espaço de aprendizado significativo para todos os estudantes.

Conclusão

A reflexão realizada neste capítulo evidencia que a inclusão escolar é um processo complexo, multidimensional e contínuo, que envolve dimensões históricas, legais, pedagógicas e éticas. A partir da reflexão sobre a noção de “ainda”, compreendemos que, mesmo diante de desafios estruturais e resis-

tências históricas, a educação permanece como espaço de possibilidade e transformação. A perspectiva de que “tudo pode ser ganho” reforça a importância da esperança aliada à responsabilidade pedagógica, destacando o papel do educador na construção de práticas que promovam o potencial de aprendizagem de cada estudante, independentemente de suas condições iniciais ou dificuldades.

A legislação brasileira, em especial a LDB (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto nº 7.611/2011, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Decreto nº 12.686/2025), fornece o arcabouço legal para garantir o direito à educação de todos os estudantes, reconhecendo a Educação Especial como modalidade da educação escolar e orientando a construção de práticas inclusivas nas escolas comuns. Essas normativas constituem instrumentos fundamentais, mas sua efetivação depende da interpretação ética, comprometida e prática dos profissionais da educação.

No plano pedagógico, a inclusão efetiva exige planejamento, mediação consciente e colaboração entre todos os atores da escola. Práticas pedagógicas mediadas, fundamentadas na flexibilização curricular e avaliação diversificada, são estratégias essenciais para garantir acesso, permanência e aprendizagem. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as Salas de Recursos Multifuncionais representam mecanismos concretos para apoiar estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, complementando o ensino comum e assegurando oportunidades de aprendizagem significativas.

Além disso, a construção de uma escola inclusiva demanda transformação cultural e ética, na qual a diversidade seja reconhecida, acolhida e valorizada. Incluir significa afirmar que todos os estudantes pertencem à escola, rompendo com concepções históricas de exclusão e superando barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais. Esse compromisso exige formação continuada, articulação coletiva e investimento institucional, mostrando que a inclusão não é apenas um direito legal, mas também um imperativo ético e pedagógico.

Por fim, a inclusão escolar é um processo contínuo e dinâmico, que não segue linearidade ou receitas prontas, mas se constrói através da reflexão, planejamento, colaboração e compromisso de todos os atores da comunidade escolar. A escola, enquanto espaço de educabilidade, deve garantir que cada estudante tenha condições de participar, desenvolver-se e aprender de forma significativa, consolidando a educação inclusiva como princípio estruturante de uma sociedade mais justa, equitativa e democrática.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 18 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 18 de mar. 2026.

BRASIL. **Decreto n. 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Diário Oficial da União, n. 201, seção 1, p. 4, 21 out. 2025a.

BRASIL. **Decreto n. 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Diário Oficial da União, n. 234, seção 1, p. 4, 2025b.

BUSS, Joziane Jaske. **A formação continuada de professores, profissionais da educação e colaboradores na perspectiva da inclusão escolar**. 2021. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

BUSS, Joziane Jaske; CAETANO, Andressa Mafezoni. **Formação continuada em foco: a inclusão escolar e a construção de conhecimentos coletivos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

BUSS, Joziane Jaske; MAFEZONI, Andressa Caetano. O produto educacional no mestrado profissional em educação: possibilidades de socialização do conhecimento. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41, e92159, 2025. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/92159>. Acesso em: 17 fev. 2026.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e ressignações. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, jul./set. 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, dez. 2016. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3392>. Acesso em: 17 fev. 2026.

HAAS, Clarissa; JESUS, Denise Meyrelles de. Formação docente e Educação Especial em Transversalidade às modalidades de ensino na educação básica: conversações com a Professora Denise Meyrelles de Jesus. **Momento – Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 33, n. 2, p. 248-261, mai./ago., 2024. DOI: 10.14295/momento.v33i2.17597. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/17597>. Acesso em: 17 fev. 2026.

MAFEZONI, Andressa Caetano; MEDEIROS, Ricardo Tavares de; GHIBELLINI, Valentina; DES-SANTIS, Laura. Reflexões de um coletivo de professores de Educação Especial sobre as práticas pedagógicas. **Revista Visioni LatinoAmericane**, n. 33, jul. 2025. Disponível em: <https://www.openstarts.units.it/server/api/core/bitstreams/6a9a22f5-6c9f-4058-a-733-e68b2414ba52/content>. Acesso em: 17 fev. 2026.

MEDEIROS, Ricardo Tavares de; MAFEZONI, Andressa Caetano. **Práticas pedagógicas e inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023.

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

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

7

A Formação Continuada Coletiva na Microrregião Central Serrana: reflexões sobre a inclusão escolar

Andressa Caetano Mafezoni¹

Kimberly Barcelos de Oliveira²

Adriele Bomfim Santos³

DOI: 10.52695/978-65-5456-174-7.7

Introdução

Refletir sobre a educação especial e a educação inclusiva exige um debate sobre a constituição desses fenômenos socioeducacionais, seu desenvolvimento na atualidade e as perspectivas para o futuro próximo. Nosso entendimento é de que, no Brasil, esses fenômenos seguiram trajetórias distintas, mas se encontraram em um momento histórico marcado pelas discussões sobre o direito à educação e o direito de aprender (Melo; Mafezoni, 2019, 2021) e a consequente educabilidade dos estudantes da educação especial, incluindo o acesso, a permanência e a aprendizagem.

1. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3568062062898469>.

2. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0073215065010505>.

3. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4905609325353200>.

O termo educação especial traz uma trajetória histórica que, muitas vezes, remete à segregação e ao isolamento das pessoas com deficiência dos bens socioculturais e, sobretudo, da escola. Esse é o ponto de partida desta discussão. Para tanto, apoiamos-nos nas reflexões de Caetano e Pletsch (2019), que argumentam que a sociedade é o local privilegiado das relações sociais, as quais são, por sua vez, representadas pelas instituições sociais.

Assim, nesse curso temporal, a escola tem elegido os mais e menos inteligentes, os denominados “normais e anormais”, os “aptos e inaptos”, por meio de olhares e práticas homogêneas, conforme argumentam Caetano e Pletsch (2019). Em meio a esse movimento, a partir da segunda metade do século XX, a educação especial vem sendo reinterpretada por meio de normativas internacionais e nacionais, validada pelas discussões e ratificação de convenções internacionais sobre os direitos humanos.

Entre elas, podemos citar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006); a Constituição Federal (1988); a Declaração de Salamanca (1994); e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que influenciaram a construção de políticas públicas e produziram uma mudança conceitual, traduzindo-a em possibilidades de mudanças nos currículos, na formação de professores, nas práticas pedagógicas, projetando a construção de uma educação mais inclusiva.

No entanto, esse encontro de trajetórias, quando o Brasil assumiu a educação especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2008), trouxe problematizações sobre o lugar da educação especial dentro da proposta de educação inclusiva. Sobre esse aspecto, Buss e Mafezoni (2025) vêm discutindo a importância de compreender a educação especial como parte integrante da Grande Área da Educação, que, ao ser reconhecida como tal, conecta-se com diferentes campos do saber, englobando teorias, conceitos, metodologias, técnicas e práticas que se inter-relacionam, permitindo uma compreensão mais ampla sobre a escolarização dos estudantes com deficiência, assumindo sua identidade de área do conhecimento. Ressaltamos que essa discussão se refere ao conjunto de conhecimentos entrelaçados a área e não especificamente às questões mais amplas sobre os fenômenos da exclusão x inclusão e as ações políticas que os circundam.

Dessa maneira, considerando a educação especial como parte integrante da Grande Área da Educação com identidade de área do conhecimento, que na atualidade se funda no direito à educação e no de aprender (Melo; Mafezoni, 2019, 2021), tendo em vista o pressuposto da educação inclusiva, no Decreto nº 7.611/2011, em seu art. 5º, no § 4º, foi assegurada aos profissionais “[...] formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais” (Brasil, 2011). Nessa esteira, concordamos com Artiles, Koslesk e Gonzalez quando argumentam que:

[...] compreender a educação inclusiva sob uma perspectiva de direitos, transcendendo o conceito de inclusão como meramente um compartilhamento de espaço [...] significa que as noções normativas sobre quem pertence e para atingir que resultados torna-se um trabalho da comunidade voltada ao compromisso com o aprendizado [...] (Artiles; Koslesk; Gonzalez, 2024, p. 4).

Assim, essa discussão faz parte de uma pesquisa maior desenvolvida pelo Grupo de Estudo e Pesquisa, Inclusão Escolar e Processos de Ensino e Aprendizagem (GEPIPEA/UFES/CNPq), materializada em um projeto de pesquisa e extensão desenvolvido na Microrregião Central Serrana do Espírito Santo⁴ envolvendo cinco municípios (Santa Leopoldina, Santa Teresa, Santa Maria de Jetibá, Itarana e Itaguaçu), que tem como objetivo principal contribuir com a Formação Continuada Coletiva⁵ de servidores da educação para a perspectiva da educação inclusiva.

O público participante da Formação Continuada Coletiva são os servidores da escola: professores regentes de classe, professores de áreas es-

4. Este capítulo faz parte das discussões realizadas nos projetos de extensão “A Formação Continuada Coletiva na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva na Microrregião Central Serrana do Espírito Santo”, apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES) Edital Universal extensão nº 02/2024 – TO: 791/2024 e “A Formação Continuada Coletiva na Perspectiva da Educação Especial e Inclusiva em Municípios Capixabas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Brasil – Projeto 1132/2024 – PROEXT-PG/UFES. Uma das autoras foi bolsista Fapes na Modalidade/Nível: EXT/E.

5. Utilizamos o termo Formação Continuada Coletiva com iniciais maiúsculas por se tratar de uma expressão e conceito desenvolvido por Buss (2021) em sua dissertação de mestrado e utilizadas em todas as publicações desde então.

pecíficas, professores especialistas em Educação Especial, supervisores escolares, pedagogos, coordenadores de áreas específicas, diretores, auxiliares de Educação Especial, auxiliares de creche, estagiários, bibliotecários, merendeiras, motoristas, secretários escolares, auxiliares de serviços gerais e outros servidores.

Entendemos que, reservadas as funções e atribuições de cada um na escola, todos podem contribuir com o processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência. A possibilidade de formação continuada para todos os servidores da escola remete à necessidade de repensar a sua organização que, muitas vezes, tem se restringido ao desempenho de sua função de maneira isolada e solitária.

A Formação Continuada Coletiva na Microrregião Central Serrana do Espírito Santo organizou-se com encontros virtuais pelo *YouTube* e por meio de encontros presenciais nos municípios, com diferentes temáticas voltadas à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, organizadas a partir das inscrições prévias dos servidores no “*Google Sala de Aula*”. Nesse aplicativo, há uma sala virtual por município, cujos encontros são divulgados e as atividades individuais e coletivas são solicitadas e enviadas, tendo como proposta uma discussão coletiva. Além disso, eles podem deixar sugestões e comentários no mural das salas virtuais.

A partir do contexto da pesquisa maior, o objetivo deste texto é analisar uma atividade realizada no mês de outubro pelos participantes da formação continuada e o que eles aprenderam nos encontros sobre a inclusão dos estudantes com Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista (TEA), visto que ela se materializa como uma síntese da aprendizagem a respeito da sua contribuição no processo de inclusão escolar. Assim, discutiremos sobre a Educação Especial e a Educação Inclusiva a partir da experiência de Formação Continuada Coletiva dos servidores da educação e como esse movimento contribui para a construção de ações e práticas inclusivas, considerando os desafios da construção de uma cultura inclusiva na escola.

Após essa introdução, seguiremos com a revisão da literatura, apontando o que documentos oficiais orientam em relação à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. A seguir, apresentaremos a metodolo-

gia, tendo por base a pesquisa qualitativa de cunho exploratório e, posteriormente, o referencial teórico, os resultados e a análise de dados. Por fim, teceremos as considerações finais, mostrando as potencialidades e o impacto da Formação Continuada Coletiva realizada nestes municípios, sendo uma alternativa possível de aplicabilidade em outros lugares do Brasil.

A educação inclusiva e documentos legais

Iniciamos esta discussão com a Declaração de Salamanca, de 1994, escrita a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, a qual o Brasil é signatário. Este documento surgiu da necessidade de estabelecer diretrizes para reformas dos sistemas de ensino, com o objetivo de capacitar as escolas para serem instituições inclusivas. Além disso, ele pressupõe que todas as crianças têm direito à educação, todas são diferentes, com características diferentes, com necessidades de aprendizagem, interesses e habilidades distintas, e devem ter acesso à escola regular que os acomode dentro de uma pedagogia centrada no aluno, capaz de satisfazer suas necessidades.

Ademais, segundo este documento, o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todos os alunos devem aprender juntos sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter (UNESCO, 1994). Com isso, podemos constatar que a conceitualização de Educação Inclusiva tem foco no aprendizado dos alunos, todos juntos, na escola regular, oferecendo o suporte necessário àqueles que precisarem, para que seu direito à educação seja realmente cumprido, ou seja, sua inserção e permanência.

No Brasil, temos a Constituição Federal de 1988, cuja lei é a principal do país, construída a partir da redemocratização pós-ditadura militar. Nela, estão impressos os direitos fundamentais dos cidadãos brasileiros, como o direito à saúde e à educação de qualidade. Sobre a Educação Inclusiva, a Constituição afirma que a educação é um direito de todos, a qual deve proporcionar igualdade de condições de acesso e permanência nas escolas, além do direito ao atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, de preferência na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Logo, é

evidenciado o direito à educação a todos os cidadãos, reforçando o acesso e a permanência com qualidade.

De acordo com o imperativo da educação inclusiva, constante na Declaração Mundial de Educação para Todos (Conferência de Jomtien), o acesso à educação deve ser universalizado e promover a equidade, além do respeito e valorização das diferenças individuais (UNESCO, 1990).

Um outro documento importante que aborda a educação brasileira é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996. Trata-se de um documento regulador, o qual define princípios, diretrizes, estrutura e organização do ensino, abrangendo todos os níveis de escolarização, do básico ao superior. Acerca da educação inclusiva, ele disserta que o processo educativo deve ser construído de forma a possibilitar igualdade de condições para o acesso e permanência de todos os alunos, bem como formação para que os professores promovam a integração dos estudantes público da educação especial nas salas de aula do ensino regular, tendo a rede pública como a alternativa preferencial para o ensino de todos os alunos (Brasil, 1996).

As Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas em 2001, a partir da resolução n. 02/2001, são um documento que fornece orientações a respeito da Educação Especial nas instituições de ensino. Segundo este documento, a educação especial deve ser implantada em todos os níveis da educação escolar. É explícito no texto que, para a inclusão acontecer, ela não deve se resumir somente à presença do estudante público da educação especial na escola, ou seja, é necessário que ele seja respeitado dentro de suas diferenças e que o ambiente escolar atenda às suas particularidades para sua devida permanência (Brasil, 2001).

Para reiterar a temática supracitada, a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas Com Deficiência, ocorrida em 2006 e promulgada no Brasil em 2009, foi um tratado internacional organizado pela Organização das Nações Unidas (ONU), sendo um marco para a conquista dos direitos das pessoas com deficiência. Esse documento corrobora aqueles citados anteriormente, informando que é direito da pessoa com deficiência a educação gratuita e de qualidade, e que, se necessário, haja o apoio individual para a contribuição do seu desenvolvimento educacional.

Para atingir esses objetivos, é necessário que professores tenham acesso à formação continuada, juntamente com amplo acesso a recursos materiais e técnicas, para que assim possam contribuir com a verdadeira inclusão (ONU, 2006). Portanto, tal documento discute que é um direito de todos; com isso, inclui-se às pessoas com deficiência o direito à educação gratuita e de qualidade, como também ao atendimento educacional especializado àqueles que necessitam, mostrando ser o que se conceitua como educação inclusiva, equivalente aos demais documentos, porém sendo mais específico às pessoas com deficiência.

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial de 2008, busca garantir o direito de todos os estudantes à aprendizagem e à participação plena na escola. Essa política propõe a substituição de modelos segregadores por práticas inclusivas, assegurando que alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação sejam atendidos preferencialmente na rede regular de ensino.

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é definido como um suporte complementar e não substitutivo, realizado em salas de recursos multifuncionais com o objetivo de eliminar barreiras que dificultam o processo educativo. A política também destaca a necessidade de formação continuada para os professores, possibilitando práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade. Além disso, enfatiza a importância da articulação entre escola, família e comunidade. Dessa forma, a educação inclusiva consolida-se como um modelo que valoriza a diversidade, promove a equidade e reafirma o compromisso com uma educação de qualidade para todos.

No ano de 2011, no Decreto nº 7.611/2011, em seu art. 5º, no § 4º, foi estabelecida aos profissionais “[...] formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais” (Brasil, 2011, art. 5º, § 4º). Instituída pelo Decreto n. 12.686/2025 (Brasil, 2025a) e posteriormente complementada pelo Decreto n. 12.773/2025 (Brasil, 2025b), a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva estabelece, em seu capítulo I, artigo 1º, que tem por finalidade “ga-

rantir o direito à educação em um sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (Brasil, 2025a, p. 4).

O Relatório de Monitoramento Global da Educação (2020), que foi construído com base em dados e análises de sistemas educacionais de 209 países, incluindo o Brasil, afirma que a Educação Inclusiva não se efetiva somente com a possibilidade de entrada dos estudantes público da Educação Especial nas escolas de ensino regular, mas sim com garantir a sua permanência e o acesso a um ensino com equidade, e formar os professores para que tenham conhecimento de como contribuir para a efetiva inclusão destes discentes.

Não é algo fácil de implementar, porém, não é impossível, sendo ela o marco principal para remover barreiras, a partir do princípio de que todos os estudantes importam igualmente. O relatório também afirma ter observado sinais de progresso em direção à inclusão; no entanto, ainda há muito a progredir (UNESCO, 2020). A conceituação neste documento é similar à dos demais, porém, com caráter de reivindicação dos direitos de acesso, permanência e equidade de todos os alunos

Dessa maneira, o Brasil adotou a perspectiva expressa nos documentos acima, os quais defendem o acesso e permanência dos alunos na rede pública regular de ensino, principalmente o acesso ao atendimento das necessidades educacionais dos alunos, assim como a devida formação continuada aos professores e demais profissionais da educação.

Referencial teórico

O referencial teórico se baseia na Teoria da Aprendizagem Transformadora de Jack Mezirow. Nessa teoria, a aprendizagem é entendida como “o processo de utilizar uma interpretação prévia para construir uma interpretação nova ou revisada do significado da experiência de alguém para guiar futuras ações” (Mezirow, 1998, p. 190).

Nesse sentido, o foco é tentar transformar os preconceitos construídos pelas experiências vividas, refletindo sobre suas ações e opiniões, dando

novos significados a elas. Segundo Mezirow (1997, p. 5), a aprendizagem transformadora (Mezirow, 1991, 1995, 1996; Cranton, 1994, 1996) é o processo de efetuar mudanças em um quadro de referência; esse quadro de referência se refere a esses preconceitos e opiniões construídas ao longo da vida.

Os quadros de referência são as estruturas de suposições por meio das quais entendemos nossas experiências. Eles moldam e delimitam seletivamente as expectativas, as percepções, a cognição e os sentimentos. Eles definem nossa "linha de ação". Uma vez definida, passamos automaticamente de uma atividade específica (mental ou comportamental) para outra. Temos uma forte tendência a rejeitar ideias que não se encaixam em nossos preconceitos, rotulando essas ideias como indignas de consideração – aberrações, absurdas, irrelevantes, estranhas ou equivocadas (Mezirow, 1997, p. 5).

Esses quadros de referência podem ser transformados por meio da reflexão crítica e do diálogo com pessoas que possuem opiniões diferentes, bem como pela interação e inserção em contextos nos quais predominam determinados hábitos mentais. Assim, quando uma pessoa manifesta preconceito em relação a um fato ou a um grupo, é fundamental que busque aproximar-se e interagir com essas pessoas, a fim de ampliar sua compreensão sobre suas vivências, perspectivas e cultura.

Transformamos nossos quadros de referência por meio da reflexão crítica sobre as suposições nas quais se baseiam nossas interpretações, crenças e hábitos mentais ou pontos de vista. Podemos nos tornar criticamente reflexivos sobre as suposições que nós ou outras pessoas fazemos quando aprendemos a resolver problemas instrumentalmente ou quando estamos envolvidos em aprendizado comunicativo. Podemos refletir criticamente sobre as suposições quando lemos um livro, ouvimos um ponto de vista, nos envolvemos na solução de problemas orientados para tarefas (reformulação objetiva) ou avaliamos de forma autorreflexiva nossas próprias ideias e crenças (reformulação subjetiva). A autorreflexão pode levar a transformações pessoais significativas (Mezirow, 1997, p. 3).

Com isso, pode-se depreender que a teoria da aprendizagem transformadora pode ser conectada ao conceito da educação inclusiva, visto que se pode transformar os preconceitos, os medos construídos e colocados nos quadros de referência. As formações continuadas são um ótimo espaço para isso, nas quais há troca de saberes e pontos de vista, tentando transformar coletivamente as crenças de cada um em crenças inclusivas, quebrando preconceitos e dificuldades muitas vezes colocados nos quadros de referência. Dito isso, Mezirow reforça que:

Quando as circunstâncias permitem, os alunos transformadores se movem em direção a um quadro de referência que é mais inclusivo, discriminatório, autor-reflexivo e integrador da experiência [...] Não fazemos mudanças transformadoras na maneira como aprendemos enquanto o que aprendemos se encaixa confortavelmente em nossos quadros de referência existentes (Mezirow, 1997, p. 1-3).

Ou seja, não é simples realizar uma mudança radical nos quadros de referência dos servidores, mas se for trabalhado nos ambientes escolares os conceitos que envolvem a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, por exemplo, de forma coletiva e reflexiva, aos poucos, essa realidade se tornará possível.

Para facilitar a aprendizagem transformadora, os educadores **e servidores** devem ajudar os alunos a se tornarem conscientes e críticos de suas próprias suposições e das suposições dos outros. Os alunos precisam praticar o reconhecimento de quadros de referência e usar sua imaginação para redefinir problemas a partir de uma perspectiva diferente (Mezirow, 1997, p. 5, grifo nosso).

Segundo o autor, essa mudança nos quadros de referência pode ser feita a partir do incentivo a se tornarem críticos a respeito dos seus pontos de vista e dos pontos de vista dos outros, e a estarem dispostos a redefiní-los e a refletir sobre eles para enxergar o cenário vivido de forma diferente.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório, levando em consideração que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p. 12).

A partir disso, elegemos a pesquisa qualitativa por compreender a temática da pesquisa como submersa na área das ciências humanas. Logo, os dados tratados aqui não podem ser quantificados, pois trataremos das opiniões e experiências pessoais dos participantes da pesquisa sobre um projeto de extensão que tem por base a formação continuada coletiva de servidores da educação dos municípios da microrregião central serrana do Espírito Santo.

Nesse sentido, “a pesquisa exploratória tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (Gil, 2009, p. 27).

Como dito anteriormente, os participantes da formação continuada foram os servidores das escolas, como os professores regentes e de áreas específicas, supervisores/pedagogos, coordenadores, professores especializados em educação especial, diretores, estagiários, bibliotecários, motoristas, cozinheiras, auxiliares de sala, auxiliares de limpeza, cuidadores e secretários. Ou seja, os servidores que fazem parte da comunidade escolar.

Os dados foram produzidos no mês de outubro de 2024, e os participantes se inscreveram voluntariamente por meio do *Google Forms*. Após a inscrição, os servidores acessaram o *Google Sala de Aula*, que foi organizado em salas virtuais divididas por município. Nessas salas foram propostas

atividades a cada mês, com diferentes temáticas, podendo ser realizadas individualmente ou em grupos.

Nas atividades realizadas no mês de outubro, os servidores escreveram suas experiências e impressões em resumos e/ou relatos a respeito do que aprenderam nos encontros sobre a inclusão dos estudantes com Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista (TEA) e como esse aprendizado contribuiu com o processo de inclusão nas escolas em que trabalham, a partir das funções que desempenham. Ressaltamos que as formações foram organizadas com temas construídos a partir do interesse e dúvidas dos participantes.

Conversando com os dados

Ao analisarmos as respostas, observando as impressões sobre a Formação Continuada Coletiva dos servidores da educação, todos os grupos participantes foram favoráveis à proposta do projeto, a qual expande a formação continuada a todos os servidores da escola, tecendo comentários positivos.

Isso indica um processo de aprendizagem transformadora, pois os servidores começaram a refletir criticamente sobre suas ações, práticas e percepções anteriores, ressignificando suas interpretações e quadros de referência, conforme proposto por Mezirow (1997, 1998).

A atividade proposta permitiu que nossas reflexões sobre a importância da inclusão de estudantes com deficiência intelectual e Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas fosse ampliada de tal forma que, no decorrer de nossas conversas, conseguimos perceber que as escolas ainda têm desafios significativos para garantir uma educação inclusiva. Esse espaço de diálogo trouxe à tona diversas reflexões e contribuições sobre como podemos modificar nossas práticas para atender melhor esses alunos, respeitando suas necessidades e promovendo uma educação de qualidade para todos. Por isso, a formação continuada dos professores e demais profissionais da escola sobre a deficiência intelectual e o TEA é imprescindível (Grupo 1: Professores de AEE, professores regentes, diretor e auxiliar de serviços gerais, 2024).

A inclusão não só beneficia os estudantes com autismo, mas também transforma o ambiente escolar como um todo. Os colegas aprendem a ser mais compreensivos e a respeitar as diferenças, desenvolvendo empatia e colaboração. Essas interações constroem uma comunidade onde todos crescem juntos. Cada conquista de um aluno com autismo é um lembrete do impacto positivo da inclusão (Grupo 2: Professora de Educação Especial e professor de área, 2024).

Essa discussão converge com a proposta de Mezirow (1996, 1997, 1998) de transformação dos quadros de referência. Ao identificar crenças prévias e limitações em suas práticas, os servidores iniciam a reformulação de suas interpretações, promovendo mudanças significativas em suas ações futuras. Podemos observar uma mudança transformadora no quadro de referência dos participantes: eles reconhecem o impacto positivo da inclusão tanto nos alunos quanto no ambiente escolar. Esse reconhecimento é um exemplo de reformulação subjetiva (Mezirow, 1997), em que os servidores reavaliam suas crenças e percepções sobre o ensino e a diversidade.

As respostas dos servidores chamam a atenção para a importância da coletividade da equipe profissional e descrevem como a escola tem papel fundamental no processo de inclusão dos estudantes com deficiência. Nas respostas acima, os servidores expõem a importância das formações como parte do papel da escola, trazendo benefícios não só para os alunos, mas também para todo o ambiente escolar, visto que todos aprendem a ser mais empáticos com os outros e sentem necessidade de conhecer mais sobre as necessidades destes alunos, cada um na sua função.

Essa percepção coletiva evidencia a aprendizagem transformadora proposta por Mezirow (1997, 1998), pois as interações e o diálogo com diferentes pontos de vista permitem a revisão crítica de suposições e a construção de significados mais inclusivos.

Além disso, entendemos que a formação em equipes pode fortalecer nosso trabalho, proporcionando um suporte mais abrangente para os estudantes. Essa atitude de reflexão nos permitiu reforçar nosso compromisso com a inclusão. Acredito que, ao nos unirmos e compartilharmos nossas experiências, estamos não

apenas enriquecendo nosso conhecimento, mas também criando um ambiente mais inclusivo e acolhedor para todos os nossos estudantes. Estamos sempre nos preparando para aplicar o que aprendemos e fazer a diferença em nossa escola! (Grupo 3: Professor regente, merendeira, auxiliar de serviços gerais, 2024).

Ao longo desses encontros, fomos desafiados (as) a repensar muitas das nossas práticas pedagógicas. A principal mudança que pretendemos implementar em nossa ação educativa é uma abordagem mais sensível e personalizada para atender aos alunos com deficiência intelectual e TEA. Isso envolve não apenas adaptações curriculares, mas também um trabalho mais profundo com as turmas, criando um ambiente onde a diversidade seja valorizada e respeitada. [...] Entendemos que a inclusão não se resume a um esforço individual, mas sim a um trabalho coletivo, que deve envolver todos os membros da escola. É fundamental garantir que o aluno com deficiência intelectual ou TEA tenha apoio não apenas do professor, mas também dos colegas, da família e da gestão escolar. Isso implica em construir uma rede de suporte que favoreça a participação efetiva do aluno no processo de aprendizagem (Grupo 4: Professor regente, professor de Educação Especial e diretor, 2024).

Como se pode observar, as respostas acima são semelhantes entre si e reforçam o quão imprescindível é a reflexão das ações e práticas enquanto servidores da educação em conjunto, não individualmente, para assim possibilitar o acesso e permanência dos alunos com deficiência, assim como dos demais alunos. Além disso, reflete o quanto as formações ajudaram a repensar o cotidiano escolar de todos os servidores. Segundo Mezirow (1997), o processo de diálogo e reflexão crítica permite a reformulação dos quadros de referência, promovendo mudanças nas suposições e crenças que orientam a ação pedagógica.

Concluimos que é essencial manter um diálogo aberto entre professores, pais e especialistas, sempre buscando novas estratégias que atendam às necessidades individuais de cada aluno. A inclusão é uma responsabilidade de todos e deve estar presente em nossas ações diárias, visando não só o desenvolvimento aca-

dêmico, mas também o bem-estar social e emocional dos alunos. Fortalecemos nosso compromisso com uma educação acessível para todos, onde o respeito e a empatia são a base do processo educacional (Grupo 5: Professores de Educação Especial, 2024).

No papel de diretora, percebo que é fundamental garantir uma gestão que valorize a diversidade. Aprendi que, para promover a inclusão efetiva, a escola deve estar preparada tanto em termos de recursos pedagógicos quanto de atitudes. Isso inclui a capacitação constante dos professores, a sensibilização de toda a equipe escolar e a criação de um ambiente acolhedor. Como auxiliar de serviços gerais, compreendi que meu papel vai além das funções operacionais, e que também posso contribuir para a inclusão. Ao manter os espaços organizados, limpos e acessíveis, estou criando um ambiente seguro para todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência intelectual e TEA. Além disso, minha presença diária no contato com os alunos me permite perceber suas necessidades emocionais e comportamentais, podendo sinalizar qualquer dificuldade para a equipe pedagógica (Grupo 6: Diretor e auxiliar de serviços gerais, 2024).

Na primeira resposta, o grupo inclui também as famílias como parte responsável por contribuir com a inclusão, através do diálogo com os servidores da escola. Já na segunda resposta, os servidores contam sobre suas contribuições para a inclusão segundo a função de cada um, visto que enfatizam o quanto aprenderam sobre suas responsabilidades frente à educação especial e inclusiva.

Diante disso, eles relatam como é primordial refletir sobre a inclusão escolar, demonstrando que os quadros de referência estão sendo transformados, pois os servidores reconhecem suas limitações prévias e se dispõem a repensar suas ações em prol da inclusão (Mezirow, 1997).

As aulas oferecidas neste curso sobre inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras são de grande relevância. A cada tema abordado, tenho aprendido ferramentas práticas e teóricas que ampliam minha compreensão sobre as necessidades individuais de cada aluno e a importância de promover um ambien-

te escolar verdadeiramente inclusivo (Grupo 7: Professores regentes, professor de Educação Especial e auxiliar de Educação Especial, 2024).

Concluímos que a inclusão não pode ser encarada apenas como uma obrigação legal, mas como uma postura pedagógica e humana. Cada um de nós se comprometeu a buscar mais conhecimentos, a adaptar práticas e a fortalecer o trabalho em equipe, envolvendo colegas, gestão e famílias. Essa atividade foi essencial para consolidar nosso compromisso com a inclusão e para nos motivar a continuar evoluindo como educadores. Estamos determinados a construir um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor, onde todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, possam aprender e desenvolver seu potencial com dignidade e respeito (Resposta 7: Professor regente, 2024).

Outra resposta observada destaca que a inclusão não é garantida apenas quando a escola dispõe de condições estruturais adequadas para receber os alunos. Evidencia-se que, em muitos momentos, pode-se agir de forma capacitista, ainda que sem intenção. Contudo, durante a formação continuada, houve um despertar para a autoavaliação e para o compromisso com uma inclusão efetiva e consciente:

A inclusão no ambiente escolar vai muito além de adaptações físicas, como a construção de rampas e acessibilidade arquitetônica. A primeira palestra do evento, com o tema “Um Olhar para Além da Rampa”, trouxe uma reflexão importante sobre o capacitismo no contexto educacional. Muitas vezes, embora com boas intenções, reproduzimos falas e atitudes capacitistas que podem limitar ou estigmatizar nossos estudantes. Por meio dessa palestra, fomos convidados a analisar nossa própria linguagem e comportamento, questionando como nossa prática cotidiana pode involuntariamente excluir, mesmo em espaços que se dizem inclusivos. A reflexão aqui é clara: a inclusão não está apenas nas palavras, mas nas ações que realizamos todos os dias. Na sequência, a palestra “Incluir: Eu Assumo Esse Compromisso” nos levou a uma análise que vai além das especificidades individuais das crianças, considerando suas potencialidades de forma ampla (Grupo 8: Professor de Educação Especial, 2024).

Observamos, ao longo das respostas, mudanças nos quadros de referência dos servidores, a partir das reflexões sobre suas ações e práticas e das trocas de experiências com os outros participantes, demonstrando que eles os ressignificaram, tornando-os inclusivos, além de expressarem ter anseio por continuar refletindo e modificando suas opiniões e conceitos já formados. Esse processo é um exemplo claro da aprendizagem transformadora de Mezirow (1997, 1998), em que a reflexão crítica, o diálogo e a reformulação de suposições prévias resultam em mudanças significativas na percepção, atitudes e práticas dos educadores.

Considerações finais

Essa discussão possibilitou refletir sobre a Educação Especial e a Educação Inclusiva a partir da experiência de Formação Continuada Coletiva dos servidores da educação realizada na microrregião Central Serrana do Espírito Santo. A análise evidenciou que a participação de servidores de diferentes funções escolares ampliou a compreensão de que a inclusão não é responsabilidade exclusiva dos professores, mas de todos os envolvidos no cotidiano da escola. Esse movimento fortaleceu a percepção de que a Formação Continuada Coletiva contribui para construir ambientes mais sensíveis às diferenças e comprometidos com a aprendizagem de todos os estudantes, tendo-se:

[...] mostrado uma via possível de (re) construção/reflexão das práticas e das ações educativas de maneira coletiva, impulsionando novos olhares que legitimam a ação de todos os integrantes da escola, concedendo-lhes identidade com a atividade que exercem, estabelecendo, entre outras atribuições, sua participação na inclusão escolar e afirmando sua importância no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência matriculados na rede comum de ensino (Buss; Mafezoni, 2025, p. 8).

Os relatos dos servidores mostraram avanços importantes, como a valorização da empatia, o desenvolvimento do olhar sensível sobre os alunos, o reconhecimento de papéis diversos na inclusão, assim como a devida responsabilidade de cada um e a disposição para rever ações e práticas.

Entretanto, também verificamos que persistem desafios relacionados à consolidação de mudanças no cotidiano escolar, que demandam o aprofundamento de reflexões críticas.

Como perspectivas futuras, considera-se fundamental ampliar o acompanhamento das formações, tanto em termos de tempo quanto de abrangência, além da forma de acompanhamento, para compreender como elas reverberam nas ações e práticas pedagógicas e nas políticas locais. Também se faz necessário fortalecer a articulação entre Formação Continuada Coletiva dos servidores, gestão escolar e políticas públicas, garantindo que os aprendizados coletivos se transformem em mudanças estruturais e permanentes.

Assim, este trabalho contribui com as discussões sobre a inclusão escolar, ao evidenciar que a Formação Continuada Coletiva de servidores da educação se mostra como uma possibilidade concreta de ressignificação das ações e práticas escolares, apontando caminhos para uma inclusão escolar sustentada pelo diálogo, pela corresponsabilidade e pela valorização de todos os servidores da educação.

Referências

ARTILES, A. J.; KOZLESKI, E. B.; GONZALEZ, T. Para além da sedução da educação inclusiva nos Estados Unidos: confrontando o poder, construindo uma agenda histórico-cultural. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 24, 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24205>. Acesso em: 17 fev. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611/2011, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%207.611-2011?OpenDocument. Acesso em: 17 fev. 2026.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2026.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9394&ano=1996&ato=3f503Y61UMJpWT25a>. Acesso em: 17 fev. 2026.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2026.

BRASIL. **Decreto n. 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Diário Oficial da União, n. 201, seção 1, p. 4, 21 out. 2025a.

BRASIL. **Decreto n. 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Diário Oficial da União, n. 234, seção 1, p. 4, 2025b.

BUSS, Joziane Jaske. **A formação continuada de professores, profissionais da educação e colaboradores na perspectiva da inclusão escolar**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

BUSS, Joziane Jaske; MAFEZONI, Andressa Caetano. O produto educacional no mestrado profissional em educação: possibilidades de socialização do conhecimento. **Educar em Revista**, [S. l.], p. e92159, 2025. DOI: 10.1590/1984-0411.92159. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/92159>. Acesso em: 17 fev. 2026.

CAETANO, Andressa Mafezoni; PLETSCHE, Márcia Denise. Os conceitos de inteligência e de deficiência intelectual: as mesmas origens? **Revista Contrapontos** [online], vol. 19, n. 1, p. 392-407, 2019. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/14755>. Acesso em: 17 fev. 2026.

CRANTON, P. **Professional Development as Transformative Learning: New Perspectives for Teachers of Adults**. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

CRANTON, P. **Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults**. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MELO, Douglas Christian Ferrari de; MAFEZONI, Andressa Caetano. As famílias e a luta pelo direito de aprender dos estudantes da educação especial na escola comum. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 59, n. 60, 2021. DOI: 10.21680/1981-1802.2021v59n60ID24072. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/24072>. Acesso em: 17 fev. 2026.

MELO, Douglas Christian Ferrari de; MAFEZONI, Andressa Caetano. O direito de aprender e os alunos público-alvo da educação especial. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza (CE), ano 41, n. 78, p. 101-115, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/72664>. Acesso em: 17 fev. 2026.

MEZIRROW, J. Contemporary Paradigms of Learning. **Adult Education Quarterly**, [S. l.], v. 46, n. 3, p. 158-172, June/July 1996. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/toc/aeqb/46/3>. Acesso em: 20 mar. 2026.

MEZIRROW, J. **Transformative Dimensions of Adult Learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

MEZIROW, J. Transformative Learning: Theory to Practice. **New Directions for Adult and Continuing Education**, [S. l.], v. 1997, n. 74, p. 5–12, Summer 1997. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ace.7401>. Acesso em: 20 mar. 2026.

MEZIROW, J. Transformative Theory of Adult Learning. In: M. Welton (ed.), **In Defense of the Lifeworld**. Albany: State University of New York Press, 1995.

OLIVEIRA, Ana Lúcia Sodré de; MAFEZONI, Andressa Caetano. **Forma o de professores e a inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental**. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2024.

Organiza o das Na es Unidas (ONU). **Conven o sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York, 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 fev. 2026.

SILVA, Marcos Guilherme Moura. **Contribui es da prática (in)formada por evidências para a forma o do professor de matemática**: uma análise das a es dos professores a partir das suas próprias práticas. 2014. Disserta o (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Educa o Matemática e Científica, Belém, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/handle/2011/8563>. Acesso em: 17 fev. 2026.

UNESCO. **Declara o de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: Espanha, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 17 fev. 2026.

UNESCO. **Declara o Mundial sobre Educa o para Todos**: satisfa o das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 4 abr. 2025.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educa o 2020, América Latina e Caribe**: inclusão e educa o: todos sem exce o. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375582>. Acesso em: 17 fev. 2026.

UNESCO. **Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educa o 2020**: Inclusão e educa o para todos. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por. Acesso em: 17 fev. 2026.

8

A intersetorialidade como estratégia para a atenção integral ao público da Educação Especial

Alessandra Silveira Rocha¹

Carline Santos Borges²

DOI: 10.52695/978-65-5456-174-7.8

Introdução

A escola vem atuando de forma consciente e intencional para que a inclusão e a equidade se consolidem como práticas cotidianas que assegurem a permanência, com qualidade, do público da Educação Especial (PEE) na escola comum. Tal compromisso envolve a efetivação de políticas inclusivas, a formação continuada de professores, a flexibilização curricular,

1. Professora pela Prefeitura Municipal de Vila Velha. Especializada em atendimento educacional especializado pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Mestra em educação/ processos inclusivos pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário do Espírito Santo. Email: rochaalessandra2013@gmail.com.

2. Professora adjunta e Coordenadora do Curso Licenciatura em Educação Especial e Professora e vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo e Licenciada em Pedagogia pela mesma Universidade. Líder do Grupo de Pesquisa Observatório em Educação Comparada, Inclusão e Direitos Sociais – ObECIDS. E-mail: carlinesborges@ufrj.br.

a oferta de serviços de apoio e a disponibilização de recursos de acessibilidade, entre outras estratégias indispensáveis à promoção da equidade educacional.

No âmbito das políticas públicas inclusivas, observa-se um avanço significativo no que se refere não apenas ao acesso do PEE à escola comum, mas também à priorização desse acesso como direito social. Entretanto, uma vez garantido o ingresso e iniciados os processos de escolarização, emerge a necessidade de uma compreensão ampliada e holística desses estudantes, considerados em sua totalidade e complexidade, e não restritos à condição de “alunos da Educação Especial”.

A Educação Especial, enquanto modalidade transversal da educação básica, deve, entre suas atribuições, estabelecer parcerias com diferentes áreas intersetoriais, com o objetivo de reduzir ou eliminar barreiras que atravessem os processos de aprendizagem. Tal perspectiva parte do reconhecimento de que muitos estudantes demandam acompanhamentos clínicos e suporte da assistência social, o que torna fundamental a consolidação de políticas públicas que subsidiem ações intersetoriais voltadas à garantia da permanência escolar com qualidade.

Vygotsky (1997) enfatiza que o desenvolvimento cognitivo é um processo social e culturalmente mediado, que se realiza por meio das interações sociais e da colaboração com sujeitos mais experientes. Embora o autor não utilize diretamente o termo *acompanhamento intersetorial*, sua teoria oferece sólida base conceitual para sustentar a necessidade dessa abordagem, ao reconhecer que o desenvolvimento humano é indissociável dos contextos sociais e das redes de apoio.

Nessa perspectiva, a valorização da colaboração e da interação social, princípios centrais da teoria Histórico-Cultural, encontra no trabalho intersetorial uma aplicação contemporânea, ao reconhecer que o bem-estar e o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos são potencializados por sistemas de suporte integrados, articulados e multifacetados.

Constituir espaços de debate multiprofissional sobre a Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva no Brasil contemporâneo, configura-se como exercício ético-político fundamental, sobretudo diante da

necessidade de avançar na garantia da permanência, com qualidade, de todos os estudantes na escola comum.

A premissa de que a educação, por si só, não consegue atender às múltiplas necessidades das pessoas é fundamental para a concepção de uma **educação inclusiva e integral**. O acolhimento efetivo de alunos com demandas complexas, especialmente no contexto da educação inclusiva, exige uma articulação que ultrapassa os muros da escola, envolvendo o repensar de práticas pedagógicas e a construção de uma rede de apoio.

É fato que há estudantes que demandam acompanhamentos clínicos de natureza biológica, psicológica e física, diretamente relacionados ao desenvolvimento humano integral. Esses acompanhamentos não devem ocorrer de forma fragmentada, desarticulada ou, em situações mais críticas, ausentes de um olhar integrado. Nesse sentido, a atenção integral emerge como elemento central de apoio aos processos de inclusão escolar.

A Nota Técnica n. 04/2014 da SECADI/MEC destaca que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) possui caráter pedagógico, e não clínico. De fato, o AEE deve concentrar-se na promoção da acessibilidade, na eliminação de barreiras e no desenvolvimento pedagógico dos estudantes, sem assumir a função de diagnóstico médico. Todavia, observa-se que tal normatização, por vezes, tem sido interpretada como um impeditivo para a articulação intersetorial, mesmo quando o professor especializado reconhece a necessidade de mobilizar outras políticas públicas como forma de apoio e proteção aos estudantes PEE na escola comum.

Essa situação pode ser compreendida à luz das fragilidades das políticas públicas, que frequentemente falham em atingir seus objetivos, produzindo resultados ineficientes ou insuficientes. Quando os objetivos não são claramente definidos, torna-se difícil planejar, executar e avaliar ações, como ocorre, por exemplo, nos acompanhamentos clínicos e de assistência social destinados aos estudantes PEE.

A fragilidade de uma política pública manifesta-se, entre outros aspectos, quando não consegue responder ao problema social para o qual foi criada ou quando promove melhorias pouco significativas. Políticas que

desconsideram a realidade local e as necessidades concretas da população tendem à ineficácia ou à resistência por parte dos sujeitos envolvidos.

Nesse contexto, a desarticulação entre os setores da Educação, da Saúde e da Assistência Social resulta em ações fragmentadas, frequentemente centradas na prevenção de doenças ou na prescrição medicamentosa, em detrimento de um cuidado integral e coordenado. A ausência de comunicação entre as equipes compromete a construção de práticas inclusivas mais amplas e efetivas.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo enfatizar a importância do trabalho intersetorial para o pleno desenvolvimento das pessoas com deficiência e apresentar experiências de articulação intersetorial desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha/ES.

O artigo está organizado em quatro seções. A primeira corresponde a esta introdução. A segunda aborda aspectos conceituais da intersetorialidade e os desafios enfrentados pelas escolas, justificando a relevância do trabalho intersetorial para além do espaço escolar. A terceira seção apresenta a metodologia adotada e, por fim, a quarta seção descreve as experiências de articulação intersetorial da Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha/ES.

A importância da intersetorialidade como estratégia para a superação dos desafios da escola na atualidade

A complexidade das demandas escolares e a Educação Especial

A escola constitui-se, por natureza, como um espaço dinâmico de interação humana, permeado por múltiplos fatores interconectados. O conhecimento não é estático e se transforma continuamente a partir de novas descobertas, avanços tecnológicos e inovações pedagógicas, refletindo as mudanças sociais mais amplas.

Questões culturais, a incorporação de tecnologias digitais e as novas demandas do mundo do trabalho exigem constantes adequações curriculares e pedagógicas. Para além do ensino de conteúdos acadêmicos, a escola assume papel central no desenvolvimento de habilidades socioe-

mocionais, do pensamento crítico, da criatividade e da capacidade de resolução de problemas, que variam conforme os contextos e as necessidades dos estudantes.

Nesse sentido, a escola pode ser compreendida como um organismo vivo, em permanente movimento, que se adapta às realidades internas e externas. Uma dessas realidades diz respeito ao esforço contínuo de aprimoramento da escolarização dos estudantes PEE, considerando suas especificidades educacionais.

No entanto, diante desse dinamismo, torna-se imprescindível refletir sobre a saúde mental dos estudantes PEE, considerando as pressões escolares, o estresse, as tensões emocionais, o isolamento, as dificuldades de socialização, a escassez de suporte para lidar com traumas e frustrações, além de contextos como salas superlotadas e a limitada possibilidade de atenção individualizada.

Esses fatores, quando associados às condições de deficiência e às vulnerabilidades sociais, intensificam os riscos de sofrimento psíquico e de fracasso escolar, exigindo respostas institucionais que extrapolam o espaço da sala de aula. Soma-se a isso o risco da colonização médica e da medicalização da educação, fenômeno que, conforme Bassani (2018), muitas vezes ocorre sem critérios mínimos de cientificidade.

É fundamental ressaltar que a escola não deve abdicar de sua função pedagógica em favor de diagnósticos médicos que se sobreponham às experiências educacionais das crianças. Ao contrário, deve instituir, de forma cautelosa, estratégias que fortaleçam redes de apoio à escolarização, em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146/2015), que veda práticas discriminatórias baseadas em condições físicas, intelectuais, mentais ou sensoriais.

Mainardes (2006) destaca a importância da escuta no contexto da prática, uma vez que é na escola que as políticas públicas são vivenciadas, reinterpretadas, disputadas ou, por vezes, ignoradas. Nesse processo, os professores configuram-se simultaneamente como sujeitos e objetos das políticas educacionais, devendo, portanto, ser ouvidos.

A superação dos desafios contemporâneos da escola exige esforços articulados entre governos, instituições educacionais, profissionais da saúde e da educação, além da participação ativa das famílias e da comunidade. Tal articulação possibilita a construção de ambientes escolares verdadeiramente inclusivos e o fortalecimento da Educação Especial como modalidade comprometida com a equidade.

Nessa direção, as políticas e ações intersetoriais configuram-se como estratégias fundamentais para enfrentar demandas que extrapolam o âmbito pedagógico, envolvendo áreas como Saúde, Assistência Social, Esporte, Cultura, Lazer e Trabalho, compondo redes de apoio à inclusão social das pessoas com deficiência.

Segundo Warschauer e Carvalho (2014), a intersetorialidade consiste na articulação entre sujeitos de diferentes setores, portadores de saberes e poderes diversos, com vistas ao enfrentamento de problemas complexos. Os desafios vivenciados pelas escolas na atualidade são, em grande medida, dessa natureza, demandando conhecimentos e intervenções que extrapolam as possibilidades de atuação isolada da Educação.

As ações intersetoriais configuram-se como estratégias relevantes para a construção de novos modelos organizacionais, podendo ser compreendidas como a articulação de saberes e experiências no planejamento, na execução e na avaliação de políticas, programas e projetos voltados a grupos populacionais específicos, em determinado território, com o objetivo de atender suas necessidades de forma integral e sinérgica (Junqueira, 2000; Junqueira *et al.*, 1997).

Reconhece-se, contudo, a complexidade inerente à formulação e à implementação de políticas intersetoriais, especialmente em contextos historicamente marcados pela lógica setorializada de gestão pública. Estruturas administrativas hierarquizadas e fragmentadas dificultam a participação social e a construção de agendas comuns entre os setores (Westphal; Mendes, 2000; Junqueira, 1997).

Apesar dos desafios, torna-se imprescindível avançar na construção de novas formas de pensar os sujeitos e de articular agendas intersetoriais,

uma vez que a Educação, isoladamente, não é capaz de responder às demandas que extrapolam o campo pedagógico.

Nesse contexto, o Decreto n. 12.773, de 8 de dezembro de 2025, que altera o Decreto n. 12.686, de 20 de outubro de 2025, ao instituir a Política Nacional de Educação Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, explicita a centralidade da intersetorialidade como estratégia para a atenção integral ao público da Educação Especial. O referido decreto enfatiza a articulação entre políticas públicas e a implementação do Plano de Atendimento Educacional Especializado e do Plano Educacional Individualizado, bem como o fortalecimento da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, com vistas à promoção da atenção integral aos estudantes PEE (Brasil, 2025).

Intersectorialidade, políticas públicas e Educação Especial: interfaces teóricas e normativas

A intersectorialidade tem se consolidado, nas últimas décadas, como princípio organizador das políticas sociais, especialmente diante da complexidade dos problemas contemporâneos que atravessam áreas como educação, saúde e assistência social. No contexto da Educação Especial, essa perspectiva ganha centralidade ao reconhecer que as necessidades educacionais dos estudantes com deficiência não podem ser compreendidas de forma isolada ou restritas ao espaço escolar.

As políticas públicas, historicamente estruturadas de maneira setorial, tendem a fragmentar o atendimento aos sujeitos, produzindo respostas parciais e, muitas vezes, insuficientes. A intersectorialidade surge, nesse cenário, como estratégia capaz de promover a integração de saberes, práticas e recursos, possibilitando a construção de ações mais coerentes com a realidade vivida pelas populações atendidas. Conforme Junqueira (2000), trata-se de um arranjo político-administrativo que visa superar a lógica compartimentalizada do Estado, promovendo ações articuladas em territórios específicos.

No campo da Educação Especial, a articulação intersectorial torna-se ainda mais relevante, uma vez que os processos de escolarização dos estudantes público da Educação Especial são atravessados por dimensões sociais,

econômicas, culturais e de saúde. Assim, pensar a inclusão escolar implica considerar não apenas as condições pedagógicas, mas também o acesso a serviços de saúde, assistência social, transporte, cultura e lazer, compondo uma rede de proteção social ampliada.

A noção de integralidade, amplamente discutida no âmbito das políticas de saúde, contribui para o debate educacional ao enfatizar o cuidado com o sujeito em sua totalidade. Ou seja, integralidade pressupõe a articulação entre diferentes níveis de atenção e setores, reconhecendo a complexidade das demandas humanas. Transposta para o campo educacional, essa concepção reforça a necessidade de ações intersetoriais que assegurem condições objetivas para o desenvolvimento pleno dos estudantes com deficiência.

Sob essa ótica, a Educação Especial assume caráter transversal, dialogando com outras políticas sociais e reafirmando seu compromisso com a equidade e a justiça social. A intersetorialidade, portanto, não se configura apenas como estratégia operacional, mas como posicionamento ético-político que reconhece os estudantes público da Educação Especial como sujeitos de direitos.

Marcos legais da Educação Inclusiva e a centralidade da intersetorialidade

O ordenamento jurídico brasileiro tem avançado progressivamente no reconhecimento da educação inclusiva como direito fundamental. A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito social, assegurando igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Esse princípio fundamenta a construção de políticas públicas voltadas à inclusão das pessoas com deficiência no sistema educacional.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146/2015) reforça esse compromisso ao garantir o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, vedando práticas discriminatórias e reafirmando a responsabilidade do poder público na oferta de apoios necessários à escolarização. Embora a legislação não utilize explicitamente o termo *intersectorialidade*, o texto legal pressupõe a articulação entre diferentes políticas públicas para a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência.

No âmbito educacional, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é regulamentado como serviço de natureza pedagógica, complementar ou suplementar à escolarização. A Nota Técnica n. 04/2014 da SECADI/MEC reforça esse caráter, ao mesmo tempo em que evidencia a necessidade de articulação com outras políticas públicas, sobretudo quando as demandas dos estudantes extrapolam o campo educacional.

Mais recentemente, os Decretos n. 12.686/2025 e n. 12.773/2025 instituem e atualizam a Política Nacional de Educação Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, explicitando a intersetorialidade como eixo estruturante para a atenção integral ao público da Educação Especial. Esses dispositivos normativos reafirmam a importância da articulação entre educação, saúde e assistência social, além de outros setores, para a implementação do Plano de Atendimento Educacional Especializado e do Plano Educacional Individualizado.

Dessa forma, o marco legal brasileiro aponta para a consolidação de uma política educacional inclusiva que reconhece a intersetorialidade como condição indispensável para a garantia da permanência, da aprendizagem e da participação plena dos estudantes público da Educação Especial.

Metodologia

Procedimentos metodológicos e percurso analítico

Este artigo adota uma abordagem qualitativa de natureza exploratória, com delineamento descritivo-exploratório. O objetivo consiste em enfatizar a importância do trabalho intersetorial para o pleno desenvolvimento das pessoas com deficiência e apresentar experiências de articulação intersetorial desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha/ES.

Segundo Santos e Candeloro (2006), as pesquisas de delineamento descritivo-exploratório têm como finalidade proporcionar uma visão ampla sobre determinado tema, não exigindo, necessariamente, a coleta de dados empíricos, mas buscando descrever características e estabelecer relações entre fenômenos.

Considerando esse delineamento, optou-se por apresentar o conceito de intersetorialidade e evidenciar ações intersetoriais desenvolvidas no município de Vila Velha, no estado do Espírito Santo, de meados de 2017 a 2022. Esse tipo de estudo visa descrever fatos e fenômenos de uma determinada realidade social (Gerhardt; Silveira, 2009; Triviños, 1987).

A escolha do tema justifica-se por se tratar de uma abordagem ainda pouco explorada no campo da Educação Especial no Brasil, especialmente diante da recente publicação de políticas federais que reforçam a intersetorialidade como estratégia para o atendimento integral dos estudantes PEE.

Trabalho intersetorial como estratégia para a atenção integral ao público da Educação Especial: o caso de Vila Velha/ES

Contextualização do município e da política educacional

O trabalho intersetorial na Educação Especial refere-se à articulação e à coordenação de ações entre diferentes setores, como Educação, Saúde, Assistência Social, Cultura e Lazer, com vistas à garantia da integralidade do atendimento e ao pleno desenvolvimento e inclusão dos estudantes PEE.

No município de Vila Velha/ES, essa perspectiva vem sendo gradativamente incorporada às políticas educacionais, considerando as especificidades territoriais, o perfil socioeconômico da população atendida e a ampliação das matrículas de estudantes PEE na rede municipal de ensino.

Parte-se do pressuposto de que nenhuma política setorial, de forma isolada, é capaz de responder às necessidades complexas desses sujeitos. Assim, o enfrentamento da exclusão implica assegurar o acesso a serviços integrados, fortalecendo a comunicação entre escola, serviços de saúde, assistência social e famílias.

É fato que a educação especial no município de Vila Velha teve grandes desdobramentos com as políticas públicas sendo implementadas. Sem dúvida, houve muitos desafios, mas também avanços que fortaleceram ações

e pontos específicos que com certeza contribuíram para a proteção da permanência com qualidade do aluno PEE na escola comum.

Tudo se inicia no ano de 2003, em que é institucionalizado o sistema municipal de ensino, tendo como legislação a Lei Municipal n. 4.100/2003, organizando a educação do município: em seu Capítulo 1º, seção IV, art. 56, art. 57, art. 58 e art. 59, no qual evidencia profissionais legalmente habilitados para o exercício da profissão. Dessa forma, foram abertos caminhos a serem percorridos pela educação especial na educação de Vila Velha.

Com os avanços das políticas locais, em consonância com as estaduais e federais, expandiram-se as ações de inclusão, e diversos desafios e tensões foram surgindo; ainda assim, o município manteve-se a materializá-las, tornando-as vivenciadas. Em 2005, a configuração da educação especial em Vila Velha se fortaleceu, tendo como base a Resolução CNE/CEB n. 2/2001, que determina, em seu art. 3º, a “[...] constituição de setor responsável pela Educação Especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizassem e dessem sustentação ao processo de construção da Educação Inclusiva” (Brasil, 2001, p. 69), fixando diretrizes locais para a educação especial pela Resolução Municipal n. 09/2005.

Surge, assim, o Núcleo de Educação Especial (NEE), que tem fortalecido a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em todas as 118 escolas da rede municipal. Pioneiro no Espírito Santo, o NEE atua em duas frentes: pedagógica, com orientação às escolas, formações continuadas e apoio às famílias; e multidisciplinar, com acompanhamento dos processos de inclusão dos alunos.

No recorte temporal de 2017 a 2022, o NEE alcançou avanços quanto à intersetorialidade. Foram disponibilizados diálogos com as famílias pelo Fórum de Pais da Educação Especial do Município de Vila Velha, formado em 2018, com o objetivo de fortalecer os elos entre as partes — escola, família e sistema de educação —, dialogando sobre assuntos que emergiram no decorrer das reuniões e das demandas apresentadas ao NEE durante o ano letivo. Foi com o fórum que o município iniciou a compreensão dos atravessamentos entre educação, saúde e assistência.

O NEE institucionalizou, em 2011, a Lei n. 5.175, que inclui, no calendário oficial de eventos do município de Vila Velha, o “Dia Municipal do Deficiente Auditivo e do Surdo”. As escolas que possuem alunos surdos, juntamente com o Núcleo de Educação Especial, realizam uma semana de lazer e eventos para esses alunos, de forma que interajam com a comunidade surda dos estudantes matriculados no município, desde a Educação Infantil ao Fundamental II, assim como com ouvintes em outros momentos ao longo da semana. Percebia-se, no entanto, que esse evento não era realizado em ação conjunta e intersetorial, algo que, para o futuro, deve ser refletido.

Outra ação construída pelo NEE que buscava o desenvolvimento integral humano e social das pessoas com deficiência foi a institucionalização da Lei n. 6.212, promulgada em 23 de agosto de 2019, construída intersetorialmente de forma conjunta, articulada e colaborativa entre os diferentes setores da saúde, educação e assistência social. Instituiu a “Semana e o Dia Municipal da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla”, criada pela articulação entre as três secretarias (Educação, Saúde e assistência), instituiu a “Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla”, a ser comemorada durante o período de 21 a 28 de agosto. Essa lei tem como finalidade a conscientização sobre as necessidades específicas, tanto de organização social quanto de políticas públicas, no combate ao preconceito e à discriminação das pessoas com deficiência.

Ainda, amparada pela Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social, essa lei, além de possibilitar a intersetorialidade, propiciou também a conscientização por meio de: palestra aos servidores do município; fórum de pais aos munícipes; caminhada na orla do município; curso com certificação e exposição de materiais; e trabalhos produzidos tanto por alunos quanto por pessoas que frequentam a assistência social, envolvendo as três Secretarias e os profissionais que delas fazem parte (além da comunidade escolar, promotoria, famílias e outros que compõem os caminhos dessas pessoas com alguma deficiência intelectual ou múltipla). Essa representação, eleita por data específica, é sem dúvida uma manifestação singular, cientificada pelo fato de se manter ao longo do ano a conscientização sobre a inclusão dessas pessoas na sociedade.

Houve também, no ano de 2019, outra ação que envolvia a intersectorialidade: o “Projeto Cuidando do Cuidador”,³ que tinha como objetivo acolher pais, familiares e cuidadores de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista. Esse momento configurava um espaço de acolhimento em que os pais ou cuidadores desse público dividiam experiências e compartilhavam informações sobre políticas, direitos e redes de serviços para o Transtorno do Espectro Autista (TEA). O projeto era uma realização do Departamento de Programas Especiais (DPE) e acontecia ao longo do ano.

O NEE era convidado para os encontros, juntamente com a equipe multidisciplinar, assistente social, psicólogos e fonoaudiólogos que contribuíam no que se fazia necessário, assim como a equipe do setor da assistência social. Um dos temas explorados à época foi “*Autista: quem é ele?*”, e “*Autorresponsabilidade e Felicidade*”. O objetivo desse encontro em específico era o de promover uma discussão em torno dos cuidados que crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista precisavam receber no lar e na escola.

Muitas foram as políticas públicas locais no município de Vila Velha que emergiram neste percurso até hoje. Apesar de essas ações não terem tido continuidade, desenharam uma cartografia simbólica de uma inclusão que necessitava ser reconhecida pela sociedade em geral, emergindo nesse trajeto que o Poder Público ainda necessita cumprir suas responsabilidades em desobstruir o acesso à estrada, de forma que a legalidade de grande escala (Brasil) seja suscitada por redes de “ações táticas e edificantes” que possibilitem, de fato, o acesso com qualidade do aluno PAEE à escola comum nos estados e municípios.

Atualmente, com relação ao fluxo de atendimento à saúde do município de Vila Velha, a criança/munícipe matriculada na escola comum ainda não tem prioridade de acesso para avaliação neuropsicológica, em que o clínico geral ou pediatra conduz para o profissional Neurologista. A porta de entrada do Hospital Infantil e Maternidade Alzir Bernardino Alves (HIMABA)

3. <https://www.vilavelha.es.gov.br/noticias/2018/12/projeto-cuidando-do-cuidador-realiza-evento-sobre-autismo-25054>.

e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) são as unidades básicas de saúde.

O Centro de Atenção Psicossocial Infante Juvenil (CAPSIJ) por encaminhamento e também demanda espontânea, *porta aberta*, em que muitas famílias procuram pela agilidade no atendimento; todavia, localizam-se em lugares considerados longe pela maioria, que acabam por ficar apenas com a consulta e não com as terapias prescritas que necessitam de frequências maiores. Nesse viés existem outros acolhimentos para o PEE como associações, ONGs, Projetos sociais como por exemplo o “Projeto Acolher”. Existe uma reunião de rede pela saúde para a construção de redes de atendimento, entretanto a educação não vem participando.

Nesse limiar, deduz-se, então, que a inclusão social para a igualdade de direitos, quer seja na educação, na saúde ou na assistência, deve ser uma premissa para o diálogo e a intersetorialidade. É preciso exigir ações de inclusão aos sistemas públicos por meio de políticas públicas que tenham em seus efeitos a contribuição para uma sociedade mais justa e igualitária, ao reconhecer que há desigualdade e exclusão que, de forma direta ou indireta, vêm perpetuando a dinâmica do sistema capitalista, hegemônico, excludente e desigual.

Ao compreenderem que Vila Velha, mesmo em um período em que as normativas educacionais tinham um viés segregacionista, com atendimento clínico se sobrepondo ao pedagógico, Borges (2007), Bernardo (2010), Melo (2016) e Carvalho (2018) destacam que a educação especial desse município, em meados de 2004 e 2005, mobilizou-se em prol de uma educação com perspectivas mais inclusivas aos processos de escolarização dos estudantes PEE.

Objetivos, estratégias e fluxos de articulação intersetorial

Entre os objetivos da atuação intersetorial, destacam-se: (a) a superação da fragmentação das políticas públicas e dos saberes disciplinares; (b) a promoção de soluções mais eficazes e sustentáveis para problemas complexos; (c) a garantia de acesso a direitos e o fortalecimento das redes

de apoio e proteção social às famílias; e (d) a promoção da escolarização e da inclusão em todas as dimensões da vida social.

Na prática, o trabalho intersetorial envolve o planejamento conjunto entre escolas e serviços de saúde, como fonoaudiologia, fisioterapia e psicologia, bem como a articulação com a assistência social, por meio de equipamentos como Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS). Com base na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, torna-se possível encaminhar e acompanhar estudantes no acesso a benefícios sociais e atendimentos clínicos que impactam diretamente seu desempenho escolar e bem-estar.

Cabe ao setor de Educação Especial da Secretaria de Educação promover a formação integrada de profissionais, instituir protocolos intersetoriais, fomentar avaliações multiprofissionais conjuntas e apoiar as escolas na construção de parcerias e estratégias de acessibilidade.

Como ações práticas, destacam-se a constituição de grupos focais com estudantes, famílias e profissionais; o monitoramento sistemático por meio de planos individualizados que articulem objetivos educacionais, de saúde e familiares; além do estabelecimento de parcerias intersetoriais que possibilitem visitas técnicas, atendimentos especializados, ações formativas e grupos de apoio às famílias. Tais iniciativas têm contribuído para o fortalecimento do vínculo entre escola, família e rede de proteção social, ampliando a capacidade de resposta frente às demandas complexas apresentadas pelos estudantes públicos da Educação Especial.

Desafios e perspectivas para a consolidação do trabalho intersetorial

Apesar dos avanços observados, a consolidação do trabalho intersetorial em Vila Velha/ES ainda enfrenta desafios, tais como a rotatividade de profissionais, a sobrecarga dos serviços públicos, a fragilidade de fluxos institucionalizados de comunicação entre os setores e a necessidade de maior investimento em formação continuada. Superar tais desafios requer vontade política, planejamento de médio e longo prazo e a institucionalização de práticas intersetoriais como política de Estado, e não apenas como ações pontuais.

Expansão analítica do caso de Vila Velha/ES: organização, fluxos e impactos

O município de Vila Velha/ES apresenta uma rede municipal de ensino marcada pela ampliação progressiva das matrículas de estudantes público da Educação Especial, acompanhando o movimento nacional de fortalecimento da educação inclusiva. Esse cenário impôs à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) o desafio de reorganizar suas práticas e estruturas internas, de modo a responder às demandas educacionais, sociais e de saúde que atravessam o cotidiano escolar.

No âmbito da SEMED, o setor responsável pela Educação Especial assume papel estratégico na mediação entre as escolas e os demais serviços públicos. Tal setor deve atuar tanto no acompanhamento pedagógico dos estudantes quanto na articulação com as áreas da Saúde e da Assistência Social, buscando garantir respostas integradas às necessidades identificadas no contexto escolar. Essa atuação rompe, ainda que de forma gradual, com a lógica de encaminhamentos isolados e pontuais, promovendo a construção de fluxos mais contínuos de acompanhamento.

Os fluxos intersetoriais estabelecidos no município envolvem, prioritariamente, a articulação entre as unidades escolares, os serviços de saúde da atenção básica e especializada e os equipamentos da assistência social, como os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) e os Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS). A escola, nesse arranjo, configura-se como espaço privilegiado de identificação das demandas, a partir da observação cotidiana dos estudantes e do diálogo com as famílias.

Quando identificadas necessidades que extrapolam o campo pedagógico, como demandas relacionadas à saúde física, mental ou a situações de vulnerabilidade social, são acionados os serviços correspondentes, respeitando-se os princípios da proteção integral e do direito à educação. Esse processo envolve não apenas o encaminhamento, mas o acompanhamento sistemático dos casos por meio do diálogo entre os profissionais dos diferentes setores e do monitoramento das estratégias adotadas.

Um dos instrumentos que têm se mostrado relevantes nesse processo é a construção de planos individualizados que articulam objetivos educacionais, de saúde e de assistência social. Esses planos possibilitam maior clareza quanto às responsabilidades de cada setor, evitando sobreposições ou lacunas no atendimento e fortalecendo a corresponsabilização entre as políticas públicas envolvidas.

No que se refere aos impactos observados, destaca-se o fortalecimento do vínculo entre escola e família, uma vez que a atuação intersetorial amplia as possibilidades de escuta e acolhimento das demandas familiares. Além disso, a articulação com a rede de proteção social contribui para a redução de situações de evasão, infrequência e fragilização dos processos de aprendizagem, especialmente entre estudantes em contextos de maior vulnerabilidade.

Entretanto, a experiência de Vila Velha/ES também evidencia limites estruturais que desafiam a consolidação do trabalho intersetorial. A insuficiência de recursos humanos especializados, as dificuldades de agenda entre os setores e a ausência de sistemas integrados de informação ainda se apresentam como entraves à efetivação de ações mais sistemáticas. Tais limites reforçam a necessidade de investimentos contínuos e da institucionalização de protocolos que assegurem a continuidade das práticas, independentemente de mudanças administrativas.

Apesar desses desafios, a experiência analisada aponta para o potencial transformador da intersetorialidade como estratégia de atenção integral ao público da Educação Especial. Ao articular políticas, saberes e práticas, o município avança na construção de uma rede de apoio que reconhece os estudantes com deficiência como sujeitos de direitos e reafirma o compromisso com uma educação pública inclusiva, equitativa e socialmente referenciada.

Rocha (2022, p. 88) destaca em seus estudos que a situação da atenção integral ao estudante PEE esbarra em muitos desafios e tensões que comprometem a “plenitude” do estudante. Nessa perspectiva, o professor necessita ajudar a família a procurar um médico, assim como em outras questões que fazem parte da vida cotidiana do aluno e que perpassam os

muros da escola. Entretanto, o sistema, falho, não dá conta de acompanhar as famílias em sua vulnerabilidade social. Nesse contexto, refletimos sobre a necessidade de o serviço público de saúde e assistência social responder às demandas quanto à prestatividade de serviços de atendimento clínico e social. Quando necessário às especificidades da deficiência nesse processo, o compromisso da intersetorialidade em dialogar sobre essas fragilidades deve ser considerado.

Ainda sobre o estudo de Rocha (2022), a professora regente participante da pesquisa desabafou: “[...] então o que acontece com a escola hoje? É que hoje nós somos assistencialistas”. Esse questionamento traz à tona a reflexão sobre os problemas sociais e clínicos que afetam direta ou indiretamente os estudantes, principalmente os de nível de suporte 3, as famílias com alunos PEE e a carência da intersetorialidade em oferecer apoio às escolas quanto ao acompanhamento da assistência social em algumas situações de vulnerabilidade dos estudantes.

Com base na Nota Técnica nº 4/2014, durante o estudo de caso do estudante PEE, se o professor especializado achar que deve articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico um documento anexo ao Plano de AEE, poderá sim realizar este procedimento.

Sendo assim, em 2022 já era prática do município de Vila Velha realizar o estudo de caso de alunos para possível avaliação clínica. De acordo com relatos de professores, havia em suas atribuições o estudo de caso de alunos encaminhados à modalidade de educação especial que não possuíam laudo médico, mas que necessitavam de uma avaliação pedagógica inicial individualizada (PEII).

Desses encaminhamentos enviados ao profissional da educação especial no turno de escolarização, havia todo tipo de alunado para investigação/ estudo de caso: estudantes com possíveis transtornos funcionais específicos, vulnerabilidade social, fatores como problemas emocionais/sociais (conflitos familiares, baixa autoestima), métodos de ensino inadequados, falta de motivação ou questões de saúde (cansaço, alimentação...), tudo dentro de obstáculos para um bom desempenho acadêmico (leitura, escrita, matemática) — que se mostrava abaixo do esperado para a idade — cau-

sados por fatores que poderiam ser externos (escola, família, didática) ou internos (neurobiológicos/transtornos).

O percurso para realização desse instrumento se dava a partir do momento que o regente de sala de aula, ao observar as dificuldades no avanço da aprendizagem, encaminhava o estudante para o professor colaborador das ações inclusivas; este realizava a APII como estudo de caso. Se o professor não identificasse problemas de desempenho acadêmico com base nos fatores externos, realizava a avaliação pedagógica (APII) como estudo de caso a ser entregue à família para que buscasse o atendimento clínico, tendo em vista que esse instrumento tinha como expectativa possibilitar a agilidade/prioridade nesse fluxo de atendimento à saúde, como parceria às necessidades imediatas da educação no desenvolvimento do estudante, que poderiam ser provenientes de “possíveis” fatores internos (neurobiológicos/transtornos) (Rocha, 2022).

Todavia, quanto aos documentos locais que pudessem orientar a prioridade no atendimento clínico do PEE, não havia diretrizes, apesar dos diálogos entre as secretarias de saúde e educação entre os anos de 2017 e 2019. Como participante desse movimento da educação estava a equipe multidisciplinar, composta por psicóloga, assistente social, fonoaudiólogos e profissionais do Núcleo de Educação Especial de Vila Velha.

Nesse viés, as famílias que buscavam os serviços de saúde, de posse do instrumento APII, não obtiveram sucesso na prioridade — ou seja, mesmo com os diálogos, não foi reconhecido, visto que não se materializaram documentos legais que embasassem o critério intersetorial para o fluxo do atendimento clínico do munícipe estudante.

Devemos, assim, refletir sobre a intersetorialidade do serviço público de saúde, educação e assistência social, sobre as responsabilidades em responder às demandas quanto à prestatividade de serviços de atendimento clínico e de assistência, muitas vezes necessários às especificidades do PEE. O compromisso da intersetorialidade em dialogar sobre essas fragilidades deve ser considerado, trazendo à tona a reflexão sobre os problemas da desigualdade vivenciados pela sociedade moderna, que afetam direta ou indiretamente os estudantes PEE. A carência do município em oferecer

apoio à escola quanto ao acompanhamento da assistência social em situações de desigualdade e vulnerabilidade social dos estudantes deixa solitárias as ações que possibilitem superar essa exclusão pelo viés da educação.

Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo enfatizar a importância do trabalho intersetorial como estratégia fundamental para a garantia da atenção integral ao público da Educação Especial, bem como apresentar experiências de articulação intersetorial desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha/ES. Ao longo do texto, evidenciou-se que a inclusão escolar de estudantes com deficiência extrapola o campo estritamente pedagógico, demandando ações articuladas entre diferentes políticas públicas.

A análise dos referenciais teóricos e normativos permitiu compreender que a intersetorialidade se configura como um princípio estruturante para o enfrentamento das múltiplas barreiras que atravessam os processos de escolarização dos estudantes PEE. A fragmentação das políticas públicas, historicamente marcada por ações setoriais isoladas, revela-se insuficiente diante da complexidade das demandas educacionais, sociais e de saúde desses sujeitos.

Nesse sentido, a Educação Especial, enquanto modalidade transversal, assume papel estratégico ao fomentar diálogos e parcerias entre os setores da Educação, da Saúde, da Assistência Social, da Cultura e do Lazer, fortalecendo redes de apoio que assegurem não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso escolar com qualidade.

A articulação intersetorial, ao promover o compartilhamento de saberes, responsabilidades e recursos, contribui para a construção de práticas inclusivas mais eficazes, equitativas e sustentáveis.

A experiência do município de Vila Velha/ES evidencia que, embora a implementação de ações intersetoriais enfrente desafios estruturais, administrativos e culturais, é possível avançar na construção de estratégias integradas que ampliem a proteção social e o cuidado integral aos estudantes público da Educação Especial. Tais experiências reforçam a impor-

tância do planejamento conjunto, da formação continuada dos profissionais e da institucionalização de protocolos que garantam a continuidade das ações intersetoriais.

Por fim, destaca-se que o recente fortalecimento do marco normativo nacional, por meio da Política Nacional de Educação Inclusiva e da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, representa uma oportunidade para a ampliação e consolidação das práticas intersetoriais nos sistemas de ensino. Espera-se que este estudo contribua para o aprofundamento do debate acadêmico e para o aprimoramento das políticas públicas, reafirmando a intersetorialidade como eixo central para a promoção da atenção integral, da inclusão escolar e da garantia de direitos das pessoas com deficiência.

Referências

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BASSANI, E. A colonização médica e a medicalização da educação especial: reflexões sobre laudos na escola. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. de (org.). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Multicultural, 2017.

BERNARDO, R. M. **Trajetória (s) das políticas públicas de educação especial/inclusiva, no município de Vila Velha no período de (2004 – 2008)**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

BORGES, Daniela. **A formação continuada de professores para o trabalho com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais: a contribuição da escola**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

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

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 Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 9 dez. 2025.

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

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Ministério da Educação. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação Básica, Modalidade Educação Especial. Brasília: Senado Federal, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 30 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica nº 04/2014**. Orientações sobre o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-se-cadi-dpee-23012014&Itemid=30192. Acesso em: 23 mar. 2026.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

JUNQUEIRA, Luciano Prates *et al.* **Intersetorialidade, redes sociais e gestão pública**. São Paulo: Cortez, 1997.

JUNQUEIRA, Luciano Prates. A intersetorialidade e o desafio da gestão social. **Revista Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 6, p. 35-47, 2000.

MAINARDES, J.; FERREIRA M. dos S.; TELLO, C. Análise de Políticas: fundamentos e princípios debates teóricos-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES J. (org). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWntVxYtCQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2026.

MELO, Douglas Ferri de. **Entre a luta e o direito**: políticas públicas de inclusão escolar de pessoas com deficiência visual. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

ROCHA, Alessandra Silveira. **Articulação e materialização da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva em um município do Espírito Santo**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

SANTOS, José Alcides Figueiredo; CANDELORO, Rosana de Fátima. **Trabalhos acadêmicos**: uma orientação para a pesquisa e normas técnicas. Porto Alegre: AGE, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 1997.

WARSCHAUER, Marcos; CARVALHO, Yara Maria de. O conceito “Intersetorialidade”: contribuições ao debate a partir do Programa Lazer e Saúde da Prefeitura de Santo André/SP. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 191-203, 2014. DOI: 10.1590/S0104-12902014000100015. Disponível em: <https://revistas.usp.br/sausoc/article/view/84859>. Acesso em: 30 jan. 2026.

9

Percepções dos professores de Linhares-ES sobre formações e práticas pedagógicas aplicadas aos estudantes com TEA

Marcela Rubia Tozato Daltio¹

Laiza Peroba dos Santos Carvalho²

DOI: 10.52695/978-65-5456-174-7.9

Introdução

Este artigo surge do profundo interesse das autoras pelo tema Trans-torno do Espectro Autista (TEA) e educação, impulsionado tanto por suas abordagens científicas e experiências práticas quanto por uma conexão pessoal marcante: uma delas convive com uma irmã mais nova diagnosticada com TEA. A jornada desse familiar, que hoje necessita de suporte muito substancial, reflete as lacunas históricas na compreensão e oferta de apoio adequado nos campos da saúde e educação.

1. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7800573015841476>.

2. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4272215948292193>.

Ao longo das últimas décadas, o conceito de TEA evoluiu significativamente. Atualmente, o transtorno é compreendido como um espectro, uma perspectiva contínua que abrange uma ampla variedade de características e níveis de gravidade, conforme os critérios estabelecidos no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, Quinta Edição, Texto Revisado (DSM-5-TR) publicado pela *American Psychological Association* (APA, 2023), e a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-11 - Brasil, 2025). Essa evolução reflete um aprimoramento na compreensão neurocientífica e psicológica do transtorno, unificando condições antes separadas e promovendo uma visão mais holística e menos fragmentada (Belo, 2022).

Contudo, a abordagem do TEA não deve se restringir a uma perspectiva de déficit estrutural/funcional, considerada deficiência primária. Conforme L. S. Vigotski (2019), é crucial considerar a “deficiência secundária”, que surge das consequências sociais e educacionais impostas pela sociedade à deficiência primária. Para Vigotski (2019), as limitações biológicas podem ser compensadas e superadas por meio do desenvolvimento cultural e da mediação social, promovendo vias alternativas para o indivíduo lidar com suas particularidades. Autores como Mendonça *et al.* (2024), Novaes e Freitas (2024), Ribas *et al.* (2024), Mota e Freire (2024), Schlindwein, Milléo e Píñheiro (2024), Valle e Mietto (2024), Santos (2024) e Pincos e Gomes (2024) corroboram essa visão, defendendo que o diagnóstico do TEA deve ser um ponto de partida para compreender as peculiaridades do desenvolvimento e planejar intervenções pedagógicas que potencializem as capacidades da criança, superando visões puramente biologizantes.

A garantia dos direitos educacionais dos estudantes com TEA no Brasil é assegurada por um arcabouço legal robusto e progressivo, que visa ao acesso à plena participação, permanência e sucesso escolar (Brasil, 2015). Dentre as legislações mais relevantes, destacam-se a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), que reconhece o TEA como deficiência para todos os efeitos legais (Brasil, 2012), e a Lei nº 13.146/2015, que reforça o direito à educação inclusiva e à não discriminação (Brasil, 2015). Decretos como o nº 7.611/2011, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), e normativas estaduais, como as Diretrizes Operacionais da Educa-

ção Especial (DOEE) da SEDU-ES (SEDU-ES, 2025), demonstram o esforço contínuo para construir um sistema educacional inclusivo.

Nesse contexto, a concretização da educação inclusiva para estudantes com TEA transcende o acesso ao ambiente escolar, exigindo outras formas de organizar o currículo, estratégias e um compromisso colaborativo de toda a comunidade educacional. Para que a inclusão seja efetiva, é imperativo que as instituições de ensino e os profissionais da educação se munam de ferramentas e conhecimentos específicos. Embora desafios multifacetados como a prevalência de abordagens biologizantes (Novaes; Freitas, 2024) ainda persistam, há ricas possibilidades para o desenvolvimento de práticas educacionais inovadoras. A formação docente, tanto inicial quanto continuada, emerge como um pilar essencial, conforme apontado por Miskalo, Cirino e França (2023), pois professores comprometidos ainda enfrentam lacunas em sua preparação para atender às necessidades de todos os estudantes.

Diante do exposto, esta pesquisa objetiva analisar as percepções de professores do ensino fundamental da rede municipal de Linhares/ES sobre as formações recebidas e as práticas pedagógicas adotadas com estudantes com TEA. O estudo fundamenta-se na abordagem Histórico-Cultural, com base em autores que abordam o TEA, a formação docente, a prática pedagógica e a educação especial e inclusiva. A metodologia empregada foi de cunho exploratório, com abordagem qualitativa e empírica, por meio da aplicação de um questionário *online* a 16 professores do ensino fundamental, tendo como recorte três escolas municipais. Os participantes foram selecionados por terem (ou terem tido) estudantes com TEA em sua prática docente e por possuírem alguma formação específica sobre o transtorno.

Este artigo está estruturado em oito seções. Após esta introdução, a seção 2 apresenta um breve histórico da evolução diagnóstica do TEA. A seção 3 detalha a compreensão do TEA segundo o DSM-5-TR, enquanto a seção 4 aborda o TEA na perspectiva Histórico-Cultural de Vigotski. A seção 5 discute as legislações educacionais pertinentes ao TEA no Brasil e no Espírito Santo. A seção 6 explora os desafios e possibilidades da educação inclusiva de estudantes com TEA, com destaque para a formação de professores. Por fim, a seção 7 apresenta o método da pesquisa, seguida pela seção 8, que discute os resultados obtidos.

Breve histórico da evolução diagnóstica do TEA

O TEA (APA, 2023), embora reconhecido formalmente há algumas décadas, possui um histórico de evolução diagnóstica que reflete o aprimoramento da compreensão neurocientífica e psicológica. Nesse sentido, Figueiredo e Cardoso (2024) explicam que a gênese do termo remonta a 1911, quando Eugen Bleuler o aplicou no contexto da esquizofrenia. Contudo, a relevância científica do autismo consolidou-se apenas em 1943, com os estudos de Leo Kanner, que passou a descrever o transtorno como uma manifestação específica e rara, pautada por limitações severas na comunicação e na interação social.

Com o avanço das pesquisas, o autismo passou a ser compreendido como um espectro, substituindo a visão rígida por uma perspectiva linear. Essa mudança permitiu reconhecer a ampla gama de traços e níveis de suporte que cada indivíduo pode apresentar. Segundo Côrtes e Albuquerque (2020), o DSM e a CID estabelecem os critérios fundamentais para a classificação e diagnóstico desses transtornos.

Segundo Belo (2022), a primeira publicação do DSM-I foi lançada em 1952. Nos seus escritos, não apresentava o TEA como um diagnóstico específico, mas as características autistas eram consideradas como parte do “espectro da esquizofrenia infantil”. Assim perdurou no DSM-II (1968). O autismo foi formalmente reconhecido como um transtorno no DSM-III (1980), sendo classificado como “distúrbio global do desenvolvimento”. O DSM-IV (1994) traz o TEA classificado como “Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)”. Devido a isso, o documento da Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI – Brasil, 2008), lançado em 2008, traz os estudantes público-alvo da educação especial e, dentre eles, “os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo” (Brasil, 2008, p. 15).

A evolução diagnóstica do TEA marcou um ponto crucial com o DSM-5 (2013), que, segundo Belo (2022), unificou condições anteriormente distintas – como transtorno autista, Síndrome de Asperger e transtorno desinte-

grativo da infância — sob a designação de TEA. Essa alteração não apenas simplificou o processo de diagnóstico, mas também fomentou uma perspectiva mais integrada e abrangente do TEA, viabilizando uma percepção mais acurada de sua diversidade de manifestações. Tal consenso foi globalmente reforçado pela adoção da definição de TEA do DSM-5 pelo CID-11, que será implementado no Brasil até 2027 (Brasil, 2025a), consolidando a compreensão e o diagnóstico do TEA em escala mundial.

O TEA segundo o DSM-5-TR

O DSM-5-TR (APA, 2023) elenca que o TEA

[...] caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação e na interação sociais em múltiplos contextos, incluindo déficits em reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2023, p. 133).

Para tanto, o TEA baseia-se em dois domínios principais de critérios: o primeiro foca nos déficits persistentes na comunicação e interação social, que se manifestam em dificuldades na reciprocidade socioemocional, em comportamentos comunicativos não verbais e no desenvolvimento de relacionamentos; o segundo abrange padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades, incluindo movimentos estereotipados, insistência na rotina, interesses fixos e intensos, e reatividade atípica a estímulos sensoriais. A observação desses dois domínios é fundamental para a confirmação do TEA.

O DSM-5-TR (APA-2023) aprofunda o diagnóstico do TEA ao incluir especificadores que detalham a condição, como a gravidade dos sintomas. Esses especificadores incluem: exigindo apoio; exigindo apoio substancial; ou exigindo apoio muito substancial. Essa especificação permite um plano de intervenção mais personalizado. Além disso, o diagnóstico exige que os

sintomas surjam no desenvolvimento inicial, causem prejuízo significativo no funcionamento do indivíduo e não sejam melhor explicados apenas por deficiência intelectual ou atraso global do desenvolvimento, mesmo que possam coexistir.

O TEA e a perspectiva Histórico-Cultural de Vigotski

Para Vigotski (2019), a deficiência primária é um dado biológico que pode ter pouca ou nenhuma possibilidade de mudança no sentido médico. No entanto, as limitações impostas por essa deficiência primária podem ser compensadas e, por vezes, superadas através do desenvolvimento cultural. Isso significa que, através da mediação social e da apropriação da cultura, o indivíduo pode desenvolver vias alternativas e superiores para lidar com suas limitações orgânicas.

Os assuntos dissertados até o momento — breve histórico da evolução diagnóstica do TEA e o TEA segundo o DSM-5-TR — referenciaram o transtorno em uma perspectiva de déficit estrutural/funcional, ou seja, em uma perspectiva da “deficiência primária”. Vigotski, em seus estudos sobre a defectologia, não desconsiderava os conceitos da deficiência de forma primária, mas era preciso avançar no que ele chamava de “deficiência secundária”, que era resultado de fatores sociais e educacionais acrescentados à deficiência primária — ou seja, as consequências sociais, o que a sociedade faz com a deficiência.

[...] a própria ação do defeito sempre resulta ser secundária, indireta e reflexa. Como já se expôs, a criança não sente diretamente seu defeito. Ela percebe as dificuldades que resulta do defeito. A consequência direta do defeito é a inferiorização da posição social da criança; o defeito realiza-se como “uma luxação social”. Todas as relações com as pessoas, todos os momentos que determinam o lugar da pessoa no meio social, seu papel e seu destino como participante da vida e todas as funções sociais do ser se reorganizam. As causas orgânicas, inatas, como se destaca na escola de Adler, não atuam por si só nem diretamente, mas de forma indireta, mediante a diminuição da posição social da criança provocada por elas. Todo o hereditário e orgânico deve ser interpretado também sob o ponto de vista psico-

lógico, para que se possa ter em conta seu verdadeiro papel no desenvolvimento da criança. [...] O defeito dá lugar à compensação não direta, mas indireta, por meio do sentimento de menos-valia originado por ela (Vigotski, 2019, p. 40).

Em uma crítica direta à visão puramente médica e patologizante da deficiência, Vigotski (2019) questiona a tendência de focar apenas no que falta, no que está doente, no defeito, ignorando as capacidades, os potenciais e as áreas ricas de vida que a pessoa com deficiência possui.

Nessa mesma perspectiva, temos os autores Mendonça *et al.* (2024), Novaes e Freitas (2024), Ribas *et al.* (2024), Mota e Freire (2024), Schlindwein, Milléo e Pinheiro (2024), Valle e Mietto (2024) e Pincos e Gomes (2024) defendendo que o diagnóstico do TEA não deve ser um rótulo estático, mas um ponto de partida para compreender as peculiaridades do desenvolvimento de cada criança e planejar intervenções pedagógicas que potencializem suas capacidades.

Legislações educacionais pertinentes ao TEA

A garantia dos direitos educacionais dos estudantes com TEA no Brasil é respaldada por um arcabouço legal progressivo. Essas legislações visam assegurar não apenas o acesso, mas a plena participação, permanência e aprendizagem (Brasil, 2015), além do desenvolvimento dessas pessoas em diversas áreas da vida social.

A base da proteção legal às pessoas com TEA em nível federal está consolidada em importantes dispositivos que reconhecem o TEA como uma deficiência e estabelecem diretrizes para a inclusão. A Lei nº 12.764 (Brasil, 2012), conhecida como Lei Berenice Piana, representa um marco fundamental para a comunidade TEA brasileira. Essa lei “institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA” e, em seu art. 1º, § 2º, estabelece que a pessoa com TEA é “considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais” (Brasil, 2012). Essa equiparação é crucial, pois estende à pessoa com TEA todos os direitos e garantias já previstos para as pessoas com deficiência. Dentre os direitos assegurados, a lei destaca o acesso à saúde, com atendimento multiprofissional; à educação, com a garantia de

um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades; à assistência social; ao mercado de trabalho; e à moradia, visando uma vida digna e com igualdade de oportunidades.

Complementando a Lei Berenice Piana, a Lei nº 13.146 (Brasil, 2015) reforça e amplia os direitos das pessoas com TEA, visto que estas são consideradas pessoas com deficiência. Essa lei reafirma o direito à educação inclusiva, à não discriminação e à igualdade de oportunidades em todas as esferas da vida. O art. 4º, por exemplo, estabelece que “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (Brasil, 2015). Além disso, a lei aborda aspectos cruciais, como acessibilidade em seus diversos desdobramentos (arquitetônica, comunicacional, atitudinal), o acesso à informação e à comunicação e a promoção da autonomia e da participação plena.

Para regulamentar e detalhar a aplicação dessas leis, diversos decretos e normas técnicas federais são editados. Destaca-se, por exemplo, o Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011), que dispõe sobre o AEE, estabelecendo diretrizes para a oferta de serviços e recursos de acessibilidade que promovam a inclusão de estudantes com deficiência, incluindo o TEA, nas classes comuns do ensino para todos.

No âmbito estadual, o Espírito Santo tem desenvolvido normas e diretrizes que buscam materializar os preceitos da legislação federal, adaptando-os à realidade local e garantindo a inclusão de estudantes com TEA em sua rede de ensino, como a publicação das DOEE (SEDU-ES, 2025).

A combinação da legislação federal com as normativas estaduais do Espírito Santo demonstra um esforço contínuo para construir um sistema educacional verdadeiramente inclusivo, onde as pessoas com TEA tenham seus direitos garantidos e suas potencialidades de desenvolvimento reconhecidas e promovidas.

Desafios e possibilidades da educação inclusiva de estudantes com TEA

A concretização de uma educação inclusiva para estudantes com TEA transcende o mero acesso ao ambiente escolar, demandando uma série de

estratégias e um compromisso colaborativo de toda a comunidade educacional. As complexidades inerentes ao TEA exigem uma abordagem pedagógica multifacetada, que reconheça as particularidades de cada estudante e promova seu desenvolvimento integral (Santos, 2025). A inclusão de estudantes com TEA na escola comum apresenta desafios multifacetados, mas igualmente ricas possibilidades para o desenvolvimento de práticas educacionais inovadoras. Para que a inclusão seja efetiva, é imperativo que as instituições de ensino e os profissionais da educação se munam de ferramentas e conhecimentos específicos.

Novaes e Freitas (2024) demonstram, em seu artigo, a emergente preocupação com a prevalência de abordagens biologizantes nas escolas, que tendem a reduzir a complexidade do TEA a uma questão meramente biológica, afetando as práticas de ensino e a compreensão integral dos estudantes. Portanto, é fundamental que as práticas diagnósticas e pedagógicas superem a visão biologizante e adotem uma perspectiva Histórico-Cultural que valorize o desenvolvimento cultural e social da criança, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva e que reconheça a riqueza da subjetividade de cada indivíduo.

Valle e Mietto (2024) discutem a importância dos fatores sociais e culturais no desenvolvimento humano segundo a Teoria Histórico-Cultural, com foco na mediação do outro. Os resultados da pesquisa indicam que o ambiente escolar é o principal local para o estabelecimento de amizades e que encontros fora da escola contribuem para a manutenção desses vínculos.

Mendonça *et al.* (2024), nos seus escritos, concluem que a sala de aula inclusiva, ancorada na teoria Histórico-Cultural, deve priorizar o trabalho pedagógico coletivo e as atividades que estimulem a criação. Esses elementos são cruciais para mobilizar processos compensatórios que, por sua vez, promovem o desenvolvimento de novos ciclos desenvolvimentais nos estudantes com deficiência. A pesquisa aponta para a necessidade de uma transformação na práxis pedagógica, com foco em mediações criadoras e vivências não convencionais que permitam a reorganização psíquica e a efetiva inclusão de todos os estudantes.

As pesquisadoras Schlindwein, Milléo e Pinheiro (2024) enfatizam em seu artigo que a escola precisa ir além de simplesmente “receber” o estudante com laudo, e sim compreender o desenvolvimento particular do TEA e promover um ambiente que potencialize as capacidades de cada criança. Portanto, a escola deve ser um espaço de produção de vida e de desenvolvimento de todas as diferenças.

Miskalo, Cirino e França (2023) abordam a temática da formação docente, especialmente suas demandas relacionadas à inclusão escolar. A pesquisa conclui que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, é um pilar essencial para a concretização da educação inclusiva. Os professores, embora comprometidos, ainda enfrentam lacunas em sua preparação para atender às necessidades de todos os estudantes. A efetivação da inclusão escolar depende de políticas públicas que garantam não apenas a matrícula, mas também a qualificação dos profissionais da educação, fornecendo-lhes as ferramentas e o suporte necessários para que a escola se torne, de fato, um ambiente acolhedor e propício à aprendizagem de todos. A formação contínua emerge como um fator determinante para que os docentes desenvolvam a segurança e as habilidades pedagógicas que a educação inclusiva exige.

A complexidade do TEA e a diversidade de suas manifestações reforçam a necessidade de equipes multiprofissionais no suporte à educação inclusiva. A atuação conjunta de psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos e outros especialistas é fundamental para uma avaliação abrangente, elaboração de planos de atendimento individualizado e suporte contínuo ao desenvolvimento do estudante. Essa colaboração garante que as intervenções sejam integradas e eficazes, atendendo às múltiplas dimensões do desenvolvimento da criança.

Nesse cenário, o papel do professor de sala comum e do professor de AEE é complementar e interdependente. O professor da sala comum é o responsável por criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e estimulante para todos os estudantes, organizando suas práticas e o currículo para incluir o estudante com TEA. Já o professor de AEE atua no contraturno em salas de recursos multifuncionais, oferecendo suporte pedagógico especializado, desenvolvendo habilidades específicas (cognitivas, sociais,

comunicacionais) e auxiliando na transposição de barreiras de aprendizagem. A comunicação e a colaboração contínuas entre esses dois profissionais são vitais para a coerência e a efetividade das estratégias de inclusão (SEDU-2025).

A parceria entre família e escola constitui um elo fundamental na construção de um ambiente inclusivo. A família, por conhecer as particularidades do filho, pode oferecer informações valiosas sobre suas preferências, desafios e sucessos em diferentes contextos. A escola, por sua vez, deve manter um canal de comunicação aberto, compartilhando progressos, dificuldades e estratégias. Essa colaboração fortalece as intervenções pedagógicas e garante a continuidade do desenvolvimento do estudante em todos os ambientes (SEDU-2025).

A formação de professores do ensino fundamental sobre estudantes com TEA

De acordo com Figueiredo e Cardoso (2024), a efetividade das práticas pedagógicas inclusivas está intrinsecamente ligada à formação tanto inicial como continuada de professores. A complexidade do TEA exige que os professores possuam um conhecimento aprofundado sobre o transtorno, suas características e as estratégias pedagógicas mais adequadas para cada perfil de estudante.

A formação inicial muitas vezes não aborda de forma suficiente as especificidades da educação inclusiva e do TEA, deixando os recém-formados sem o preparo necessário para lidar com a diversidade em sala de aula (Miskalo; Cirino; França, 2023). Nesse sentido, a formação continuada se torna um pilar essencial. Ela deve ir além de cursos pontuais e teóricos, oferecendo oportunidades para a troca de experiências, a discussão de casos práticos, o desenvolvimento de materiais adaptados e a reflexão sobre as próprias práticas pedagógicas.

A capacitação deve abranger não apenas os conhecimentos técnicos sobre o TEA, mas também a promoção de uma postura inclusiva e empática por parte dos profissionais. Isso inclui o desenvolvimento de habilidades para identificar as necessidades dos estudantes, planejar intervenções in-

dividualizadas, utilizar recursos de Comunicação Alternativa e Ampliada e trabalhar em equipe com outros profissionais e com as famílias.

O investimento em formação continuada é, portanto, um fator determinante para que os professores se sintam seguros, confiantes e motivados a enfrentar os desafios da educação inclusiva, transformando-os em oportunidades de desenvolvimento para todos os envolvidos no processo educacional. A qualificação dos profissionais é a base para a construção de um sistema educacional que reconheça e valorize a singularidade de cada estudante, promovendo a participação plena e o aprendizado significativo de estudantes com TEA.

Método

Com o propósito maior de analisar as percepções de professores do ensino fundamental da rede municipal de Linhares/ES sobre as formações recebidas e as práticas pedagógicas adotadas com estudantes com TEA, esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa, de cunho exploratório e empírico. De acordo com os autores Lösch, Rambo e Ferreira (2023), a pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos complexos em profundidade, valorizando a subjetividade e a experiência dos participantes; o caráter exploratório permite uma compreensão inicial sobre o tema das percepções docentes, delineando questões e gerando hipóteses para estudos futuros; e a natureza empírica fundamenta-se na coleta de dados diretamente dos sujeitos da pesquisa.

Participaram da pesquisa 16 professores do ensino fundamental da rede municipal de Linhares/ES, representantes de três escolas municipais. Para serem elegíveis, foram estabelecidos dois pré-requisitos: (a) ter realizado alguma formação, mesmo que mínima, sobre o TEA; e (b) ter ou já ter tido estudantes com TEA em sua prática docente.

A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário *online* no mês de abril de 2025, estruturado na plataforma *Google Forms*, composto por questões fechadas e abertas, visando contemplar tanto aspectos objetivos quanto subjetivos da experiência docente. Os participantes foram informados sobre o objetivo da pesquisa, os proce-

dimentos a serem seguidos, os possíveis riscos e benefícios e sobre seu direito de retirar-se da pesquisa a qualquer momento. Os dados coletados serão mantidos em segurança e no anonimato para garantir a privacidade dos participantes.

As perguntas foram organizadas em cinco seções: (1) conhecimento sobre o TEA; (2) percepções sobre a formação continuada; (3) práticas inclusivas; (4) desafios e sugestões; e (5) considerações finais. A análise dos dados foi realizada através da análise de conteúdo, buscando identificar categorias e temas emergentes a partir das respostas abertas e fechadas do questionário (Bardin, 2011). Nas respostas abertas, para indicar a escrita de alguns dos professores pesquisados, eles serão apresentados pela ordem crescente de preenchimento do questionário, sendo identificados como P1 até P16.

Com o propósito de conhecer o perfil dos professores pesquisados, foi perguntado sobre a formação acadêmica e o tempo de atuação como docente. A pesquisa revelou que 82% dos professores participantes possuem formação em Pedagogia, enquanto os demais (18%) vêm de áreas como História, Filosofia e Educação Física. O dado encontrado é relevante, pois a formação em pedagogia tradicionalmente oferece bases curriculares mais amplas para a compreensão de processos de ensino-aprendizagem, desenvolvimento infantil e educação especial, o que pode facilitar a assimilação de conhecimentos específicos sobre inclusão e TEA. No entanto, a presença de docentes de outras áreas ressalta a necessidade de que as formações continuadas sejam abrangentes e capazes de suprir lacunas de conhecimento inicial, independentemente da graduação de origem (Miskalo; Cirino; França, 2023).

Em relação ao tempo de atuação, a maioria dos professores (69%) tem entre 2 e 5 anos de experiência, indicando um corpo docente predominantemente jovem. Professores com menor tempo de atuação podem ter tido maior contato com discussões sobre inclusão durante sua formação universitária recente, mas podem, por outro lado, carecer de experiência prática consolidada no manejo de desafios complexos em sala de aula.

Resultados e discussão

Este capítulo apresenta os principais resultados obtidos na pesquisa, discutindo-os à luz da literatura científica e relacionando-os às percepções dos professores sobre a formação e as práticas pedagógicas para estudantes com TEA.

Conhecimento sobre TEA

O objetivo desta seção é entender como os professores pesquisados se autoavaliam sobre o conhecimento que possuem acerca dos estudantes com TEA. De acordo com Figueiredo e Cardoso (2024), o conhecimento sobre os estudantes com TEA se faz necessário para uma prática docente mais direcionada. Sendo assim, a primeira pergunta foi relacionada ao nível de conhecimento sobre o TEA. A maioria dos docentes (81%) relatou ter um nível médio de conhecimento sobre o TEA, enquanto apenas 13% consideraram-se altamente preparados e 6% indicaram um nível baixo de conhecimento. A segunda e última indagação aos participantes da pesquisa foi relacionada a se sentirem preparados para lidar com estudantes com TEA. Obteve-se 56% que disseram que se sentem preparados; 38% que se sentem um pouco preparados; e 6% disseram que não se sentem preparados.

Os dados revelam que se faz necessário investir em formações, devendo abranger, conforme os autores Figueiredo e Cardoso (2024) enfatizam, não só conhecimentos sobre o TEA, e sim estratégias pedagógicas adaptadas e o uso de recursos didáticos diversificados. Novaes e Freitas (2024), baseados na teoria Histórico-Cultural, afirmam, em seus estudos, a importância do conhecimento sobre os estudantes com TEA, não em uma perspectiva puramente biológica — argumentando que essa perspectiva limita a compreensão da subjetividade e do potencial de desenvolvimento da criança —, e sim, como Vigotski, que enfatize o papel do ambiente social e cultural na formação da pessoa.

Na mesma sintonia dos autores citados anteriormente, as autoras Pincos e Gomes (2024) apontam para uma ressignificação identitária dos professores frente à diversidade, notando a associação crescente de saberes e práticas à “clinicalização” e “medicalização” da educação. Isso leva a um

alerta sobre a tendência de enfatizar a deficiência antes da pessoa. Ainda, as autoras expressam sua inquietação sobre o impacto do diagnóstico/laudo no processo de aprendizagem e na construção da identidade de pessoas com deficiência, questionando se todas as características de uma pessoa podem ser resumidas em algumas linhas, silenciando seu histórico e potencialidades.

Percepções sobre formação

Um dos pré-requisitos para participação nesta pesquisa era ter feito uma formação, mesmo que mínima, sobre o TEA. Isso sugere que, embora haja um contato inicial, a profundidade e abrangência dessas formações podem variar. Portanto, embora todos os participantes tenham realizado ao menos uma formação sobre o tema, metade deles indicou que a formação recebida não foi suficiente para atender às demandas práticas da sala de aula. Esse dado está em consonância com os resultados das autoras Miskalo, Cirino e França (2023), que apontam para a carência de formações continuadas que articulem teoria e prática, especialmente no campo da educação especial numa perspectiva da educação inclusiva.

No segundo momento desta seção, os participantes foram convidados a apontar as carências identificadas em sua formação. Os dados foram agrupados conforme frases com o mesmo teor/significado, a saber: 40% dos participantes alegaram que faltou a parte prática pedagógica, ou seja, trabalhar com a realidade que ocorre dentro da sala de aula, maneiras de agir com esses estudantes e metodologias para o ensino com TEA; 33% afirmaram que tiveram pouco tempo de formação, chamando a atenção para mais cursos relacionados ao TEA; 20% dos pesquisados reclamaram da superficialidade da formação, sem muita abordagem nova; 1 participante, ou seja, 7%, alegou que não houve o engajamento da parte dele.

O terceiro questionamento foi sobre sugestões de formação que ajudariam a trabalhar com os estudantes com TEA. As sugestões oferecidas pelos professores para melhorar a formação indicam uma demanda por abordagens mais práticas, com maior ênfase em estratégias pedagógicas, metodologias de ensino e manejo comportamental como ABA e neuroeducação

(Figueiredo; Cardoso, 2024). A formação com profissionais de áreas correlatas (como terapeutas e psicólogos) também foi destacada, evidenciando a necessidade de um trabalho multidisciplinar no ambiente escolar. Essa perspectiva encontra respaldo em Santos (2024), ao afirmar que a efetivação da inclusão depende da intersectorialidade das ações formativas e do suporte técnico especializado.

Todos os pesquisados foram unânimes em marcar “sim” para a quarta e última pergunta desta seção — “Você acredita que a formação continuada sobre inclusão deve ser obrigatória para educadores?” —, afirmando a importância da formação continuada sobre a temática da inclusão. Figueiredo e Cardoso (2024), ao analisarem os dados da pesquisa de campo, identificaram que um dos principais desafios é a ausência ou insuficiência de formação continuada para os professores que atuam em salas de aula comuns. Isso foi apontado como um fator limitante para a inclusão eficaz.

Os autores Novaes e Freitas (2024) enfatizam em seus escritos a importância da perspectiva de Vigotski para a prática pedagógica, ou seja, um diagnóstico que considera o desenvolvimento cultural e social dos estudantes com TEA pode levar a intervenções educacionais mais eficazes que promovam sua constituição subjetiva e seu aprendizado, superando as limitações de abordagens puramente biologizantes. Belo (2022) argumenta que formações que combinam teoria e prática com foco em estudos de caso e trocas de experiências são cruciais para o desenvolvimento de professores na educação inclusiva.

Práticas pedagógicas inclusivas

Esta seção tem a intenção de entender as estratégias e práticas pedagógicas adotadas pelos professores pesquisados em sala de aula com estudantes com TEA.

A primeira pergunta foi relacionada à autoavaliação sobre a eficácia das práticas inclusivas que os participantes da pesquisa utilizam: 62% apontaram para uma prática eficaz; 19% muito eficaz; e 19% pouco eficaz. Nenhum dos pesquisados se achou ineficaz. Os dados demonstram que mais da metade dos pesquisados consideram que possuem uma prática eficaz.

Isso vem ao encontro dos resultados da pesquisa de Figueiredo e Cardoso (2024), em que o artigo discute as estratégias utilizadas pelos professores que, apesar das limitações na formação, buscam adaptar-se às necessidades dos estudantes com TEA ao ensino.

Em relação à segunda questão da pesquisa, que abordou as estratégias pedagógicas utilizadas em sala para incluir estudantes com TEA, os participantes apresentaram diversas abordagens. A maioria (31%) afirmou que realiza atividades diferenciadas e adaptadas. Contudo, Mota e Freire (2024) salientam a importância de que, mesmo adaptadas, as atividades sejam as mesmas para todos os estudantes. Outros 31% dos participantes relataram que buscam ajudar o estudante com TEA em suas necessidades, o que está em consonância com Santos (2024), que destaca a necessidade de a escola inclusiva oferecer atividades que respeitem as potencialidades e necessidades individuais dos estudantes. Uma parcela de 19% dos entrevistados indicou que trabalha com jogos e brincadeiras de forma lúdica. Sobre isso, Valle e Mietto (2024) enfatizam o papel central da brincadeira na formação e manutenção de amizades, tanto na escola quanto fora dela, ressaltando o potencial do lúdico como facilitador da interação social. Adicionalmente, 13% dos professores disseram que promovem a interação entre os colegas, uma estratégia fundamental, conforme destacado por Valle e Mietto (2024) e Mendonça *et al.* (2024), que sublinham a importância da mediação social para o desenvolvimento pleno da criança autista e a necessidade de intervenções que criem um ambiente mais inclusivo e propício à formação de laços sociais. Por fim, um professor, ou seja, 6% dos participantes, mencionou que trabalha especificamente a atenção do estudante.

Os resultados indicam que a relação entre educadores e profissionais de apoio ainda é percebida como regular ou insatisfatória por boa parte dos entrevistados. Essa fragilidade na comunicação e articulação entre os membros da equipe escolar compromete a efetividade das estratégias de inclusão. Mendonça *et al.* (2024) trabalham em seus escritos sobre a importância do coletivo na educação inclusiva, onde enfatizam que o trabalho pedagógico em coletivo é visto como um potente motor de desenvolvimento, pois a interação entre pares e a colaboração permitem a construção de conhecimentos e a superação de desafios individuais. Os autores Ribas *et*

al. (2024) salientam também essa importância, elencando que através das inúmeras possibilidades na cultura e do trabalho colaborativo (social, pedagógico, terapêutico) o obstáculo causado pela deficiência primária — ou seja, orgânica — não é o problema, mas o caminho para a solução.

Desafios e sugestões

Nesta seção, os resultados recaem sobre a identificação das principais dificuldades enfrentadas e propostas de melhoria pelos entrevistados.

Na primeira questão da pesquisa, solicitou-se aos participantes que descrevessem os principais desafios enfrentados ao incluir estudantes com TEA em suas salas de aula. As respostas revelaram que 38% dos professores apontaram a falta de estrutura física, de recursos pedagógicos e de apoio profissional como os maiores obstáculos, um ponto já abordado na seção anterior do estudo. Outros 38% mencionaram o nível de suporte necessário para o estudante com TEA e a falta de preparo dos próprios professores para lidar com esses estudantes. Essa observação reforça a importância da formação continuada, conforme Miskalo, Cirino e França (2023) destacam, sendo crucial para capacitar docentes com conhecimentos teóricos, práticos, estratégias pedagógicas e o suporte necessário para que se sintam seguros e competentes na atuação com estudantes com deficiência. Além disso, 12% dos participantes indicaram a ausência de participação familiar na escola como um desafio, um aspecto que Figueiredo e Cardoso (2024) alertam ser fundamental, pois a parceria entre família e escola atua como um facilitador do processo educacional de estudantes com TEA. Por fim, os 12% restantes dos pesquisados destacaram a dificuldade em colocar em prática os princípios da inclusão no cotidiano escolar. A esse respeito, Schlindwein, Milléo e Pinheiro (2024) ressaltam o papel vital da escola, sob a ótica vygotskiana, em promover o desenvolvimento cultural de todas as crianças, incluindo as com TEA. Isso implica ir além da mera inclusão física, buscando uma inclusão pedagógica que desafie visões reducionistas do diagnóstico e explore as potencialidades de cada estudante.

Na segunda questão, foi solicitado aos pesquisados que pontuassem, por escrito, sugestões para aprimorar a formação docente acerca da in-

clusão de estudantes com TEA. Os resultados indicaram que essas capacitações deveriam ser ministradas por professores especialistas que atuam diretamente com este público, priorizando a prática de sala de aula, com estudos de caso, estratégias e metodologias educacionais.

Todos os entrevistados foram unânimes em dizer que a sensibilização da comunidade escolar sobre o TEA é importante, respondendo “sim”.

Considerações finais dos participantes

Nas considerações finais dos participantes, foram realizadas três indagações não obrigatórias, todas para eles colocarem na parte escrita.

A primeira foi o compartilhamento da experiência com o estudante com TEA. Obtiveram-se 8 respostas, mas somente 6 escritos descreveram especificamente a experiência, conforme organizado a seguir:

Geralmente eles conseguem se sentir inclusos e adaptados com a receptividade dos demais colegas (P7).

Em 2023 tive contato com uma aluna com Síndrome de Down e TEA, de início achei que não teríamos muitos avanços significativos, tive muita dificuldade em ensinar, mas mesmo com avanços pequenos, em cinco meses a aluna aprendeu as letras de seu nome e a identificar as cores. Assim, aprendi que cada passo mesmo que pequeno é um passo (P9).

Certa vez, colocamos um aluno com TEA para jogar futsal com os outros, e ele ficou muito empolgado com a atividade. Desde então ele sempre foi o primeiro a levantar quando eu chego na sala, as vezes até vai sozinho para a quadra (P11).

Tenho boas experiências com os alunos TEA, a única parte ruim é a falta de suporte da equipe pedagógica (P12).

[...] trabalhando com a educação inclusiva, descobri que não é só ser professor, tem que ser humano e ter muita paciência (P13).

Ele não conversa, porém, todas as músicas ele cantava em casa e chamava meu nome tia [...] relatos da mãe (P14).

Ao analisar as respostas, percebe-se a importância do professor como mediador do ensino para a aprendizagem. Os autores Novaes e Freitas (2024) enfatizam que a teoria Histórico-Cultural sugere uma abordagem adequada para orientar a prática pedagógica do professor, focando nas potencialidades dos estudantes e no desenvolvimento de suas funções superiores por meio da mediação social.

A segunda pergunta foi sobre como os pesquisados observam o futuro da inclusão de estudantes com TEA nas escolas. Com a participação de todos, eles responderam de forma unânime que é necessário haver mudanças para que, de fato, esses estudantes tenham acesso, permanência, participação e aprendizagem (Brasil, 2015). As considerações dessas mudanças estão em políticas públicas efetivas para a inclusão; formação continuada para os professores e a comunidade escolar; apoio da gestão escolar; e escolas equipadas com recursos, serviços e tecnologias.

A terceira e última pergunta foi se “existe mais algum comentário ou sugestão que gostaria de compartilhar sobre o tema”. Obtiveram-se quatro escritos como “amor” (P2) e “parabéns, por escolher esse lindo tema [...]” (P13), que demonstram o engajamento emocional dos professores com a causa da educação inclusiva e a valorização de pesquisas que abordem o tema. Por outro lado, a crítica sobre a superficialidade do apoio (P10) e a demanda por mais preparação (P5) revalidam a urgência de políticas públicas mais robustas e contínuas para a educação inclusiva.

Considerações finais

Os resultados apontam para um cenário complexo na educação de estudantes com TEA na rede municipal de Linhares/ES, caracterizado por professores engajados, mas que enfrentam desafios significativos relacionados à formação continuada, infraestrutura e suporte institucional. A demanda por maior preparação e recursos, aliada à valorização da inclusão por parte dos professores, sugere que investimentos em políticas de formação e

apoio dos profissionais da educação especial e intersetorial são cruciais para que as escolas se tornem, de fato, ambientes mais inclusivos e equitativos. Contudo, é importante reconhecer as limitações de uma pesquisa com abordagem qualitativa e um número reduzido de participantes (16 professores), o que impede a generalização dos resultados.

Para pesquisas futuras, sugere-se a realização de estudos com maior abrangência geográfica e número de participantes, explorando comparativos entre redes de ensino e níveis de formação. Além disso, aprofundar a investigação sobre a eficácia de diferentes modelos de formação continuada e a percepção dos pais e dos próprios estudantes com TEA sobre as práticas inclusivas pode oferecer uma visão ainda mais completa e multifacetada sobre o tema. A educação inclusiva é um processo contínuo que demanda reflexão, pesquisa e aprimoramento constante, visando garantir que cada estudante, com suas singularidades, tenha seu direito ao desenvolvimento pleno e à aprendizagem significativa assegurados.

Referências

APA. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR** [recurso eletrônico] 5. ed., tradução: VIEIRA, Marcos, *et al.* Revisão técnica: CRIPPA, José Alexandre de Souza, *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2023. Disponível em: <https://membros.analysispsicologia.com.br/wp-content/uploads/2024/06/DSM-V.pdf>. Acesso em: 30 maio 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís de Antero Rego e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011. Disponível em: <https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>. Acesso em: 30 maio 2025.

BELO, Dionete Braga de Araújo. **Percepção dos professores do ensino fundamental sobre as práticas pedagógicas docentes na inclusão de alunos com transtorno do espectro autista**. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade Fernando Pessoa. 2022. Disponível em: <https://bdigital.ufp.pt/entities/publication/c429b7a4-0f97-4958-9711-6398ca751d01>. Acesso em: 1 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, sessão 1, n. 221-A, p. 5, 18 de nov. de 2011.

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; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Diário Oficial da União, seção 1, n. 251, p. 1, 28 dez. 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020.** Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13977.htm#art2. Acesso em: 1 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **11ª revisão da Classificação Internacional de Doenças será implementada no Brasil até 2027.** Gov.br, 13 jan. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2025/janeiro/11a-revisao-da-classificacao-internacional-de-doencas-sera-implementada-no-brasil-ate-2027>. Acesso em: 19 fev. 2026.

CÔRTEZ, Maria do Socorro Mendes; ALBUQUERQUE, Alessandra Rocha de. Contribuições para o diagnóstico do transtorno do espectro autista: de Kanner ao DSM-V. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 864-880, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.4678838. Disponível em: <https://www.revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/248>. Acesso em: 7 maio 2025.

FIGUEIREDO, Allan Diêgo Rodrigues; CARDOSO, Bruna Kelly Quaresma. Educação inclusiva no ensino de Ciências para alunos autistas: experiências de professores em escolas públicas de Valença do Piauí-PI. **Devir Educação**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. e-812, 2024. DOI: 10.30905/rde.v8i1.812. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/812>. Acesso em: 1 jun. 2024.

LÖSCH, Silmara; RAMBO, Carlos Alberto; FERREIRA, Jacques de Lima. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023141, 2023. DOI: 10.21723/riaee.v18i00.17958. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17958>. Acesso em: 19 fev. 2026.

MENDONÇA, Fabiana Luzia de Rezende, et al. O coletivo, a criação e os processos compensatórios na inclusão. **Revista Psicopedagogia**, [S. l.], v. 41, n. 124, p. 33-46, 2024. DOI: 10.51207/2179-4057.20240002. Disponível em: <https://revistapsicopedagogia.com.br/revista/article/view/81>. Acesso em: 19 fev. 2026.

MISKALO, Adriana Lígia; CIRINO, Roseneide Maria Batista; FRANÇA, Denise Maria Vaz Romano. Formação docente e inclusão escolar: uma análise a partir das perspectivas dos professores. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, ano V, vol. 14, n. 41, p. 516-536, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7963543>. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1385/692>. Acesso em: 30 maio 2025.

MOTA, Maria Creusa; FREIRE, Sandra Ferraz de Castillo Dourado. A escolarização de crianças autistas: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Psicopedagogia**, [S. l.], v. 41, n. 124, p. 94-103, 2024. DOI: 10.51207/2179-4057.20240016. Disponível em: <https://revistapsicopedagogia.com.br/revista/article/view/82>. Acesso em: 19 fev. 2026.

NOVAES, Daniel; FREITAS, Ana Paula de. A constituição da criança com autismo: diagnóstico e suas implicações. **Revista Psicopedagogia**, [S. l.], v. 41, n. 124, p. 21-32, 2024. DOI: 10.51207/2179-4057.20240014. Disponível em: <https://revistapsicopedagogia.com.br/revista/article/view/78>. Acesso em: 19 fev. 2026.

PINCOS, Priscila dos Santos Rodrigues Silva; GOMES, Jacqueline de Souza. Inclusão educacional, laudo médico e TEA: estudo de caso à luz do conceito de defectologia de Vigotski. **Revista Psicopedagogia**, [S. l.], v. 41, n. 124, p. 174-178, 2024. DOI: 10.51207/2179-4057.20240005. Disponível em: <https://revistapsicopedagogia.com.br/revista/article/view/76>. Acesso em: 19 fev. 2026.

RIBAS, Luana de Melo *et al.* Estudos de L. S. Vigotski sobre deficiência: desdobramentos para a psicologia e pedagogia na atualidade. **Revista Psicopedagogia**, [S. l.], v. 41, n. 124, p. 71-83, 2024. DOI: 10.51207/2179-4057.20240018. Disponível em: <https://revistapsicopedagogia.com.br/revista/article/view/73>. Acesso em: 19 fev. 2026.

SANTOS, Jandira Dantas dos. Educação inclusiva, atendimento educacional especializado, intersectorialidade: os direitos sociais do estudante com deficiência. **Revista Psicopedagogia**, [S. l.], v. 41, n. 124, p. 104-114, 2024. DOI: 10.51207/2179-4057.20240004. Disponível em: <https://revistapsicopedagogia.com.br/revista/article/view/70>. Acesso em: 19 fev. 2026.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria; MILLÉO, Olívia; PINHEIRO, Jackeline Claudete. A defectologia de Vigotski e os diagnósticos de TEA na escola. **Revista Psicopedagogia**, [S. l.], v. 41, n. 124, p. 124-132, 2024. DOI: 10.51207/2179-4057.20240015. Disponível em: <https://revistapsicopedagogia.com.br/revista/article/view/74>. Acesso em: 19 fev. 2026.

SEDU-ES. **Diretrizes operacionais da educação especial**. Secretaria do Estado da Educação. Espírito Santo, 2025. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/19cZU-pbMy2ZWnbKN9IJKMn4b9b-fKqr3>. Acesso em: 8 dez. 2025.

VALLE, Camila Sena; MIETTO, Gabriela. Fatores socioculturais como potencializadores das amizades de crianças com autismo. **Revista Psicopedagogia**, [S. l.], v. 41, n. 124, p. 196-209, 2024. DOI: 10.51207/2179-4057.20240013. Disponível em: <https://revistapsicopedagogia.com.br/revista/article/view/67>. Acesso em: 19 fev. 2026.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Completas - Tomo Cinco**. Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019.

10

Análise da política municipal de Educação Especial de Linhares-ES na visão dos discentes de pedagogia da FACLEI

Marcela Rubia Tozato Daltio¹

Thalita Nunes Ruy Seibert²

DOI: 10.52695/978-65-5456-174-7.10

Introdução

A consolidação da política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil representa um marco na garantia de direitos, exigindo dos sistemas de ensino a organização de serviços e recursos que assegurem o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem do Estudante Público da Educação Especial (EPEE). Documentos norteadores, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI – Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI – Brasil, 2015), estabelecem que a escola comum deve ser o espaço

1. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7800573015841476>.

2. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7921052508470277>.

preferencial para todos, demandando a eliminação de barreiras e a oferta de suporte adequado.

Nesse cenário de reestruturação do sistema educacional, ganha destaque a figura do Profissional de Apoio Escolar (PAE). A legislação vigente (Brasil, 2008, 2015) e as Notas Técnicas do MEC (Brasil, 2010) definem este profissional como aquele que auxilia nas atividades de alimentação, higiene e locomoção, além de atuar na promoção da acessibilidade comunicacional, sem, contudo, substituir a função docente ou o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

De acordo com Belo *et al.* (2024), o município de Linhares/ES integra ao processo de inclusão escolar a figura dos estagiários — licenciandos a partir do 3º período — e dos monitores educacionais. Enquanto os últimos ingressam via processo seletivo, os estagiários inserem-se via convênios com faculdades locais, assumindo papel de apoio no acompanhamento sistematizado do EPEE. Neste sentido, o estagiário de Pedagogia, ao atuar como PAE, encontra-se em uma posição privilegiada de observação e vivência. Ele transita entre os saberes teóricos adquiridos na academia e os desafios reais da sala de aula, deparando-se com dilemas sobre suas atribuições — ora limitadas ao cuidar, ora exigidas no âmbito do educar — e sobre a efetividade das políticas inclusivas.

A Faculdade de Ensino Superior de Linhares (FACELI), instituição pública municipal, oferta os cursos de Administração, Direito e Pedagogia. Neste último, o eixo de Educação Especial é conduzido pelas autoras deste trabalho, docentes efetivas da área. A instituição mantém estreitas parcerias com as unidades de ensino da rede, o que possibilita a inserção prática dos acadêmicos: expressiva parte dos discentes de Pedagogia atua diretamente no suporte à inclusão como PAE (Andreatta; Daltio; Ribeiro, 2024).

Nesse contexto de articulação teórico-prática, aplicou-se, no período letivo de 2023, uma atividade avaliativa de cunho reflexivo na qual os discentes foram convidados a produzir narrativas sobre suas experiências como monitores ou estagiários (PAE). O exercício foi guiado por questões que exploravam desde as expectativas iniciais e o acolhimento na escola até a

análise crítica das funções desempenhadas e dos desafios encontrados na relação com os estudantes.

Tomando essas narrativas como fonte documental primária, o presente trabalho busca investigar como a política nacional reverbera no “chão da escola”. O objetivo geral é analisar as percepções dos discentes de Pedagogia da FACELI sobre a efetivação e os entraves da política de Educação Especial na perspectiva Inclusiva nas escolas de Linhares-ES.

Para tanto, o estudo estrutura-se inicialmente apresentando os referenciais teórico e legal que fundamentam a atuação do profissional de apoio e o estágio supervisionado. Em seguida, descreve-se o percurso metodológico de abordagem qualitativa adotado e, por fim, discutem-se os dados obtidos junto às acadêmicas da FACELI, buscando evidenciar as contradições, os avanços e as lacunas da inclusão escolar no município.

Referencial teórico

A discussão sobre a inclusão escolar exige a compreensão do papel desempenhado pelos profissionais que atuam no suporte direto ao EPEE. Neste capítulo, abordam-se as bases legais que definem o PAE, as tensões entre a formação acadêmica e a precarização do trabalho do estagiário e os desafios da prática cotidiana na relação com o professor do ensino comum.

O papel do Profissional de Apoio Escolar na perspectiva da Educação Inclusiva

Conforme Brasil (2008, 2015), a garantia do acesso, da permanência, da participação e do sucesso escolar do EPEE — pilares fundamentais para a consolidação da inclusão escolar — demanda a organização sistemática de serviços e recursos de apoio. Nesse contexto, a legislação prevê a atuação de profissionais específicos para auxiliar na eliminação de barreiras. Conforme estabelece a PNEEPEI, cabe aos sistemas de ensino disponibilizar funções como instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como o “monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras” (Brasil, 2008, p. 17).

Embora frequentemente ocupada por estagiários de licenciatura no cotidiano escolar, a função é tecnicamente definida pela LBI como “profissional de apoio escolar”. De acordo com a legislação vigente, este profissional é a:

[...] pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015, art. 3º).

A oferta desse serviço deve ser fundamentada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. A presença desse profissional se justifica especificamente quando a necessidade do estudante não for atendida no contexto geral dos cuidados já disponibilizados aos demais. Contudo, Bezerra (2020) alerta que a falta de regulamentação clara sobre a formação desse profissional tem gerado equívocos, levando agentes sem qualificação específica a assumirem atribuições didático-pedagógicas que deveriam ser exclusivas da docência.

Para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a Lei nº 12.764/2012 assegura o direito a “acompanhante especializado” em casos de comprovada necessidade. No entanto, Bezerra (2020, p. 682) aponta que o termo “especializado” gerou interpretações dúbias nas redes de ensino, criando a “ideia equivocada de que todo aluno com TEA e com deficiência automaticamente teria direito a um professor de apoio na classe comum”, quando, na prática, muitas vezes o cargo é ocupado por estagiários ou profissionais de nível médio.

O estágio na Formação Docente: entre a aprendizagem e a precarização

A inserção de estudantes de Pedagogia nas escolas como profissionais de apoio configura um cenário complexo que oscila entre a oportunidade formativa e a precarização do trabalho. Silva (2017) e Silva (2022) defendem que o estágio não deve ser apenas a “hora da prática”, mas um momento

reflexivo de construção da identidade docente, onde teoria e prática se indissociam. Para Silva (2022, p. 20), a vivência escolar ressalta a “importância e a necessidade de reforço no que diz respeito à formação inicial e continuada dos estagiários enquanto futuros professores”.

No entanto, a realidade observada em diversos municípios aponta para distorções. Santos e Silva (2020) identificam que o estágio não obrigatório tem sido utilizado como estratégia de mão de obra barata pelas prefeituras – muitas vezes intermediado por agentes de integração –, exemplificando o Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), sem exigência de experiência ou formação específica na área da Educação Especial. Segundo os autores, “o estágio não-obrigatório realizado por alunos do curso de Pedagogia não cumpre o seu papel pedagógico. Constitui um processo laboral de aproveitamento da mão-de-obra barata de pessoas jovens” (Santos; Silva, 2020, p. 19).

Lopes e Mendes (2023) corroboram essa visão, denunciando um processo de “uberização” e privatização dos serviços de apoio, marcado pela alta rotatividade, baixos salários e contratos temporários. Essa precariedade administrativa impacta diretamente a qualidade da inclusão, uma vez que “a indefinição de um perfil para a função, os critérios incipientes no processo de seleção, a falta de formação e a terceirização desse serviço configuram uma situação de precariedade desse tipo de emprego” (Lopes; Mendes, 2023, p. 11).

Ambiguidade de funções: o cuidar e o educar

Um ponto crucial para a compreensão da atuação do PAE é a tensão entre as atribuições de cuidado (higiene, alimentação, locomoção) e as responsabilidades pedagógicas. As Notas Técnicas do MEC determinam que não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas para o EPEE, nem se responsabilizar pelo ensino deste estudante.

Entretanto, as pesquisas de campo revelam que, na prática, ocorre um frequente desvio de função. Lopes (2018) destaca que os estagiários acabam exercendo funções que extrapolam o cuidado, assumindo responsabi-

lidades de ensino para as quais não foram plenamente formados. Em muitos casos, observa-se que “o estagiário acaba por fazer um papel de ‘cuidador’ ou até mesmo ‘babá’, vigiando e contornando situações para que a criança não atrapalhe ou prejudique o decorrer da aula” (Cunha *et al.*, 2012 *apud* Bezerra, 2020, p. 685).

Por outro lado, há situações em que a estagiária assume integralmente o planejamento pedagógico do EPEE, substituindo o professor do ensino comum. Lopes e Mendes (2023, p. 17) relatam casos em que estagiários “assumiam a função de planejar atividades e ensinar esses estudantes”, o que caracteriza uma terceirização indevida do ensino.

Santos e Coutinho (2025, p. 3121) ponderam que, apesar dessas condições, a atuação dos estagiários muitas vezes “ultrapassa a dimensão de ‘ajuda eventual’ e se aproxima de uma prática pedagógica essencial”, atuando como mediadores fundamentais para a interação social e a equidade no ambiente escolar.

A relação com o professor do ensino comum e o trabalho colaborativo

A efetividade da inclusão escolar depende intrinsecamente da articulação entre o PAE e o professor do ensino comum. O serviço de apoio não é substitutivo da escolarização ou do AEE: ao contrário, deve atuar de forma articulada com os professores da sala de aula comum.

Vicente e Bezerra (2017) alertam para o fenômeno da “exclusão dentro da inclusão”, onde o professor do ensino comum delega a responsabilidade do EPEE inteiramente ao estagiário. Os autores observam que “persistem algumas situações em que os envolvidos não sabem ou não compreendem como lidar com tais estudantes [...] O professor regente [...] acaba por excluir o aluno com deficiência, deixando-o sob a responsabilidade do estagiário” (Vicente; Bezerra, 2017, p. 233-234).

Para superar esse cenário, Haas *et al.* (2024) defendem a implementação de práticas de docência compartilhada e colaborativa. Ao analisarem experiências de estágio, os autores notaram que, quando há articulação, a presença do estagiário possibilita “aprendizados tanto para eles como para

a escola”, onde a “ação de aposta persistente na educabilidade do outro” se torna um compromisso coletivo e não solitário (Haas *et al.*, 2024, p. 83-88).

Portanto, para que a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva se efetive no município de Linhares-ES, é fundamental superar a visão do estagiário como um recurso isolado ou um mecanismo de tutela, avançando para uma compreensão de sua atuação como parte de uma rede de apoio articulada, que exige formação, valorização e trabalho colaborativo.

Aspectos metodológicos

Natureza e abordagem da pesquisa

A presente investigação adota uma abordagem qualitativa, configurando-se como um estudo de caráter exploratório e descritivo. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender fenômenos sociais complexos a partir da perspectiva dos sujeitos neles inseridos (Santana; Silva; Silva Júnior, 2023), focando na interpretação que as estagiárias atribuem às suas vivências no contexto da Educação Especial.

O estudo caracteriza-se como exploratório ao buscar maior familiaridade com o problema da implementação das políticas inclusivas na rede municipal de Linhares-ES, e descritivo ao detalhar as características dessa realidade escolar sob a ótica das discentes. O procedimento técnico adotado consistiu em uma pesquisa documental e de campo, utilizando como fonte primária as produções textuais narrativas das participantes (Santana; Silva; Silva Júnior, 2023).

Contextualização do campo de pesquisa: a organização do serviço de apoio escolar na rede municipal de Linhares-ES

De acordo com o *site* da prefeitura de Linhares-ES (2025), no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SEME) de Linhares, a política de inclusão escolar para crianças e adolescentes de 6 a 21 anos operacionaliza-se, entre outras estratégias, por meio da contratação do Monitor Educacional (ou estagiário). Este serviço tem como objetivo central prestar assistência e suporte direto ao EPEE, assegurando sua participação no cotidiano escolar.

O fluxo administrativo para a disponibilização desse profissional inicia-se mediante solicitação formal da unidade de ensino, que deve ser fundamentada em laudo médico e oficializada via ofício. O ingresso desses profissionais ocorre de três formas: por meio de concurso público; por meio de processo seletivo regido por editais específicos; e por meio de contratação direta de estagiários de cursos de licenciatura.

No que tange às atribuições, as diretrizes municipais estabelecem que o papel do PAE transcende o mero cuidado, situando-se na articulação entre o suporte físico e o apoio pedagógico. O profissional deve atuar sob a orientação do pedagogo e da equipe de Educação Especial, mantendo uma relação de parceria ética com o professor do ensino comum. Suas responsabilidades são vastas e incluem:

- » Suporte às atividades de vida diária: auxílio na higiene, alimentação e locomoção, sempre pautado pelo respeito, zelo e preservação da intimidade do estudante.
- » Mediação pedagógica e adaptação: colaboração na busca por adaptações necessárias para as atividades cotidianas e acompanhamento dos processos avaliativos.
- » Atuação colaborativa: participação ativa em todos os ritos escolares (reuniões, conselhos, eventos) e registro diário do acompanhamento.
- » Formação e flexibilidade: o documento normativo destaca a necessidade de participação em formação continuada e estabelece que, em casos de ausência do estudante com deficiência, o PAE não deve ficar ocioso, mas sim oferecer apoio ao professor do ensino comum no processo de ensino-aprendizagem de toda a turma, cumprindo sua carga horária.

Essa definição de funções pela SEME de Linhares (2025) demonstra uma tentativa institucional de alinhar a atuação do estagiário aos princípios da colaboração docente, embora a prática revele os desafios inerentes à execução dessas múltiplas tarefas por profissionais em formação.

Universo da pesquisa e participantes

O universo da pesquisa foi constituído por 18 acadêmicas regularmente matriculadas no 7º período do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior de Linhares (FACELI) no calendário acadêmico do 1º semestre de 2023.

O critério de inclusão para a seleção das participantes foi a realização de estágio remunerado na área da Educação Especial/Inclusiva, atuando diretamente em escolas da rede municipal de ensino de Linhares-ES ou em espaços correlatos de atendimento educacional. Este grupo foi selecionado por representar o elo entre a formação acadêmica (teoria) e a realidade escolar (prática), ocupando uma posição privilegiada de observação — a de estagiária/monitora — que permite uma visão crítica sobre as lacunas e potencialidades da inclusão no cotidiano escolar.

Instrumento de coleta de dados

Para a produção dos dados, utilizou-se como instrumento uma atividade reflexiva proposta em componente curricular do curso, realizada no dia 22 de junho de 2023. A solicitação consistiu na elaboração de um relato de experiência estruturado, instigando as acadêmicas a dissertarem sobre a vivência da Educação Especial numa perspectiva inclusiva.

O roteiro norteador da atividade foi desenhado para capturar a trajetória completa da experiência de estágio, dividindo-se em três eixos temporais e analíticos:

1. Dimensão das expectativas (o antes): investigou o imaginário das estagiárias sobre a inclusão e suas expectativas prévias ao ingresso na escola.
2. Dimensão da prática cotidiana (o durante): abordou o acolhimento e a orientação recebida pela gestão escolar e professores do ensino comum no primeiro dia; o estabelecimento de vínculo com o EPEE; a definição da função real do estagiário no ambiente escolar (apoio pedagógico *versus* cuidador); e a rede de apoio para sanar dúvidas teóricas e práticas.

3. Dimensão avaliativa (reflexão crítica): solicitou o apontamento explícito dos aspectos positivos e negativos observados no processo de inclusão, bem como sugestões de mudanças necessárias na política ou na prática escolar.

Procedimentos de análise e mapeamento do corpus

Para o tratamento dos dados, adotou-se a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), sistematizando as narrativas para permitir inferências sobre a percepção das estagiárias. O processo analítico ocorreu em duas fases:

1. Fase quantitativa (mapeamento de adesão): inicialmente, realizou-se o cruzamento do conteúdo dos 18 relatos com os três eixos do roteiro norteador para verificar a abrangência das respostas.
2. Fase qualitativa (categorização): procedeu-se à leitura flutuante e categorização temática, onde emergiram núcleos de sentido.

Como resultado da primeira fase de análise (quantitativa), obteve-se o seguinte panorama de adesão da turma à proposta reflexiva, conforme demonstrado no Quadro 1:

Quadro 1 – Mapeamento da Adesão aos Eixos Norteadores

Eixo Analítico	Descrição do Eixo	Adesão (N=18)	% Aprox.	Observação da Análise
1. Expectativas	Sentimentos e visões prévias (O Antes)	16/18	88,8%	A maioria expressou medos (agressividade) ou idealizações (romantização). Duas participantes focaram apenas em aspectos burocráticos.
2. Prática	Relato do cotidiano escolar (O Durante)	18/18	100%	Adesão total. Polarização entre acolhimento exemplar e relatos de abandono/desvio de função.
3. Avaliação	Crítica e Sugestões (O Depois)	15/18	83,3%	A maioria apresentou críticas sólidas. Três relatos foram superficiais ou puramente descritivos nesta etapa.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Este mapeamento inicial revelou que, embora a totalidade das participantes tenha descrito sua prática cotidiana (Eixo 2), a dimensão reflexiva e crítica (Eixo 3) e a exposição da subjetividade inicial (Eixo 1) exigiram maior esforço de elaboração. A partir deste panorama quantitativo, a análise qualitativa subsequente aprofundou-se nas nuances desses relatos para compor os resultados discutidos a seguir.

Resultados e discussão

A análise dos relatos revela um panorama heterogêneo sobre a implementação da política de Educação Especial no município de Linhares-ES. Para compreender a diversidade de contextos vivenciados, o Quadro 2 apresenta a síntese qualitativa das 18 participantes, destacando o EPEE atendido e o tema central que emergiu de cada narrativa.

Quadro 2 – Síntese Qualitativa das Experiências de Estágio (N=18) (continua)

Participante	Contexto / EPEE	Tema Central da Narrativa (Ponto Focal)
E1	TEA (Não verbal). Ano: 2023.	A importância da rotina e do registro. Foco na organização do trabalho pedagógico e boa orientação da coordenação.
E2	TEA Nível 1 e TEA + Surdez.	Saúde Mental do Monitor. O impacto do abandono institucional e a sensação de “invisibilidade”.
E3	TEA Nível 3 (Severo).	Aprendizagem entre Pares. A monitora experiente ensinando a novata na ausência de formação da gestão.
E4	TEA (Comportamento agressivo).	Resiliência Pessoal. A superação do sentimento inicial de incapacidade e medo.
E5	TOD e TEA.	Adesão ao Perfil do estudante. A descoberta de que a afinidade com a idade/perfil define o sucesso do vínculo.
E6	T. não especificado + Depressão.	O Vínculo Humano além do Pedagógico. O desafio de lidar com a saúde mental do estudante (ideação suicida).
E7	TEA Nível 2.	Assédio Moral e Exclusão. A denúncia da regência que trata o apoio como serviço/empregada.
E8	TEA, DI e Depressão.	Construção da Identidade Profissional. A desconstrução de estereótipos (“medo de socos”) e a descoberta da vocação.

Quadro 2 – Síntese Qualitativa das Experiências de Estágio (N=18) (conclusão)

E9	TEA (Disfagia/ Seletividade).	Desvio de Função. A monitora que acaba cuidando da turma toda devido à carência da escola.
E10	TEA (Contextos opostos).	Desigualdade Social. O comparativo entre o autista da rede privada e o da rede pública.
E11	Autismo (Ed. Infantil).	O Cuidar vs. Educar. A compreensão de que higiene e locomoção são partes indissociáveis do educativo.
E12	Autismo (Severo/ Agressivo).	Violência e Trauma. O despreparo institucional para lidar com a agressividade física (mordidas).
E13	Autismo (5 anos).	Medicalização do Ensino. A atribuição da melhora comportamental ao suporte medicamentoso.
E14	TEA + Deficiência Intelectual.	A Regência como Modelo. A importância de ter uma professora inspiradora para espelhar a prática.
E15	TEA e Síndrome de Down.	Crítica Estrutural. A recusa em aceitar a terceirização do estudante: “o aluno é da turma, não da monitora”.
E16	TEA (Gêmeos agressivos).	Silenciamento Institucional. A luta contra a cultura de “fingir que está tudo bem”, apenas entretendo os estudantes.
E17	TEA (Comorbidades).	O Papel Determinante do Professor. Comparativo de dois anos: um com parceria docente, outro com des-caso total.
E18	TEA + TDAH.	Mentoria e Colaboração. O exemplo ideal de coen-sino, onde a professora do ensino comum atua como formadora da estagiária.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A partir da leitura transversal desses relatos, discutem-se a seguir as categorias temáticas emergentes, bem como os desafios terminológicos e estruturais identificados na formação dessas futuras pedagogas.

A análise dos relatos produzidos pelas estagiárias do curso de Pedagogia da FACELI revela um panorama heterogêneo sobre a implementação da política de Educação Especial no município de Linhares-ES. As narrativas transitam entre experiências de acolhimento exemplar e situações de precariedade estrutural e abandono pedagógico.

Para fins de organização e análise, os dados foram agrupados em seis categorias temáticas que emergem recorrentemente nos discursos: (1) O choque de realidade: expectativas *versus* acolhimento institucional; (2) A

terminologia em disputa; (3) A relação com o professor do ensino comum: mentoria ou barreira?; (4) A terceirização da inclusão e o desvio de função; (5) Os desafios da formação inicial e a saúde mental; e (6) Considerações sobre a prática e a medicalização.

O choque de realidade: expectativas versus acolhimento institucional

A primeira categoria de análise refere-se ao ingresso das estagiárias no campo de estágio. Observou-se uma ruptura frequente entre o imaginário acadêmico — muitas vezes idealizado ou temeroso — e a realidade escolar.

Relatos como o de E5 e E2 evidenciam que a gestão do acolhimento (ou a falta dele) é determinante para a segurança do estagiário. Enquanto algumas discentes relatam ter sido recebidas com apresentação de laudos, explicação de rotinas e introdução à equipe, outras descrevem um cenário de “invisibilidade” e falta de diretrizes claras.

Essa constatação corrobora os achados de Silva (2022), que identificou a ausência de formação específica oferecida pela secretaria de educação ou pela escola como um dos pontos críticos na atuação dos estagiários. A autora destaca que “unânime em todas as respostas, a formação do estagiário [...] é o que mais os entrevistados sentem falta” (Silva, 2022, p. 22), evidenciando a precariedade do suporte institucional inicial.

Um ponto crítico identificado foi a omissão de informações vitais por parte da gestão escolar. O relato da estagiária E6 é emblemático nesse sentido: a escola omitiu que o estudante possuía ideação suicida e depressão, colocando em risco tanto o estudante quanto a estagiária, sob a justificativa de manter a “zona de conforto”. Da mesma forma, E6 relata ter atuado sem nunca ter sido informada sobre o diagnóstico real da estudante, o que inviabilizou qualquer planejamento pedagógico assertivo.

Essa disparidade no acolhimento sugere que não há, na rede municipal observada, um protocolo unificado de recepção para os profissionais de apoio, ficando a qualidade desse processo dependente da sensibilidade individual de cada gestor escolar.

A terminologia em disputa

Um dado relevante diagnosticado na análise dos textos foi a confusão terminológica presente no discurso de algumas estagiárias. Expressões equivocadas como “Autismo Grau 4” (inexistente nos manuais diagnósticos atuais), “Criança Especial” ou “Atraso Mental” apareceram em parte dos relatos (como observado em E12 e E14). Esse achado aponta para a necessidade urgente de reforçar, na formação inicial e continuada, a apropriação técnica da terminologia científica e legal, superando o senso comum que ainda permeia a escola.

Lopes (2018) discute a ambiguidade terminológica que envolve esse profissional, contextualizando o surgimento do PAE como resposta à demanda crescente de EPEE nas escolas comuns. A autora destaca a “confusão terminológica e a falta de definição clara desse papel” (Lopes, 2018, p. 20-21), o que se reflete na prática das estagiárias que, sem a devida orientação, acabam reproduzindo termos inadequados e conceitos ultrapassados.

A relação com o professor do ensino comum: mentoria ou barreira?

A figura do professor do ensino comum emergiu nos discursos como o “fiel da balança” para o sucesso da inclusão. A análise dos dados aponta para uma dicotomia clara na atuação docente.

Por um lado, temos relatos de parcerias exitosas, onde o professor do ensino comum atua como mentor. E18 e E14 descrevem docentes que compartilham o planejamento, tiram dúvidas e veem o estagiário como um parceiro de docência. Nesses cenários, a inclusão ocorre de forma fluida e o estagiário relata grande aprendizado profissional e identificação com a área. Essa prática colaborativa é defendida por Vicente e Bezerra (2017) como essencial para a superação dos impasses da inclusão. Os autores argumentam que “entende-se [...] que os estagiários e os professores precisam primeiro reconhecer seus papéis e suas funções para, assim, conseguirem trabalhar juntos em prol desse aluno com deficiência, em uma perspectiva colaborativa” (Vicente; Bezerra, 2017, p. 239).

Por outro lado, diversos relatos denunciam o professor do ensino comum como uma “barreira atitudinal”. E7 relata ter sido tratada como “empregada” e não como educadora, sofrendo desvio de função. E16 expõe a cultura da acomodação, onde foi orientada a “não comprar briga” ao tentar realizar atividades pedagógicas que a professora titular negligenciava. E15 reforça essa crítica ao afirmar que o professor do ensino comum muitas vezes não incluía o estudante com deficiência no planejamento, terceirizando a responsabilidade educacional inteiramente para a estagiária.

Esses dados confirmam o fenômeno observado por Vicente e Bezerra (2017) sobre a compreensão equivocada dos papéis, onde o professor do ensino comum transfere sua responsabilidade pedagógica. Segundo os autores, a “exclusão dentro da inclusão” continua sendo um entrave significativo, manifestando-se quando o professor do ensino comum, por não saber como agir, exime-se de sua função e deixa o aluno com deficiência sob os cuidados exclusivos do estagiário. Essa “exclusão dentro da inclusão” revela-se como um dos principais entraves para a efetivação da política de educação inclusiva.

Por fim, esses dados corroboram a discussão teórica de que a presença do PAE pode, paradoxalmente, gerar a exclusão do estudante, caso o professor do ensino comum entenda que aquele estudante não é mais sua responsabilidade, mas sim do PAE.

A terceirização da inclusão e o desvio de função

A análise das funções desempenhadas pelas estagiárias revela uma zona cinzenta entre o cuidado (higienização, alimentação, locomoção) e o ensino. Embora a legislação preveja o PAE para atividades de vida diária, os relatos mostram que as estagiárias frequentemente assumem a responsabilidade integral pela adaptação curricular e pelo ensino, suprimindo lacunas deixadas pela regência.

Lopes e Mendes (2023) identificaram essa mesma dinâmica em sua pesquisa, apontando que, na prática, os profissionais de apoio exercem funções que extrapolam o cuidado, assumindo responsabilidades de ensino para as quais não foram formados. As autoras relatam casos em que

estagiários “assumiam a função de planejar atividades e ensinar esses estudantes” (Lopes; Mendes, 2023, p. 17), configurando um desvio de função que precariza o trabalho docente e compromete a qualidade do ensino ofertado ao estudante com deficiência.

O relato de E12 traz à tona a questão da integridade física e da falta de suporte para manejo de crises. Ao descrever uma rotina de agressões físicas (mordidas e arranhões), sem o devido equipamento de proteção ou estratégia institucional, a estagiária questiona os limites do sacrifício pessoal em nome da profissão.

Além disso, identificou-se, em alguns relatos, práticas de segregação travestidas de inclusão, onde a orientação recebida foi retirar o estudante da sala de aula regular para realizar atividades isoladas na sala de recursos, contrariando os princípios da Educação Inclusiva que preveem a convivência e o aprendizado no coletivo.

Os desafios da Formação Inicial e a saúde mental

A análise dos relatos de E12, E16 e E2 traz à tona uma dimensão pouco discutida: o adoecimento mental dos profissionais de apoio. A exposição à agressividade física (mordidas, arranhões) sem suporte institucional, somada à sensação de invisibilidade e à falta de manejo para crises (como no caso dos gêmeos, relatado por E16), configura o estágio em Educação Especial como um fator de risco para *burnout* precoce.

O relato de E6, que lidou com um estudante com ideação suicida sem ter sido avisada pela gestão, exemplifica a gravidade da omissão de informações. Silva (2022) ressalta a importância da formação acadêmica para lidar com tais desafios, observando que “os estagiários relataram o porquê consideram o componente curricular de educação inclusiva tão importante na realização de suas práticas” (Silva, 2022, p. 16). Contudo, a ausência de suporte institucional na escola intensifica a vulnerabilidade emocional desses estudantes em formação.

Considerações sobre a prática e a medicalização

Por fim, nota-se em relatos como os de E13 e E12 uma visão ainda voltada à medicalização do ensino, onde o medicamento é citado como o “divisor de

águas” para a viabilidade do trabalho pedagógico. Embora o suporte clínico seja fundamental, é crucial que a formação pedagógica dispute esse espaço.

Haas *et al.* (2024) destacam a importância da acessibilidade curricular como estratégia pedagógica, argumentando que a inclusão se fortalece quando há “estratégias pedagógicas que favorecem o desenvolvimento e engajamento dos estudantes com deficiência no projeto pedagógico coletivo da turma” (Haas *et al.*, 2024, p. 80), superando a dependência exclusiva de intervenções medicamentosas ou terapêuticas.

O resultado da atividade foi excelente para diagnosticar a realidade escolar do município. As estagiárias demonstraram que, apesar dos desafios estruturais e da solidão pedagógica, a experiência serviu para forjar identidades profissionais resilientes, confirmando vocações (E8) ou redirecionando carreiras.

Considerações finais da análise

A percepção das estagiárias aponta que a política de Educação Especial em Linhares-ES avançou no acesso (garantia de matrícula e presença do PAE), mas ainda enfrenta desafios críticos na permanência e qualidade. A inclusão efetiva, na visão das participantes, depende menos da estrutura física e mais da atitude da equipe escolar e da formação continuada.

Santos e Silva (2020) alertam que o estágio não obrigatório, quando utilizado apenas como mão de obra barata, “não cumpre o seu papel pedagógico” e constitui um processo de precarização (Santos; Silva, 2020, p. 19). Portanto, é urgente superar a visão de que o EPEE é responsabilidade exclusiva do PAEE, avançando para uma concepção de responsabilidade coletiva e colaborativa.

Conclusão

O presente estudo teve como objetivo analisar as percepções de estagiárias do curso de Pedagogia sobre a implementação e os desafios da política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na rede municipal de Linhares-ES. A partir da análise dos relatos, foi possível cons-

tatar que a realidade escolar transita entre avanços significativos e desafios estruturais persistentes.

As narrativas evidenciaram um cenário de dualidade. Por um lado, identificaram-se experiências exitosas de acolhimento e mentoria, onde a parceria entre professor do ensino comum e estagiário fortaleceu o processo inclusivo e a formação docente. Nesses casos, a atuação colaborativa permitiu que o estagiário compreendesse seu papel como parte de uma rede de apoio articulada, superando a visão assistencialista. Por outro lado, emergiram relatos preocupantes de precarização, desvio de função e solidão pedagógica. A “terceirização” da inclusão, onde a responsabilidade pelo EPEE é transferida integralmente para o estagiário, revelou-se uma barreira atitudinal que compromete a qualidade do ensino e sobrecarrega o estudante em formação.

Além disso, a pesquisa destacou a fragilidade na formação inicial quanto ao domínio da terminologia científica e legal da área, bem como a necessidade urgente de suporte emocional para lidar com situações de alta complexidade no cotidiano escolar. A percepção das estagiárias aponta que, embora o acesso à escola esteja garantido, a permanência com qualidade ainda depende, em grande medida, da iniciativa individual dos profissionais e da gestão escolar, carecendo de uma institucionalização mais robusta das práticas colaborativas.

Conclui-se, portanto, que o estágio supervisionado em Educação Especial, quando bem orientado, constitui um espaço potente de aprendizagem e sensibilização para a docência inclusiva. No entanto, para que a política de inclusão se efetive plenamente em Linhares-ES, é imperativo investir na formação continuada de todos os agentes escolares, na clarificação das atribuições do profissional de apoio e na promoção de uma cultura escolar que não delegue a inclusão a um único sujeito, mas a assuma como compromisso coletivo de toda a comunidade educativa.

Referências

ANDREATTA, C.; DALTIO, M. R. T.; RIBEIRO, S. dos S. Mapeamento das pesquisas produzidas no curso de Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior de Linhares – FACELI/ES. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v. 9, 2024. Disponível em: <https://remunom.ojsbr.com/multidisciplinar/article/view/2764/3076>. Acesso em: 13 fev. 2026.

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

BELO, G. L. de F.; ANDRADE, M. S. M. de S. de; GHIDINI, S. S. G.; SEIBERT, T. N. R. O setor de Educação Especial na rede municipal de ensino de Linhares/ES. In: JESUS, D. M. de; VIEIRA, A. B.; GOMES, N. R. N. (org.). **Formação em Educação Especial: construindo conhecimentos**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia Editora, 2024. DOI: 10.52695/978-65-5456-099-3.7. Disponível em: https://encontrografia.com/wp-content/uploads/2024/12/e-book_Formacao-em-Educacao-Especial.pdf. Acesso em: 9 dez. 2024.

BEZERRA, G. F. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 673-688, out./dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: respublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1033668/lei-12764-12r. Acesso em: 8 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 8 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010**. Assunto: Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília, DF: MEC; SEESP, 8 set. 2010.

HAAS, C.; BORBA, B. B. de; SILVA, M. C. da; FREITAS, C. R. de. Estágio em educação especial na pedagogia: aprendizagens em contextos escolares inclusivos. **Recital – Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara/MG**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 76-93, 2024. DOI: 10.46636/recital.v6i1.404. Disponível em: <https://recital.almenara.ifnmg.edu.br/recital/article/view/404>. Acesso em: 13 fev. 2026.

LINHARES (ES). Prefeitura Municipal. Educação Especial. In: **Carta de Serviços**. Linhares, [2025]. Disponível em: <https://cartadeservicos.linhares.es.gov.br/educacao-especial/>. Acesso em: 10 nov. 2025.

LOPES, M. M. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/232421>. Acesso em: 13 fev. 2026.

LOPES, M. M.; MENDES, E. G. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional?. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, e280081, p. 1–24, 2023.

SANTANA, A. F.; SILVA, A. E. da; SILVA JÚNIOR, R. P. da. Recolha de Dados na Pesquisa Qualitativa: observação, entrevista, análise documental e bibliográfica. In: SILVA, Adeilton Elias da *et al.* (org.). **Pesquisa qualitativa em educação: métodos e técnicas em evidência**. Recife: Ed. dos Autores, 2023.

SANTOS, A. L. de O.; SILVA, J. H. da. Estágio não obrigatório e o curso de Pedagogia: dilemas e desafios na formação inicial e educação especial. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 14, n. 30, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3497>. Acesso em: 8 dez. 2025.

SANTOS, L. F. B. dos; COUTINHO, D. J. G. Equidade e inclusão escolar: o papel dos estagiários de apoio na rede pública de Olinda–PE. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 11, n. 9, p. 3111–3123, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i9.21201. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/21201>. Acesso em: 8 dez. 2025.

SILVA, A. K. D. da. **A atuação do aluno de pedagogia no estágio remunerado na educação infantil como apoio escolar de crianças com necessidades educacionais específicas**. 2022. 27 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/64913>. Acesso em: 13 fev. 2026.

SILVA, J. R. da. **Estágio extra-curricular no contexto da educação especial em uma perspectiva inclusiva**: trajeto formativo de um graduando em Pedagogia. 2017. 48f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/42304>. Acesso em: 13 fev. 2026.

VICENTE, B. T.; BEZERRA, G. F. Estagiários e professores regentes como agentes do processo de inclusão escolar: problematizando suas (inter)ações. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 214–244, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017214>. Acesso em: 8 dez. 2025.

11

Saberes necessários do professor frente à demanda da Educação Especial numa perspectiva inclusiva

Marcela Rubia Tozato Daltio¹

Leila Rosse Barreira²

Wanderlene Lopes da Silva Carvalho³

DOI: 10.52695/978-65-5456-174-7.11

Introdução

A publicação da Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva da Educação Inclusiva no ano de 2008 (PNEEPEI – Brasil, 2008) acarretou exigências de saberes/fazeres docentes antes discutidos em campos pedagógicos mais teóricos, agora em um aspecto mais prático e real. Dados estatísticos vindos dos censos escolares pós-publicação do documento demonstram a efetividade com que estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) estão tendo acesso ao ensino comum nas escolas brasileiras (UNESCO, 2020). Para tal perspectiva, a política aponta *recursos e ser-*

1. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7800573015841476>.

2. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4798375540899282>.

3. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6235646193450992>.

viços de acessibilidade não só para ter a garantia do acesso, mas também da permanência, da participação e, assim, da aprendizagem para o PAEE.

Sabemos que o direito a uma educação para todos já havia sido proclamado desde a Constituição Federal (Brasil, 1988), mas ainda existiam impedimentos para que este não se concretizasse — como as escolas especiais por todo o território brasileiro e, ainda, a palavra/frase “*preferencialmente no ensino regular*”, que foi se estendendo em outras leis e documentos oficiais, continuando com a política de segregação.

A quebra de uma política da educação especial nos paradigmas da *exclusão, segregação e da integração*, pelo menos nos campos legais e teóricos, ocorreu através da publicação do documento orientador referente ao PNEEPEI (Brasil, 2008), mas já se passaram 15 anos e ainda encontramos muitos desafios no cotidiano escolar.

No curso de pedagogia, as experiências de estudos (com as disciplinas) e práticas (com as atividades práticas, estágio supervisionado e/ou estágio remunerado) nos proporcionaram perceber tamanha discrepância entre o que é preconizado nas normativas e bases teóricas e a prática no cotidiano escolar. Dentre esse fato, esta pesquisa busca um recorte no sentido de escuta e de percepção de um serviço importante da educação básica: *o professor regente dos anos iniciais do ensino fundamental e sua relação prática cotidiana com a política da educação especial numa perspectiva inclusiva.*

O professor é uma peça de grande importância no processo educacional. É dele o legado de passar formalmente os conhecimentos científicos acumulados ao longo da humanidade, de maneira instrutiva, com o intuito de tirar o estudante do senso comum para o processo de conhecimento científico (Vigotski, 2003; Padilha, 2018).

O objetivo geral que compõe esta escrita científica é *analisar, na narrativa dos professores pesquisados, quais são os possíveis saberes necessários do professor frente às demandas da educação especial numa perspectiva inclusiva.*

No campo teórico, utilizou-se das legislações vigentes da educação especial numa perspectiva inclusiva e das contribuições de pesquisas sobre

a temática envolvida, com a seleção de pesquisadores renomados e de artigos com *Qualis A e B*.

No campo empírico, a pesquisa qualitativa de cunho exploratório baseou-se na escuta de seis professores regentes dos anos iniciais do ensino fundamental com o auxílio do instrumento Grupo Focal (GF). Com a gravação e a descrição de todo o conteúdo da coleta de dados, passamos para a análise destes seguindo as diretrizes da técnica da Análise de Conteúdo (AC), produzindo 5 categorias: a educação especial numa perspectiva inclusiva; dos serviços e apoio especializados da educação especial; formação para a inclusão; participação da família e articulação intersetorial; e o saber/fazer pedagógico: o estudante e a organização do ensino para a aprendizagem. Para auxiliar nas discussões de cada uma dessas, foi utilizada a técnica Nuvem de Palavras.

Esta pesquisa se justifica pela temática atual na prática cotidiana da escola e pelos saberes/fazer exigidos na atuação docente em relação às exigências epistemológicas e práticas da política da educação especial numa perspectiva da educação inclusiva.

Os saberes do professor na sociedade contemporânea

O exercício docente inicia-se quando o professor assume a docência. A formação inicial lhe concede esse direito e, assim, as suas experiências vão tomando amplitude, iniciando um processo identitário de construção prático-teórica, onde vai inserindo conhecimentos e construindo a sua identidade, construindo os saberes.

O professor é um ator importante no contexto escolar e no processo de aprendizagem das crianças, pois está em contato direto com elas, possuindo grande relevância para a inclusão da criança com deficiência (Tavares; Santos; Freitas, 2016). Para isso, são necessários conhecimentos e habilidades que atendam não só aos alunos de uma forma geral, mas também a esse público específico que demanda necessidades específicas conforme sua deficiência.

Nóvoa (1995, p. 21), ao trazer a discussão sobre o processo de construção docente, ressalta que ele não é linear nem unidirecional. Constitui-se, no entanto, como “um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos [...] A compreensão do processo de profissionalização exige, portanto, um olhar atento às tensões que o atravessam”. E, ao se referir aos dilemas dessa profissão, retrata a falta de reconhecimento.

Sabemos que o delinear da educação especial numa perspectiva inclusiva exige do professor uma posição política, condições materiais acessíveis, reorganização do espaço e do trabalho escolar, como também a superação de barreiras e entraves por meio de ações sensibilizadoras e educativas, a fim de que haja uma consciência social no tocante ao respeito e à inclusão das diferenças.

De acordo com Tavares, Santos e Freitas (2016), os professores regentes sentem-se inseguros e têm dificuldades para estabelecer uma intervenção pedagógica para estudantes PAEE e, na tentativa de desenvolverem uma ação que favoreça o processo formativo desses estudantes, esses professores lançam mão do conhecimento construído e acumulado ao longo de sua trajetória social, pessoal e acadêmica, a fim de mobilizar saberes e práticas docentes numa perspectiva de inclusão. Desse modo, o professor precisa superar os métodos tradicionais de ensino em prol da viabilização de práticas educativas inclusivas.

De acordo com Mantoan (2004, p. 37), “temos avançado do ponto de vista legal, e há novos caminhos pedagógicos que nos permitem retrair a trajetória de nossas escolas, norteados pela inclusão”. E o professor é um dos responsáveis por essa transformação. O professor também tem avançado, mas, de acordo com a autora, é preciso avançar na formação inicial e continuada dos professores, trazendo disciplinas e cursos que atendam à filosofia da perspectiva inclusiva.

Metodologia

A metodologia utilizada para esta pesquisa foi de cunho qualitativo, empírico e exploratório, sendo que este último teve como objetivo proporcionar maior familiaridade com o tema pesquisado (Gil, 2002; Dias, 2000). Para

tanto, na mira de alcançar o objetivo maior desta pesquisa, encontramos no instrumento “Grupo Focal” (GF) o mais adequado, pois através de entrevistas coletivas, os dados surgem por meio das interações dos participantes com relatos de suas experiências e trazem a intencionalidade de “[...] identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes a respeito de um determinado assunto [...]” (Dias, 2000, p. 3). Em outras palavras, para Kitzinger (2000), citado por Trad (2009, p. 780), o GF é:

[...] uma forma de entrevistas com grupos, baseada na comunicação e na interação. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico (sugerido por um pesquisador, coordenador ou moderador do grupo) a partir de um grupo de participantes selecionados. Ele busca colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços (Kitzinger *apud* Trad, 2009, p. 780).

O interesse por esse instrumento de pesquisa ocorreu pelo formato de discussão e reflexão sobre uma temática de vivência do grupo participante: no caso deste estudo, os professores (profs.) dos anos iniciais do ensino fundamental e os dilemas recorrentes atuais da profissão, como o direito garantido com igualdade e equidade de todos à educação. O GF, através da “[...] partilha e o contraste de experiências constroem um quadro de interesses e preocupações comuns, em certos casos vivenciados por todos, que são raramente articulados por um único indivíduo” (Trad, 2009, p. 790).

Da seleção à participação dos sujeitos da pesquisa

Os critérios de seleção para participar da pesquisa foram: ser professor regente dos anos iniciais do ensino fundamental; pertencer ao quadro do magistério da Secretaria Municipal de Educação⁴ (SEME) de Linhares/ES; estar trabalhando com estudantes PAEE; e estar atuando em escolas

4. A escolha dos professores pertencentes ao quadro do magistério das escolas regidas pela SEME de Linhares/ES ocorreu: pela proximidade dos pesquisadores com essa secretaria; por estar localizada no município de Linhares/ES; e a incumbência de gestão pública dos anos iniciais do ensino fundamental. Por ser uma pesquisa exploratória, esse estudo não teve a intenção de aprofundar no universo das escolas regidas pela SEME de Linhares/ES.

diferentes. Diante desses limites, convidamos oito professores através de mensagens pelo *WhatsApp* particular de cada um, explicando a dinâmica do encontro: apresentação da pesquisa e dos pesquisadores; o objetivo geral do encontro; a importância de eles estarem participando deste estudo; a data, o horário e o modo virtual do encontro. Ficamos receosos, pois a data cairia em uma segunda-feira de feriado para a nossa região, mas resolvemos arriscar. Dos oito convidados, seis confirmaram a presença.

De acordo com Trad (2009), a recomendação de participantes para o GF é de seis a quinze; portanto, estávamos com a quantidade mínima recomendada. Por isso, no dia do encontro, pela manhã, foi enviada uma mensagem através do aplicativo de mensagens *WhatsApp*, lembrando do compromisso firmado no horário noturno, bem como solicitando os números dos documentos pessoais e o endereço de *e-mail*. Todos os seis convidados confirmaram a participação e enviaram o solicitado. Enviamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos sujeitos da pesquisa via *e-mail* – conforme preconiza a Resolução nº 466/2012, destinada a pesquisas que envolvem seres humanos –, já preenchido com os dados dos participantes e dos pesquisadores, para leitura e assinatura digital. É importante ressaltar que todos os participantes assinaram o TCLE e participaram do GF.

Apresentação dos professores participantes da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são seis profes. dos AIEF (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) das escolas regidas pela SEME de Linhares/ES. Com o intuito de preservar a identidade dos entrevistados, fizemos uso de nomes fictícios escolhidos pelos próprios participantes. Temos, assim, os professores Bruna, Antônio, Cleo, Ilza, Margo e Alessandra, com idades entre 30 e 50 anos. Todos os participantes possuem graduação em Pedagogia, sendo que o Antônio também possui graduação em Biologia e Letras – Português. Os profes. Antônio e Bruna, além de serem professores regentes de classe, também são técnicos pedagógicos das escolas regidas pela SEME de Linhares/ES. A Bruna, o Antônio e a Ilza são servidores efetivos da SEME de Linhares/EAS. Todos os entrevistados possuem, atualmente, estudantes PAEE na sala de aula.

A prof.^ª Bruna trabalha na educação desde o ano de 1993; portanto, é a mais experiente dos entrevistados. Já atuou em diversas disciplinas, principalmente na área da educação especial, como monitora, prof.^ª especialista em surdez, Deficiência Intelectual (DI) e Deficiência Visual. A prof.^ª Ilza trabalha como regente de sala desde o ano de 2008. O prof. Antônio está na educação há aproximadamente dez anos como regente de classe. A prof.^ª Margo está trabalhando na educação desde 2013; já foi cuidadora de estudantes PAEE, coordenadora de uma escola e, este ano, está tendo a experiência como prof.^ª regente. A educadora Cleo terminou a graduação em Pedagogia no ano passado e tem nove meses de experiência como regente de classe. A prof.^ª Alessandra possui oito anos como educadora; também possui experiência no AEE.

Encontro com os participantes: coleta de dados

A pesquisa foi realizada no dia 17/04/2023, começando às 19 horas e 30 minutos (horário de Brasília), remotamente e através da plataforma *Google Meet*, no endereço eletrônico <https://meet.google.com/qcq-bxrq-pcw>. A reunião foi gravada com o consentimento dos participantes e teve a duração de 2 horas e 4 minutos.

A mediadora e moderadora do GF foi uma das autoras deste artigo, a prof.^ª Marcela, que estimulou a participação e reflexão do grupo, a fim de obtermos respostas aos nossos questionamentos. Iniciou a gravação cumprimentando e agradecendo a todos, expondo o objetivo e o assunto principal do diálogo e frisando que ficassem à vontade para falar sobre as experiências cotidianas do ambiente escolar, e na implicação relacionada à atuação profissional do arcabouço de conhecimentos e saberes necessários para o trabalho educativo, frente às demandas trazidas da educação especial numa perspectiva inclusiva. Assim, as outras pesquisadoras se apresentaram e agradeceram os convidados pela presença.

Feita a parte introdutória pelas pesquisadoras, passou-se a palavra para os sujeitos da pesquisa. À medida que os participantes se apresentavam, iam relatando suas experiências em sala de aula. O momento foi de interação e a conversa fluiu satisfatoriamente, sem fugir do assunto principal;

todos seguiram a mesma linha de raciocínio, mesmo em falas diferentes. Os profs., nas narrações de suas vivências, sempre faziam inferência às falas dos participantes antecessores, dizendo o nome e completando e/ou concordando e/ou discordando, efeito normal na técnica do GF, como salienta Dias (2020, p. 5): “[...] a dinâmica e a interação do grupo torna-se parte integrante da técnica, pois os participantes, engajados na discussão, dirigem seus comentários aos outros participantes, ao invés de interagirem apenas com o moderador”.

Um outro aspecto interessante do encontro foi que a mediadora anunciou o fim das discussões e, mesmo assim, todos quiseram ficar e continuar a reflexão por mais ou menos 20 minutos, momento também utilizado para a análise de dados.

Durante a condução dos diálogos, o moderador teve que fazer algumas ponderações, como afirma Gatti (2005) *apud* Esper *et al.* (2022, p. 233), como “[...] solicitar esclarecimento ou aprofundamento de pontos específicos; [...] incentivar a participação dos tímidos; desestimular os tipos dominadores, que monopolizam a fala; e finalizar o grupo [...]”.

Pós-encontro: análise de dados

Toda a gravação foi transcrita com a utilização do microfone do *Word* e, à medida que o áudio era reproduzido, o sistema realizava a transcrição. Depois foi realizada a leitura atenta do material descrito e, assim, faziam-se as correções ortográficas e de pontuações. A transcrição das falas do encontro do GF ficou em 29 laudas.

Concordamos com Dias (2020, p. 6) quando afirma que “a etapa mais difícil da técnica do grupo focal é, sem dúvida, a análise dos resultados, pois não é suficiente repetir ou transcrever o que foi dito”. Essa foi a tarefa mais complexa, apesar de entendermos qual é o objetivo central da pesquisa: lidar com as respostas dos participantes e tentar buscar a forma mais assertiva para analisar os resultados.

Encontramos a técnica de Análise de Conteúdo (AC), a mais propícia para tal fim, pois como conclui Santos (2012, p. 387), a AC “[...] é uma leitura

‘profunda’, determinada pelas condições oferecidas pelo sistema linguístico e objetiva a descoberta das relações existentes entre o conteúdo do discurso e os aspectos exteriores.” A pesquisadora Laurence Bardin (2016), que desenvolveu, na sua prática, esse método — assim, autora de vários livros e artigos sobre AC, sendo especialista de referência dessa técnica —, enumera três fases fundamentais, que são: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Para tal fim, utiliza os métodos de análise, que são: a organização, a codificação, a categorização, a inferência e a informatização das análises. Seguindo esses caminhos, a técnica de AC escolhida foi a categorial, ou seja, através de toda uma análise, as falas advindas dos participantes foram separadas em categorias, como vamos explicar nos resultados e discussão.

Resultados e discussão

Com o instrumento do GF, os entrevistados foram explanando sobre os saberes/fazeres necessários de um professor dos anos iniciais do ensino fundamental para uma prática pedagógica baseada nas premissas da educação inclusiva e também foram elencando as diversas barreiras existentes, para que, de fato, esses saberes não se concretizem na prática cotidiana da escola. Para explicar essas preposições, utilizamos a técnica categorial da AC, que é a separação das narrativas dos participantes da pesquisa em categorias. Entendemos como Jesus *et al.* (2015, p. 11), que se basearam nas ideias de Bakhtin, que as narrativas “são produções sociais que se constituem por várias vozes, o que pressupõe um dialogismo [...] que o discurso é uma produção de sentidos entre os interlocutores”. As narrativas dos sujeitos da pesquisa são entrelaçadas por vivências não só deles, mas de um tempo/espço Histórico-Cultural.

A categorização ocorreu de duas formas. A primeira foi entendermos, sobre as narrativas analisadas, que o diálogo se conteve na PNEEPEI (Brasil, 2008), através das mudanças ocorridas no contexto escolar, principalmente nas garantias de:

[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; [...] oferta do atendimento educacional espe-

cializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; [...] e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A segunda, como complementação da primeira, baseou-se na quantidade de palavras-chave do contexto educacional discutido por meio das narrativas vocalizadas pelos participantes e de uma análise semântica do discurso, que auxiliava na discussão das categorias. Essas palavras são expressas em imagem através do recurso Nuvens de Palavras.

Categoria 1: A Educação Especial numa perspectiva inclusiva

A educação inclusiva se baseia nas concepções sobre direitos humanos, “que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis” (Brasil, 2008). Já a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e que tem a finalidade de assegurar aos estudantes PAEE o AEE (Brasil, 1996), sendo que o AEE compreende “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos estudantes do ensino regular” (CEE, 2022, p. 142). Atualmente, temos uma legislação nacional em busca de uma prática da educação especial numa perspectiva da educação inclusiva, mas “o fato de existirem leis e resoluções que garantam a educação escolar universal, gratuita e laica para todos [...] não vem garantindo o ensino de qualidade, ou seja, o aprendizado de conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade” (Padilha, 2015, p. 313).

Figura 1 – Nuvem de Palavras da categoria Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva⁵.



Fonte: dados de pesquisa dos autores (2023)

Observando a figura 1, representando palavras-chave dessa categoria, temos em destaque a “Educação Especial”, proferida 43 vezes, demonstrando uma maior referência à modalidade de ensino que é um dos temas centrais desta pesquisa. Em segundo lugar, “desafio”, falada 16 vezes e, logo depois, “política”, 14 vezes. Os dados apresentados nas palavras-chave conferem com as discussões elencadas dos participantes da pesquisa, pois os profs. pesquisados demonstraram, em suas narrativas, os desafios existentes advindos da PNEEPEI (2008), apontando para as várias barreiras existentes para que, de fato, não se concretize a educação numa perspectiva inclusiva no cotidiano escolar. Nesta categoria, iremos tratar de uma política da educação especial de forma macro, mais especificamente de gestores da educação especial.

Jesus, Pantaleão e Almeida (2015, p. 13) salientam que pesquisas indicam que os gestores do setor da educação especial não possuíam, na sua maioria, os saberes/fazer necessários para a atuação e elencaram esses conhecimentos

[...] sobre os pressupostos da inclusão escolar, gestão pública, trabalhos em redes intersetoriais, captação e aplicação de recursos financeiros e humanos, reorga-

5. Na categoria 1 foram encontradas as seguintes palavras com a quantidade de vezes narradas: Educação Especial (43), Desafio (16), Política (14), Educação Inclusiva (8), Diversidade (7), Gestão (7), Acesso (3), Inclusão (2), Barreiras (2), Transversal (1), Direito (1) e Equidade (1).

nização dos espaços escolares e formação de professores, dentre outras tantas atribuições.

As narrativas dos docentes pesquisados evidenciam lacunas estruturais e pedagógicas, sintetizadas em quatro eixos principais. Primeiramente, nota-se a falta de articulação entre a SEME e as escolas, o que gera uma sensação de abandono; como expõe a prof.^ª Ilza, os alunos são inseridos em sala sem o devido suporte, cabendo ao professor “dar conta” sozinho. Soma-se a isso a carência de serviços de apoio, exemplificada pela ausência de monitores capacitados. Sobre esse ponto, a prof.^ª Cleo destaca que a gestão inverte as prioridades ao matricular a criança antes de garantir o profissional de apoio e o treinamento necessário.

Além disso, critica-se a exclusão do professor como protagonista nos planejamentos. A prof.^ª Cleo relata a imposição de projetos externos que, sem a consulta aos docentes, acabam por subtrair tempo de conteúdos essenciais. Tal dinâmica de “mandar e obedecer” compromete a qualidade do ensino e o sentimento de pertencimento do educador. Por fim, a inexistência de um documento orientador centralizado torna as ações incertas, conforme aponta a prof.^ª Bruna, reforçando o cenário de desarticulação institucional.

Também foi percebida uma certa esperança nos entrevistados devido à mudança da secretária de educação e, assim, também da gestora da educação especial. O prof. Antônio relatou que chegou a conversar pessoalmente com a nova gestora e disse que percebeu a vontade da mesma em trazer melhorias e colocar em ação as várias determinações legais, citando o trabalho colaborativo, questões relacionadas aos monitores e também a visita *in loco* nas escolas para acompanhar de perto a sala de recurso, o AEE: “[...] eu senti que realmente ela quer fazer [...] essa vontade de fazer [...]”. E friou sua expectativa com as transformações em curso: “Então, eu vejo que vêm mudanças por aí. É um novo olhar, né?”. Contudo, ponderou que é preciso cautela, afirmando: “Vamos aguardar para que realmente seja efetivo”.

Categoria 2 – Dos serviços e apoio especializados⁶ da Educação Especial

Os serviços e apoio especializados da educação especial já vêm sendo referenciados desde a LDBEN (1996), no art. 58, § 1º: “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. Mas somente depois da publicação da PNEEPEI (2008) que eles começaram a fazer parte do cotidiano escolar.

De acordo com o art. 17 da resolução CEE-ES nº 5.077/2018, “são considerados *serviços e apoios especializados* os de *caráter educacional diversificado e demais especialidades ofertadas, para atender às necessidades educacionais especiais* do estudante público-alvo da educação especial” (grifo nosso). Diante das narrativas trazidas pelos professores, pudemos perceber esse atendimento através das palavras-chave proferidas nos diálogos, como abordada nas nuvens de palavras.

Figura 2 – Nuvem de Palavras da categoria serviços e apoio especializado da educação especial numa perspectiva inclusiva⁷.



Fonte: dados de pesquisa dos autores (2023)

6. É importante ressaltar que os serviços e apoio especializados que serão referenciados nesta pesquisa serão somente os que os participantes citaram; mas a política avança em mais profissionais, como: tradutor e intérprete de Libras; instrutor e professor de Língua Brasileira de Sinais – Libras e professor de Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua para os surdos; Guia-intérprete; Audiodescritor, entre outros.

7. Na categoria 2, foram encontradas as seguintes palavras com a quantidade de vezes narradas: Professor (139), Monitor (26), AEE (24), Regente (22), Pedagogo (18), Especialista (15), Apoio (10), Diretor (7), Estagiário (6), Cuidador (5), Educador (1).

Diante dessas palavras-chave, a palavra “professor” foi dita 110 vezes, demonstrando a centralidade em torno da pesquisa e um serviço essencial no cenário educacional. A PNEEPEI (Brasil, 2008) traz esses serviços, como: Professor Especialista ou de AEE; monitor ou cuidador ou apoio ou estagiário⁸. Como apoio e articulador do trabalho desenvolvido no ensino comum, estes profissionais precisam estar bem conectados, assim como pedagogo e diretor com o professor regente de classe. Mas, diante das locuções dos entrevistados, essa conexão não vem ocorrendo de forma satisfatória por alguns fatores, causando o impedimento das atuações profissionais de forma harmônica. Os pesquisadores elencaram alguns motivos, como:

1. O Professor Regente de Classe não tem contato com o Professor Especialista ou de AEE, portanto, não sabe o que está sendo desenvolvido no AEE com o estudante. A fala da professora Ilza nos remete a essa realidade:

eu acho tão ruim o meu aluno autista ser atendido no contraturno, porque eu não tenho contato com a professor com a especialista do contraturno [...] porque é uma frustração minha, eu não dou conta muitas vezes de atendê-lo, então às vezes ele fica na minha sala ocioso. [...] eu nem vejo professor de AEE [...] eles ficam na sala deles.

O art. 4º da resolução CEE-ES nº 5.077/2018, quando se pronuncia sobre o AEE, deixa claro que um dos objetivos é *“a realização de interfaces com os professores do ensino regular, promovendo os apoios e suportes necessários a participação e a aprendizagem desses estudantes nas classes comuns, garantidas as condições apropriadas ao estudante”* (grifos nossos). Para alcançar essa conexão entre professores, as Diretrizes Operacionais da Educação Especial (DOEE – SEDU/ES, 2023, p. 12-14) elencam a atuação do

8. Na SEME de Linhares/ES, o profissional de apoio escolar, que de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão é definido como uma “pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas” (Brasil, 2015, Art. 3º, XIII), é exercido por “estagiários” que são estudantes principalmente de pedagogia, e o “monitor”, que tem os profissionais na forma de efetivos ou contratos, tendo a exigência do ensino médio, mais curso de aperfeiçoamento na educação especial.

professor especializado e, dentre 14 atribuições, 11 são articuladas diretamente com o professor regente.

A normativa deixa claro que o professor especialista não pode ter a função apenas de AEE nas salas de recursos, como vem ocorrendo nas escolas municipais de Linhares/ES, e sim que “[...] a oferta do AEE se realize em diferentes tempos e espaços educativos e em duas dimensões: I – Em horário diverso à escolarização, desenvolvido na sala de recursos multifuncionais [...] e II – Por meio de trabalho colaborativo” (SEDU/ES, 2023, p. 10-11). Como já foi referenciado, a primeira dimensão está sendo aplicada nas escolas municipais, mas a segunda, “trabalho colaborativo”, não vem ocorrendo, trazendo ideias sugestivas equivocadas sobre a função do professor de AEE — duas professoras pesquisadas sugerem o AEE no turno, tirando o estudante da sala de aula para ter o atendimento com o professor especialista. Diante disso, a normativa alerta que, apesar de entender a importância do professor de AEE no processo de inclusão dos estudantes PAEE, “[...] ele não substitui o trabalho desenvolvido pelo professor regente, que atua na sala de aula comum” (SEDU/ES, 2023, p. 14), demonstrando a relevância da permanência e participação dos estudantes PAEE na sala de aula do ensino comum.

A palavra “colaborativo” aparece 19 vezes nas colocações dos professores pesquisados. Para as DOEE, esse trabalho é entendido como “[...] a atuação em parceria do professor de ensino comum e o professor de educação especial em sala de aula *dividindo as responsabilidades no planejamento, no desenvolvimento das atividades e avaliação da ação*” (SEDU/ES, 2023, p. 11). Mas como já foi referenciado, nas escolas municipais de Linhares/ES ainda não existe essa atuação, como aponta o recorte de algumas falas dos entrevistados: “o município não trabalha com colaborativo” (Bruna); “eu acho que é uma necessidade muito grande de ter também na prefeitura, né? Esse trabalho colaborativo em sala de aula com os alunos especiais, entendeu?” (Margo). Percebe-se que, embora o serviço exista, ele não atua como suporte efetivo ao ensino comum. Essa lacuna compromete a eficiência do processo inclusivo e impede que etapas fundamentais do fazer pedagógico sejam concretizadas.

De acordo com Silva e Garcez (2019, p. 169), essas ocorrências, não sendo oferecidas a rigor, trazem o ideário de que “[...] o processo de inclusão parece ineficaz, quando, na verdade, é a política pública que tem sido a causa da ineficácia por não observar as estratégias necessárias”.

2. O estagiário ou monitor não possui formação adequada para o atendimento ao estudante PAEE

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão, o profissional de apoio escolar é definido como uma

pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015, art. 3º, XIII).

Na SEME de Linhares/ES, essa função é exercida por “estagiários”, que são estudantes principalmente de Pedagogia, e pelo “monitor”, que tem os profissionais na forma de efetivos ou contratados, tendo a exigência do Ensino Médio mais curso de aperfeiçoamento na educação especial.

Esse apoio foi referenciado pelos professores nas narrativas 47 vezes, demonstrando a importância desse serviço no processo da educação inclusiva. Essa relevância é dita nas locuções, mas traz também uma fala pertinente da não preparação desse estagiário/monitor para o cotidiano escolar. A professora Ilza, ao relatar sobre um estudante PAEE, diz que não existe ainda o monitor para acompanhá-lo, “mas também não adianta mandar, se não capacitar [...] sinto falta de uma capacitação maior, por parte do município, [...] uma falta de apoio”. A professora Bruna expõe um fato ocorrido na sala com uma estudante PAEE e diz sobre o monitor: “mas a gente ainda tem muita batalha [...] com o monitor que assiste, é porque, o monitor ele não tem uma capacitação, apesar do município fornecer esse profissional de apoio para nós”. A professora Alessandra diz que “[...] é complicado para o monitor, ele acabou de chegar, ele está em formação muita das vezes”.

Esses recortes de locuções demonstram a falta de uma política de entrada e de formação desse serviço.

A professora Bruna sugere que esse serviço de “apoio escolar” seja trocado pelo professor que chama de auxiliar ou especialista:

Então! O que eu tenho hoje, é uma dificuldade muito grande por não ter professor de apoio dentro da sala para trabalhar comigo, um professor auxiliar. Não estou falando da pessoa do monitor, que é diferente de um professor especialista, eu penso que o município peca muito nesse quesito, de não ceder o professor especialista em sala de aula também, né?

E relata, para esse fato, o despreparo dos estagiários/monitores, referenciando que, além de ter que preparar as atividades dos estudantes, precisa ainda estar passando para o estagiário/monitor como aplicá-las.

3. A falta do estagiário/monitor

Uma outra questão colocada é a falta de estagiários/monitores no cotidiano escolar, questão que já foi discutida na categoria 1. A prof.^a Cleo enfatiza a realidade da sua escola, dizendo que é muito difícil estar numa sala com estudantes PAEE e não ter o apoio do monitor: “então fica todo mundo assim, todo mundo trabalha junto, diretor, pedagogo tenta ajudar, mas quando chega no final do dia, você vê o cansaço, no rosto do professor que está esgotado”.

4. O estagiário/monitor atuando na função de professor

Esse também foi um relato trazido pelo prof. Antônio, dizendo que “não são todos os profissionais que as vezes aceitam aquele estudante”; ainda, trazendo a fala dos professores: “não é responsabilidade minha, é responsabilidade do monitor, toma que ele é teu”.

5. Parceria entre professor e estagiário/monitor

O prof. Antônio traz, ainda, nas suas locuções, a importância da parceria com os estagiários/monitores e diz: “para que você possa fazer um traba-

lho que atinja ele, que a gente consiga ver os avanços do estudante, então é uma parceria importante”.

Categoria 3 – Formação para a inclusão

A PNEPEI (2008) tem como uma das diretrizes principais a garantia da “[...] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar”. Os estudiosos e pesquisadores Esper *et al.* (2022), Jesus *et al.* (2015), Padilha (2015), Padilha e Silva (2020) e Pimenta (1999) nos alertam sobre as formações, tanto inicial como continuada, não estarem alcançando as necessidades relativas à atuação docente. Padilha (2015, p. 1) diz que “pensar a educação inclusiva exige conhecer a nossa realidade social e política, bem como dominar conhecimentos teóricos com rigor epistemológico acerca do desenvolvimento humano e do papel da escola como ato educativo”.

Figura 3 – Nuvem de Palavras da categoria Formação⁹



Fonte: dados de pesquisa dos autores (2023)

Na Figura 3, que ilustra as palavras-chave desta categoria, observa-se que o termo “saber” foi o mais citado pelos sujeitos da pesquisa. Na

9. Na categoria 3 foram encontradas as seguintes palavras com a quantidade de vezes narradas: Sabe(r) (61), Formação (40), Capacitação (14), Busca (11), Informação (4), Troca (3), Aprendizado (3), Diálogo (2), Teoria (1).

sequência, destacam-se as palavras “formação”, “capacitação” e “busca”, ocupando o segundo, terceiro e quarto lugares, respectivamente.

O prof. Antônio diz que “infelizmente muitos professores ainda, não sabem como lidar com estudantes público-alvo da educação especial, então às vezes uma formação, ou até mesmo, estudar de forma individualizada, pra saber como lidar, e também [...] aceitar”. Essa narrativa vem de encontro às afirmações da UNESCO (2020, p. 12), que afirma que “o ensino inclusivo exige que os professores estejam abertos à diversidade e tenham a consciência de que todos os estudantes aprendem relacionando a sala de aula a suas experiências de vida.”

A professora Bruna relata que é preciso investir na capacitação de profissionais de apoio para atuarem junto ao professor regente, pois “não têm conhecimento mais aprofundado”, e justifica “que a diversidade dentro da sala de aula hoje ela é muito grande”. A formação, portanto, é para todos.

A prof.^a Alessandra diz: “eu não sei como que funciona, para levar esse profissional a querer buscar essa formação.” E pondera a necessidade do conhecimento, “porque ele precisa, é necessário entender, é necessário saber.” E completa: “a gente precisa entender o mínimo, né?”

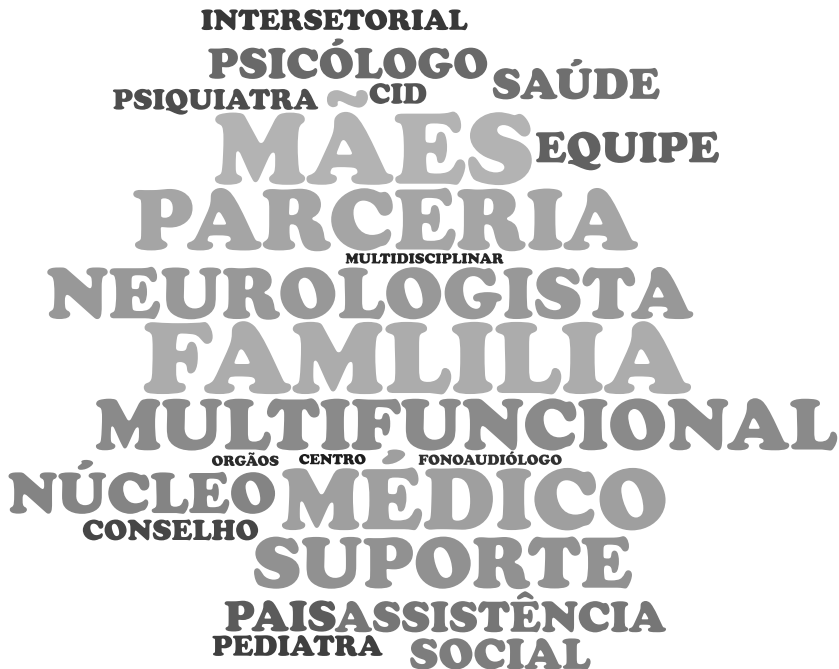
O encontro dos profes. participantes da pesquisa com a técnica GF possibilitou o diálogo, a escuta, as trocas, constituindo uma experiência de formação. A prof.^a Ilza relata: “A troca é muito boa, a gente aprende muito com a troca. Pouquinho de um, pouquinho de outro e a gente vai crescendo muito”. Na mesma linha, a docente reitera que é interessante proporcionar momentos de reflexão dessa forma. De acordo com Gonçalves *et al.* (2015, p. 37), o docente precisa analisar sobre a sua atuação profissional e, a partir dessa análise, buscar caminhos teóricos para transformá-la: “Entendemos que a participação do professor nas vivências de grupos focais possibilita, indubitavelmente, essa busca para transformar as práticas”.

Categoria 4 – Participação da família e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A participação da família e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas são diretrizes principais da PNEEPEI (Brasil, 2008).

Apesar de serem categorias com uma semântica diferente, achamos propício colocar as duas no mesmo espaço, pois os profs. participantes da pesquisa relataram sobre essas questões, trazendo alguns dados importantes a serem analisados.

Figura 4 – Nuvem de Palavras da categoria família e articulação intersetorial¹⁰



Fonte: dados de pesquisa dos autores (2023)

Nessa categoria, encontramos as palavras “mães” e “família” em destaque; logo depois, “médico”, “parceria” e “suporte”. É importante salientar que todos esses suportes de apoio, parcerias e articulações têm o intuito de auxiliar o estudante PAEE na garantia de direitos.

10. Na categoria 4 foram encontradas as seguintes palavras com a quantidade de vezes narradas: Família (7), Mães (7), Pais (3), Núcleo (4), Equipe (3), Centro (1), Multifuncional (5), Multidisciplinar (1), Intersetorial (2), Suporte (5), Médico (6), Psicólogo (3), Pediatra (2), Saúde (3), Neurologista (5), Parceria (6), Órgãos (1), Conselho (2), Assistência (3), Psiquiatra (2), Fonoaudiólogo (1), Social (3), CID (2).

[...] a modalidade da educação especial na escola inclusiva não tem caráter assistencial, uma vez que sua oferta é obrigatória para aqueles alunos que dela necessitam, sendo, portanto, um direito. Também não tem caráter clínico, dado que seu objetivo é educacional, com foco na remoção de barreiras à aprendizagem, visando identificar e proporcionar recursos para que o aluno tenha acesso aos conteúdos escolares. Ou seja, jamais atua para substituir o papel de médicos, psicólogos, fonoaudiólogos e demais profissionais de saúde, cujo trabalho possa beneficiar o aluno (Silva; Garcez, 2019, p. 133-134).

O prof. Antônio traz, nas suas narrativas, realidades interessantes a serem debatidas. A primeira é a premissa de que “a escola caminha junto com a família”, e reafirma que “a gente [professor] precisa que a família desse estudante seja parceira da escola”. O verbo “precisa” traz a necessidade da participação ativa da família no ambiente escolar. Essa afirmativa vai ao encontro dos marcos teóricos e legislativos sobre a importância dessa parceria. Silva e Garcez (2019, p. 216) afirmam que “tanto a família quanto a escola são contextos fundamentais para o desenvolvimento humano”. E as autoras salientam que essas duas instituições têm a corresponsabilidade com o estudante: “A família deve garantir o acesso à educação, e a escola [...] deve se organizar e sistematizar os conhecimentos desenvolvidos socialmente de modo a garantir a efetividade dos direitos à aprendizagem”.

O prof. Antônio traz a importância da articulação intersetorial (Brasil, 2008). Silva e Garcez (2019, p. 218) afirmam que para percebermos o que são essas articulações intersetoriais, “é preciso ponderar que sustentar a permanência com qualidade de estudantes com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação exige articulações que vão além das funções da escola”.

[...] na verdade, quando você fala do estudante, não é só a escola que consegue dar conta desse menino. Não, a gente precisa que a assistente social, que assistência em saúde, que seja uma ligação. Por que eu falo isso? Quando a gente faz um parecer pedagógico, para enviar algum estudante para alguma assistência é para que os pais procurem ajuda. A gente sabe que tem família que não aceita, que não quer levar, que

acha que não tem nada, alguns já aceitam e querem levar sim, é parceiro da escola, só que quando vai marcar uma consulta com o médico, a gente sabe que psicólogo, psiquiatra, um neuro, está muito difícil, demora quatro, cinco meses, quando acha. E a gente sabe que nós, as famílias, infelizmente não temos acesso. Muitos não têm acesso, para pagar o particular. E mesmo no particular a demanda é muito, demora, e aí acaba se perdendo muito tempo. a gente poderia já saber o que essa criança tem, trabalhar com ela as suas potencialidades, para avançar mais, a gente acaba perdendo, porque a gente está ali como foi citado, com crianças que não tem laudo, a gente não sabe o que fazer com ela (Prof. Antônio).

Diante do relato, fica claro que não existe essa articulação de forma precisa e objetiva das secretarias do município de Linhares/ES, principalmente entre as da saúde e assistência social, alertando para uma viabilização de políticas públicas.

O prof. também diz: “a gente acaba perdendo, porque a gente está ali como foi citado, com crianças que não tem laudo, a gente não sabe o que fazer com ela”. De acordo com as premissas da educação especial numa perspectiva inclusiva, o “laudo” representa apenas um anexo de entendimento sobre o estudante, e a ausência desse documento não pode configurar a sua invisibilidade. Sobre a questão do “laudo”, Vieira, Ramos e Simões (2019, p. 6) salientam que

a incorporação dos laudos nas narrativas dos professores parece querer justificar certo sentimento de não saber o que fazer com o aluno, a ausência de investimentos em mudanças e de um trabalho mais direcionado para a escolarização do sujeito que leve em consideração suas subjetividades (Vieira; Ramos; Simões, 2019, p. 6).

A prof.^a Bruna expõe a necessidade de um núcleo de profissionais multifuncionais para atender às escolas e relata que o município de Linhares/ES tem essa possibilidade, argumentando que municípios menores já o possuem.

do planejar precisa ser constante e contínua, de forma programada e em ciclo contínuo executada, revista, avaliada; as dificuldades encontradas, que envolvem toda a ação do educar; o olhar, no sentido de perceber a essência do cotidiano escolar e entender que “o professor não deve se limitar apenas a observar o aluno, mas também a conjecturar, de acordo com o visível, sobre as mudanças não-visíveis que nele se operam” (Vigotski, 2003); o aprender sempre vindo primeiro do que o ensinar, como nos instrui Paulo Freire (1996); e a experiência, tão importante na formação do saber profissional.

Os professores entrevistados colocaram em suas interlocuções sobre o saber/fazer pedagógico. Como recorte, segue o exemplo da professora.

A prof.^ª Ilza nos indica duas coisas que, para ela, são essenciais no entendimento de um professor em uma perspectiva inclusiva. Primeiro, “é empatia, eu vou me colocar no lugar dele, ou seja, o olhar, o conhecer o que de fato ele conhece e sabe”; a segunda coisa que ela revela “é estar correndo atrás de formação e da capacitação”. Seguindo essas duas premissas da prof.^ª e fazendo conexão com os ensinamentos de Freire (1996), sobre a “empatia”, entendemos que ensinar exige saber escutar, ter disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos; sobre a “busca de formação”, entendemos que ensinar exige pesquisa e consciência do inacabamento. A prof.^ª Ilza justifica, demonstrando que ensinar exige comprometimento, competência profissional e generosidade, como elencado a seguir:

[...] porque eu me sinto na obrigação, no dever de ter que estar dando conta dessa criança, porque eu tenho que deixar o mínimo para ele, o mínimo que ele conseguir de crescimento de avanço, é uma grande conquista, eu não posso enquanto profissional, aceitar que ele chegue de um jeito e que saia do mesmo jeito, ou que ele tenha um retrocesso naquilo que ele já tinha, isso eu não aceito, estou me sentindo assim.

A prof.^ª Bruna enfatiza os benefícios da educação especial na perspectiva inclusiva, cujo aparato de conceitos, princípios e práticas rompe com a pedagogia tradicional. Em vez de um ensino padronizado, essa abordagem privilegia a diversificação das estratégias e dos modos de ensinar: “Vocês já pensaram nisso? Que é a modalidade especial que me permite desenvolver

estratégias diferenciadas, que faz o outro ser inserido. Por isso que eu sou apaixonada pela educação especial”.

Todos os profs. pesquisados colocaram, de certa forma, a importância de se ter todo o aparato já normatizado em forma de leis para a prática cotidiana, para que assim se efetive a atuação qualitativa.

Considerações finais

Partindo da intenção central desta pesquisa de *analisar*, através dos discursos dos profs. pesquisados, *os saberes necessários do docente frente às demandas da educação especial*, convidamos o leitor a observar-analisar a figura 6, que se trata da nuvem de palavras-chave de todas as categorias aqui elencadas, trabalhadas e analisadas.

Figura 6 - Nuvem de palavras de todas as categorias¹³



Fonte: dados de pesquisa dos autores (2023)

13. Na categoria 6, foram organizadas todas as palavras.

Observamos que a palavra em destaque é o *estudante* e a segunda, o *professor*. A figura 6 nos traz o entendimento de que os profs. pesquisadores compreendem a centralidade da sua atuação e onde deve estar o foco do seu saber; Paulo Freire (1996, p. 12) nos adverte: “não há docência sem discência”.

A PNEEPEI (2008) impulsionou o acesso dos estudantes PAEE às escolas regulares, trazendo políticas e práticas de estruturação em todos os aspectos: pedagógico, estrutural, didático. Essas mudanças impactaram o cotidiano escolar e, assim, os saberes e fazeres do professor. As narrativas apresentadas pelos professores evidenciaram essa realidade.

As categorias construídas para a análise dos dados, como a educação especial numa perspectiva inclusiva; dos serviços e apoio especializados da educação especial; formação para a inclusão; participação da família e articulação intersetorial; e o saber/fazer pedagógico: o estudante e a organização do ensino para a aprendizagem, trouxeram-nos clareza de como o cotidiano escolar ainda é muito desafiante no sentido de colocar em prática as premissas da educação inclusiva.

Dentre as análises dos diálogos, concluímos que os saberes necessários do professor para uma prática inclusiva vão se construindo contínua e permanentemente, em que se constitui da “reflexão crítica sobre a prática se tornando uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo” (Freire, 1996, p. 12). Nesse sentido, observamos mudanças nas narrativas trazidas, acarretadas de experiências e vivências da atuação profissional, trazendo exemplos de uma linha de direito aos estudantes PAEE e exemplos excludentes, segregadores, integracionistas vindos de um enraizamento histórico que necessita de um tempo de vivência e formação para que, de fato, se transforme. Mas isso só se concretiza

quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (Freire, 1996, p. 13).

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

DIAS, Cláudia Augusto. Grupo Focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade: Estudos**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2000. Disponível em: <https://brapci.inf.br/v/92532>. Acesso em: 10 maio 2023.

ESPER, Marcos Venício *et al.* Atuação do professor de educação especial no cenário da pandemia de covid-19 **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 28, art. e0092, p. 227-242, 2022. DOI: 10.1590/1980-54702022v28e0092. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003131510>. Acesso em: 20 mar. 2026.

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

GONÇALVES, Agda Felipe Silva *et al.* Observatório nacional de educação especial e a Formação de Professores por meio do grupo Focal. In: GONÇALVES, Agda Felipe Silva; VICTOR, Sonia Lopes; JESUS, Denise Meyrelles de (org.). **Formação práticas pedagógicas e inclusão escolar no Observatório Estadual de Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

JESUS, Denise Meyrelles de *et al.* Atendimento Educacional Especializado e Processos de Avaliação: o que dizem as narrativas dos professores?. **Revista Cocar**, Belém/Pará, n.1, p. 11-36, jan./jul. 2015. Disponível em: https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/jesus_veira_aguiar.pdf. Acesso em: 20 mar. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**, Brasília, v. 8, n. 26, p. 36-44, jul/set. 2004. Disponível em: <https://revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/view/622/802>. Acesso em: 5 dez. 2022.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PADILHA, A. M. L. Alunos com deficiência intelectual: reflexões sobre o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o papel da educação escolar na perspectiva histórico-cultural da escola de Lev Vigotski. **Horizontes**, [S. l.], v. 36, n. 3, p. 62-73, 2018. DOI: 10.24933/horizontes.v36i3.681. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/681>. Acesso em: 20 mar. 2026.

PADILHA, A. M. L. Educação inclusiva: já se falou muito sobre ela?. **Educação em Foco**, [S. l.], ed. esp., p. 313–332, 2015. DOI: 10.22195/2447-52462015019686. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19686>. Acesso em: 20 mar. 2026.

PADILHA, A. M. L., & SILVA, R. H. dos R. Pedagogia histórico-crítica e a educação escolar das pessoas com deficiência. **Nuances: Estudos Sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 31, n. esp.1, p. 103–125, 2020. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8291. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8291>. Acesso em: 20 mar. 2026.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Desenvolvimento psíquico e elaboração conceitual por alunos com Deficiência Intelectual na Educação Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n.1, p. 9–20, jan/mar., 2017. DOI:10.1590/s1413-65382317000100002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/316871667_Desenvolvimento_Psiquico_e_Elaboracao_Conceitual_por_Alunos_com_Deficiencia_Intelectual_na_Educacao_Escolar1. Acesso em: 20 mar. 2026.

POLON, G. X. P., & PADILHA, A. M. L. Apontamento sobre o desenvolvimento do psiquismo humano: desafios e possibilidades para a educação escolar. **Educação em Foco**, [S. l.], ano 20, n. 32, p. 79–99, set/dez. 2017. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1485/1477>. Acesso em: 20 mar. 2026.

SANTOS, F. M. dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 383–387, 2012. DOI: 10.14244/%19827199291. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/291>. Acesso em: 11 jun. 2023.

SILVA, Claudia Lopes da; GARCEZ, Liliâne. **Educação inclusiva**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2019.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527–542, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NPXMqY7W5L7jRr6DwDCLZBw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 dez. 2022.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777–795, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/250988508_Grupos_focais_conceitos_procedimentos_e_reflexoes_baseadas_em_experiencias_com_o_uso_da_tecnica_em_pesquisas_de_saude. Acesso em: 20 mar. 2026.

UNESCO. **Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação para todos**. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380076_por. Acesso em: 24 fev. 2026.

VIEIRA, A. B., RAMOS, I. de O., & SIMÕES, R. D. Narrativas de professores e pedagogos sobre a deficiência: implicações no acesso ao currículo escolar. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. e20/ 1-16, 2018. DOI: 10.5902/1984686X27314. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/27314>. Acesso em: 20 mar. 2026.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

12

Práticas pedagógicas inclusivas: percurso formativo de um estudante com autismo no curso de Mecatrônica

Emilene Coco dos Santos¹

Wallas Gusmão Thomas²

DOI: 10.52695/978-65-5456-174-7.12

Introdução

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) constitui-se como um espaço estratégico para a formação humana, social e profissional de jovens e adultos, especialmente em um contexto marcado por constantes transformações tecnológicas e pela crescente demanda por qualificação. Nesse cenário, torna-se imprescindível discutir de que maneira as instituições de ensino respondem às necessidades de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento/transtorno do espectro autista e outras especificidades, assegurando-lhes não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem. Entre esses estudantes, destaca-se o pú-

1. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1659053731594758>.

2. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7656611629494754>.

blico com autismo,³ cuja presença crescente nos cursos técnicos desafia as escolas a reestruturarem práticas pedagógicas, metodologias e formas de acompanhamento, considerando as suas especificidades.

Embora haja avanços legais e institucionais no campo da educação na perspectiva inclusiva, as vivências cotidianas nas salas de aula demonstram que muitos estudantes ainda enfrentam barreiras que dificultam sua participação plena nos processos educativos. No âmbito da EPT, tais barreiras podem se intensificar devido ao nível de complexidade dos conteúdos e à natureza prática e interdisciplinar dos cursos, como ocorre no curso Técnico de Mecatrônica Integrado ao Ensino Médio.⁴ Assim, a problemática que se delineia refere-se à efetivação de práticas pedagógicas inclusivas que considerem as singularidades dos estudantes, favoreçam sua autonomia e promovam seu desenvolvimento integral.

Nesse contexto, os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs),⁵ instituídos na maioria das escolas públicas federais, assumem papel central no acompanhamento pedagógico, na mediação das interações educativas e na orientação à comunidade escolar sobre as ações inclusivas. O trabalho desenvolvido por esses núcleos permite identificar peculiaridades dos estudantes, compreender suas formas de aprender e construir estratégias que ampliem seu engajamento e seu desempenho acadêmico.

Diante desse cenário, justifica-se o presente relato pela necessidade de compartilhar experiências que possam contribuir para o fortalecimento de práticas inclusivas na EPT, oferecendo subsídios para que profissionais e instituições aprimorem suas metodologias e formas de acolhimento. Para o desenvolvimento deste relato, uma questão principal foi levantada: quais estratégias favorecem a participação e o aprendizado dos estudantes com

3. Neste texto, não nos propusemos a fazer uma análise das condições do diagnóstico e das mudanças conceituais, com as suas consequências, no decorrer dos anos sobre os termos Transtorno Global do desenvolvimento e Transtorno do Espectro Autista. No entanto, consideramos que essa seja uma reflexão importante a ser realizada.

4. Os cursos técnicos integrados são aqueles que combinam o ensino médio com a formação profissional técnica no mesmo período.

5. No Brasil, essa nomenclatura pode variar em cada instituição.

autismo nas disciplinas de Eletrônica Básica e Eletrônica Analógica no curso Técnico em Mecatrônica Integrado ao Ensino Médio?

Ao evidenciar estratégias que favoreçam a participação e o aprendizado do estudante, busca-se ampliar o debate sobre a formação docente e sobre o papel dos NAPNEs na construção de ambientes educacionais mais acessíveis e equitativos.

Assim, este relato tem como objetivo apresentar e analisar o percurso formativo de um estudante com autismo no curso Técnico em Mecatrônica Integrado ao Ensino Médio, destacando as práticas pedagógicas que contribuem para a compreensão dos conteúdos e para o despertar do interesse pelas atividades propostas nas disciplinas de Eletrônica Básica e Eletrônica Analógica durante um ano letivo.

Estudantes com autismo na Educação Profissional Tecnológica: desafios e possibilidades

Nas últimas décadas, o debate sobre a inclusão escolar tem ganhado visibilidade, mas essa expansão discursiva não tem sido acompanhada, na mesma proporção, por transformações estruturais capazes de garantir condições reais de participação para todos os estudantes nas atividades escolares. Observa-se um cenário de avanços pontuais entremeado por retrocessos e pela persistência de políticas fragmentadas, frequentemente marcadas por descontinuidades institucionais e por investimentos insuficientes. Apesar disso, o movimento em direção à inclusão escolar não se esgota: permanece impulsionado pela compreensão de que a escola só cumpre sua função social quando se torna capaz de acolher a diversidade humana como princípio fundante, e não como exceção a ser administrada.

Nesse sentido, é insustentável pensar o processo educativo dirigido apenas ao “estudante ideal”, abstrato e homogêneo, sem reconhecer aqueles que, por suas especificidades, podem enfrentar barreiras que a própria instituição produz. A educação, enquanto direito universal, exige que a escola rompa com a lógica seletiva que historicamente operou pela exclusão de sujeitos considerados “à margem”. No entanto, a efetivação das políticas inclusivas permanece condicionada a fatores estruturais e

sistêmicos, como a precarização das condições de trabalho docente, a formação inicial e continuada insuficiente e a ausência de suporte institucional adequado, elementos que impactam diretamente na qualidade das práticas pedagógicas.

Desconsiderar os contextos sociais, materiais e simbólicos que atravessam o cotidiano escolar implica adotar estratégias superficiais, muitas vezes guiadas por uma compreensão tecnicista da inclusão. Esse reducionismo contribui para leituras equivocadas que deslocam para a pessoa com deficiência a responsabilidade por dificuldades educacionais que, na verdade, emergem da falta de mediações pedagógicas. Como alerta Vygotski (2022), atribuir ao “déficit” aquilo que deriva das condições históricas e sociais constitui não apenas um erro conceitual, mas um grave equívoco ético: significa invisibilizar o papel da escola na promoção do desenvolvimento humano e reforçar práticas que naturalizam desigualdades.

Atualmente, os estudos sobre os estudantes com autismo em cursos da Educação Profissional e Tecnológica vêm crescendo, revelando tanto desafios estruturais quanto possibilidades promissoras. Por exemplo, Arantes e Costa (2025) fazem uma revisão bibliográfica que aponta para lacunas no conhecimento institucional e a necessidade de requalificação docente para atender às demandas específicas de estudantes com autismo. Estudos de caso como o de Batista e Barbosa (2021), realizados em curso técnico de Eletrotécnica, identificam barreiras concretas como a falta de capacitação docente, ausência de diálogo com a família e dificuldades no uso das diretrizes legais.

Da mesma forma, Kokkonen, Barbosa e Batista (2022) analisam, por meio bibliográfico e documental, como a efetiva inclusão na EPT depende de acessibilidades pedagógicas (como rotinas visuais e avaliação diferenciada) e de um compromisso coletivo da comunidade escolar. Ainda, Custódio e Pessoa (2025) destacam que a inclusão escolar requer não apenas ajustes pedagógicos, mas também um engajamento na criação de políticas, parceria com as famílias e docentes para criar um ambiente educativo que favoreça a aprendizagem, a socialização e o autocuidado de estudantes com autismo.

Antecipamos que a compreensão de autismo adotada neste trabalho se distancia das leituras fixas e reducionistas que definem a pessoa “como sendo o autismo”. A partir da Psicologia Histórico-Cultural, entendemos o sujeito com autismo como um ser em constante desenvolvimento, constituído histórica e socialmente e que, nas interações que estabelece, apropria-se de saberes e participa da (re)produção das práticas sociais, assumindo posição ativa em seu processo formativo (Vigotski, 1993, 1995, 2022; Leontiev, 1978).

Compreendemos o autismo como uma das múltiplas determinações que compõem a constituição de uma pessoa, e não como um aspecto que define de forma totalizante quem ela é. A maneira como significamos esse sujeito — isto é, como pensamos, interpretamos e posicionamos a pessoa com autismo nas práticas e interações sociais — influencia diretamente suas possibilidades de desenvolvimento e participação. Assim, mais do que reconhecer a condição diagnóstica, é essencial observar a qualidade das relações que estabelecemos com a pessoa com autismo e os tipos de mediações, apoios e oportunidades que lhe são oferecidos no cotidiano. São essas ações intencionais, construídas no âmbito pedagógico, cultural e comunitário, que favorecem sua inserção nos grupos sociais onde vive, ampliando suas experiências, modos de agir e de compreender o mundo. Desse modo, deslocamo-nos de um olhar centrado na síndrome para uma perspectiva que considera o sujeito em sua complexidade, historicidade e potencialidade de desenvolvimento.

Nesse sentido, reconhecer a pessoa com autismo em sua complexidade nos convoca a olhar para as condições reais em que esse desenvolvimento se concretiza, especialmente no espaço escolar. É justamente no cotidiano das instituições educativas que as concepções que adotamos sobre o sujeito se materializam em práticas, relações e oportunidades.

No que tange à formação para a inserção no mundo do trabalho, a literatura mais recente (Costa *et al.*, 2025) mostra que estudantes com TEA podem desenvolver habilidades técnico-profissionais valiosas, mas ainda enfrentam barreiras para a transição entre a formação e o emprego, especialmente na ausência de suporte pedagógico e de ajustes no ambiente laboral. Por fim, estudos na rede federal reforçam a urgência de capacita-

ção docente específica sobre autismo em cursos de Ensino Médio Integrado com parte técnica, pois muitos professores relatam insegurança diante das demandas de estudantes neurodivergentes (Souza; Pieczkowski; Vieira, 2025). Consideramos importante conhecer algumas peculiaridades que podem ser apresentadas pelas pessoas com autismo, mas uma formação específica nem sempre cumpre seu objetivo pedagógico se for vinculada a um olhar clínico do sujeito. As formações críticas sobre as práticas desenvolvidas parecem ser um caminho mais assertivo para considerar a diversidade escolar.

Dessa forma, o panorama atual delinea uma dupla via: por um lado, desafios significativos, relativos a políticas, recursos humanos, infraestrutura e avaliação; por outro, possibilidades concretas expressas em práticas de inclusão sob a mediação de núcleos de apoio/atendimento, formação docente e acessibilidade. Essa conjuntura sinaliza que a formação técnica pode se tornar não apenas um espaço de qualificação profissional, mas também um ambiente de desenvolvimento social e de cidadania para qualquer estudante.

Diante do exposto, torna-se evidente que a presença de estudantes com autismo na Educação Profissional e Tecnológica não apenas amplia o público atendido, mas tensiona as próprias bases sobre as quais a EPT historicamente se estruturou. Apesar disso, as pesquisas mostram que quando há mediação pedagógica qualificada, práticas acessíveis, acompanhamento especializado e um compromisso institucional que ultrapasse ações isoladas e voluntaristas, a EPT pode constituir um espaço potente de desenvolvimento acadêmico, profissional e socioemocional. Entretanto, essa possibilidade só se materializa quando a inclusão deixa de ser um discurso e passa a orientar decisões pedagógicas, políticas e organizacionais.

Compreender a inclusão na EPT, portanto, exige reconhecer suas contradições: trata-se de um processo que demanda articulação entre políticas, formação docente, apoio institucional e metodologias que acolham as singularidades dos estudantes, ao mesmo tempo em que desafia a cultura escolar a abandonar práticas seletivas ainda arraigadas. À luz desse cenário, a apresentação de uma experiência concreta vivida no cotidiano escolar torna-se fundamental, pois permite revelar, de modo situado, como esses

impasses e potencialidades se manifestam na prática e quais caminhos se anunciam no movimento das práticas inclusivas.

Percurso formativo de um estudante com autismo na EPT: atividade mediada como princípio pedagógico

O período prolongado de ensino remoto, imposto pela pandemia de Covid-19, constituiu-se como um momento de intensa reorganização pedagógica no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A suspensão das aulas presenciais, somada às condições emergenciais do ensino mediado por tecnologias digitais, alterou profundamente rotinas escolares, formas de interação e modos de participação estudantil. Com a retomada gradual das atividades, as práticas docentes passaram a integrar estratégias presenciais com recursos dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), que permaneceram como importante suporte metodológico, especialmente para estudantes que enfrentavam dificuldades de readaptação ao ritmo escolar e às exigências acadêmicas do período pós-pandemia.

Foi nesse contexto, marcado por reestruturações institucionais, fragilidades socioemocionais e novas demandas pedagógicas, que recebemos, pela primeira vez, um estudante com autismo no Curso Técnico em Mecatrônica Integrado ao Ensino Médio. Essa experiência desencadeou reflexões significativas acerca das práticas educativas e da organização do trabalho pedagógico na EPT, evidenciando a necessidade de considerar a atividade mediada como princípio estruturante dos processos de ensino e aprendizagem.

Entre as barreiras mais recorrentes enfrentadas pelos estudantes — e intensificadas, no caso de estudantes público da educação especial —, destacam-se os conteúdos das disciplinas da área de Ciências Exatas, sobretudo Matemática e Física. Tais componentes curriculares demandam elevado nível de abstração, rigor lógico e dedicação contínua, configurando-se como desafios frequentes nos cursos técnicos. No caso da Mecatrônica, a apropriação dos conteúdos específicos dessas áreas é indispensável, uma vez que grande parte das disciplinas técnicas depende diretamente de conhecimentos sólidos em Matemática e Física. Essa articulação torna o pro-

cesso de aprendizagem mais complexo, porém potencialmente mais significativo, ao integrar fundamentos teóricos e demandas tecnológicas próprias da formação profissional.

Um elemento distintivo do curso é a centralidade das aulas práticas, que desempenham papel fundamental na consolidação dos conhecimentos e no desenvolvimento de habilidades técnicas. Essas atividades contribuem para o processo formativo ao: (a) esclarecer e concretizar conceitos teóricos, permitindo ao estudante visualizar fenômenos e processos discutidos em sala de aula; (b) possibilitar a aplicação direta dos conteúdos, aproximando a aprendizagem de situações reais ou simuladas do contexto profissional; e (c) favorecer a integração entre teoria e prática, promovendo a compreensão de como fundamentos científicos se articulam a soluções tecnológicas. Para estudantes com autismo, essa dimensão prática tende a assumir relevância ainda maior, por favorecer a mediação por meio de objetos, ferramentas e situações concretas, aspectos que dialogam diretamente com princípios da Psicologia Histórico-Cultural e com abordagens pedagógicas centradas na atividade.

As disciplinas de Eletrônica Básica e Eletrônica Analógica reúnem todas essas características formativas e se destacam como um dos pilares estruturantes do Curso Técnico em Mecatrônica Integrado ao Ensino Médio. Seu programa contempla conteúdos essenciais à compreensão dos fenômenos elétricos e eletrônicos, abordando desde fundamentos da eletricidade até a introdução aos principais componentes como: diodos, transistores e amplificadores operacionais. Além disso, exploram princípios de funcionamento de sistemas analógicos, incluindo amplificadores, filtros e reguladores de tensão, e desenvolvem competências relacionadas à leitura, interpretação e análise de esquemas elétricos, favorecendo a compreensão do papel de cada componente em aplicações reais. Trata-se, portanto, de duas disciplinas que articulam de forma significativa conhecimentos teóricos, procedimentos técnicos e atividades práticas mediadas por instrumentos e experimentações.

Para Vigotski (2022), a aprendizagem não é um processo isolado, mas se constitui por meio de interações sociais mediadas por instrumentos, signos, gestos, linguagem e relações interpessoais que ampliam as possibili-

dades de apropriação dos conhecimentos. Nessa perspectiva, as atividades práticas da disciplina de Eletrônica, com a manipulação de ferramentas, instrumentos de medição, *softwares* de simulação e componentes físicos, configuram-se como potentes mediadores culturais que possibilitam ao estudante transitar entre o abstrato e o concreto, estabelecendo sentidos para os conceitos estudados.

No que se refere ao contexto do relato, torna-se fundamental explicitar como ocorreu o acolhimento inicial do estudante na turma, conduzido pela professora de Educação Especial responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) naquele período. Foram compartilhadas informações essenciais para que a equipe docente compreendesse melhor as necessidades e singularidades do estudante. Explicou-se, primeiramente, o que caracteriza o diagnóstico de autismo e, em seguida, descreveu-se um conjunto de aspectos relevantes para a organização do trabalho pedagógico: tratava-se de um estudante com alta capacidade cognitiva, que havia vivenciado recentemente a perda do pai; apresentava fobia acentuada ao toque e ao contato social; possuía baixa autonomia para leitura, porém fazia visualização de vídeos e realização de exercícios de forma independente; e usava medicação cujos efeitos colaterais incluíam sonolência e redução da capacidade de concentração.

Embora a professora de Educação Especial enfatizasse constantemente o potencial intelectual do estudante, também alertava para a necessidade de repensar as práticas pedagógicas adotadas que desconsideravam sua fobia social, dificuldade com leituras e pouca atenção nas atividades em sala de aula. Tornava-se cada vez mais evidente que estratégias de ensino tradicionais, como aulas expositivas, atividades padronizadas e avaliações convencionais, não se mostravam suficientes para produzir mediações significativas, capazes de favorecer seu engajamento e promover avanços reais em seu processo de aprendizagem.

No retorno às atividades presenciais, a turma de Mecatrônica demonstrou elevado engajamento e disposição para participar ativamente das aulas. As interações em sala de aula eram marcadas por perguntas constantes, comentários pertinentes e participação colaborativa, conferindo dinamismo às discussões. Os atendimentos individuais semanais oferecidos pelo

professor também passaram a ser amplamente procurados, evidenciando que os estudantes reconheciam a importância de esclarecer dúvidas, aprofundar conteúdos e consolidar aprendizagens, especialmente nas disciplinas consideradas estruturantes, como Matemática, Física e Eletrônica, que demandam estudo contínuo e sistemático.

Observou-se que a turma percebia os desafios da parte constitutiva da formação técnica e, em vez de desmotivação, isso gerava mobilização coletiva. Grupos de estudo foram organizados espontaneamente para revisar conteúdos, resolver exercícios e planejar projetos, fortalecendo um ambiente colaborativo, baseado no apoio mútuo e na corresponsabilidade pelo processo de aprendizagem. Esse clima de cooperação e respeito favoreceu tanto o desenvolvimento acadêmico quanto a construção de vínculos formativos importantes para a aprendizagem mediada.

Nos dois primeiros meses após o retorno presencial, havia uma expectativa de que o estudante se ajustasse às rotinas da turma. Contudo, a ausência de avanços concretos mostrou a necessidade de reorganizar o trabalho pedagógico, evidenciando que a “inclusão” não se efetiva pela simples presença física do estudante na sala de aula, mas pela construção de condições de aprendizagem compatíveis com suas singularidades. Essa constatação marcou um ponto de ruptura e motivou a reelaboração das práticas adotadas.

A Psicologia Histórico-Cultural, especialmente a partir das contribuições de Vigotski, oferece fundamentos teórico-metodológicos consistentes para compreender as transformações necessárias no processo educativo vivenciado pelo estudante com autismo. No campo da defectologia, o autor concebe a educação especial como um processo que rompe com a lógica da adaptação do sujeito a padrões normativos, deslocando o foco para a reorganização intencional do meio social e educativo. Nessa perspectiva, é na transformação das condições concretas de ensino, dos modos de organização do trabalho pedagógico, das mediações propostas e das formas de interação que se ampliam, de modo efetivo, as possibilidades de constituição humana, superando abordagens centradas na deficiência e afirmando a potência do processo educativo como mediador dos processos formativos (Vigotski, 2022).

Essa compreensão permite interpretar os avanços observados no percurso formativo do estudante como resultado de mediações pedagógicas qualitativamente distintas, e não como decorrência exclusiva de características individuais. Conforme sustenta Vigotski, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ocorre inicialmente no plano das relações sociais, por meio da colaboração e da ajuda do outro, sendo posteriormente internalizado e integrado ao funcionamento psíquico do sujeito (Vigotski, 2022). Assim, as atividades mediadas no contexto do laboratório, as interações orientadas com o professor e o trabalho cooperativo estabelecido com os colegas configuraram-se como condições objetivas para a emergência de novas possibilidades de aprendizagem e participação, reafirmando o papel central da mediação pedagógica no desenvolvimento do estudante.

No ato educativo, o papel do professor pode ser destacado como aquele responsável pela transmissão do conhecimento acumulado na história da humanidade (Saviani, 1980, 2008, 2012), não como uma ação meramente depositada, mas como uma forma de intervenção ativa nos processos de desenvolvimento e de interesse dos estudantes. Nas palavras de Vigotski (2010, p. 163), o professor deve “[...] antes de explicar, interessar; antes de obrigar a agir, preparar para a ação; antes de apelar para reações, preparar a atitude; antes de comunicar alguma coisa nova, suscitar a expectativa do novo”.

Com base nesse referencial, foram instituídas três horas semanais de atendimento individualizado no laboratório, priorizando atividades práticas, complementando o que era ensinado na sala de aula comum. Destaca-se que o estudante frequentava as aulas na sala com os outros estudantes além dos atendimentos no laboratório, uma escolha feita pela equipe (Napne, pedagógico, professor e coordenação de curso) para que os conteúdos fossem retomados individualmente. Essa escolha encontra sustentação na teoria da atividade formulada por Leontiev (1978), para quem o desenvolvimento humano se organiza pela participação em atividades orientadas por um motivo e objetivadas em ações e operações.

Assim, no laboratório, o processo de ensino desenvolvia-se de forma prática, situada e com atenção individualizada às singularidades do estudante. A introdução de cada conceito partia da apresentação concreta do componente eletrônico correspondente, permitindo que o aluno manipu-

lasse o objeto de estudo e observasse suas formas físicas. Essa estratégia favoreceu uma aproximação sensorial e perceptiva do conteúdo, aspecto fundamental para a mediação cognitiva, sobretudo em áreas que tradicionalmente demandam elevada abstração.

Após essa primeira abordagem do conteúdo, eram realizados ensaios e testes que possibilitavam examinar experimentalmente o comportamento do componente, suas características elétricas e seu funcionamento em condições reais de operação. Esse momento de experimentação constituía-se como espaço privilegiado para a construção de significados, uma vez que o estudante podia visualizar fenômenos, identificar regularidades e relacionar tais observações às explicações teóricas discutidas em sala de aula.

Para consolidar o aprendizado, eram propostos circuitos mais elaborados nos quais os componentes eram utilizados. Nessas atividades, o estudante era convidado a analisar esquemas, realizar conexões, testar hipóteses e observar o desempenho global do componente no circuito, compreendendo de maneira integrada como cada elemento contribui para o funcionamento do sistema. Essa articulação entre manipulação concreta, experimentação orientada e aplicação favorece a internalização progressiva dos conceitos, promovendo uma aprendizagem significativa e situada no contexto da prática profissional da eletrônica.

A comunicação estabelecida nesses encontros, ainda que marcada por pouca verbalização, era permeada por gestos, olhares e ações conjuntas. Esses elementos caracterizam formas legítimas de mediação simbólica, pois a comunicação não se esgota na fala; o gesto, o olhar e o movimento também são signos que orientam a ação e articulam o pensamento (Vigotski, 1995). Essa perspectiva alarga a compreensão de participação e aprendizagem, permitindo que estudantes com diferentes modos de interação encontrem vias para expressar-se e construir significados.

Padilha (2015) aponta elementos necessários para o desenvolvimento do trabalho pedagógico:

[...] prover a sala de aula de condições para que todos possam dela participar; priorizar, promover e acompa-

nhar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (linguagem, cálculo, imaginação, atenção, memória, percepção, comparação, imitação, leitura, escrita etc.); preparar situações de aprendizado, organizando-as; trabalhar em conjunto com os outros professores da unidade escolar; observar e registrar os avanços e recuos para (re)planejar suas ações – porque a atividade pedagógica é construção das pessoas que dela fazem parte e que nela aprendem (Padilha, 2015, p. 323).

Ao reorganizarem as práticas pedagógicas, os professores não apenas responderam às necessidades do estudante, mas também transformaram elementos da atividade docente, ampliando a capacidade de lidar com situações complexas de inclusão. Aos poucos, o estudante foi participando das atividades propostas, ora com a ajuda do professor da área, em outros momentos com autonomia. No contexto das aulas em sala de aula, a postura respeitosa e cooperativa dos outros estudantes criou condições para que o estudante com autismo se sentisse pertencente ao grupo, diminuindo barreiras comunicacionais e ampliando sua confiança no enfrentamento dos desafios acadêmicos.

Outro eixo fundamental desse percurso refere-se à avaliação. A avaliação tradicional, centrada em provas escritas, não revelava o modo como o estudante aprendia, sobretudo porque ele necessitava de mediações contínuas e apresentava dificuldade para manter a concentração na atividade. Para Vigotski, “a avaliação deve orientar-se não pelo nível de desempenho já consolidado, mas pela zona de desenvolvimento iminente, isto é, pelas possibilidades que se revelam na cooperação” que possam vir a ser (Vigotski, 2022, p. 89). Esse princípio impulsionou a adoção de uma avaliação processual, integrada ao ato de aprender.

Assim, durante os atendimentos individuais, o estudante realizava tarefas que envolviam análise e construção de circuitos logo após a abordagem dos conteúdos. Em etapas posteriores, eram apresentados problemas inéditos que exigiam reorganização conceitual. A capacidade de mobilizar conhecimentos, articular elementos técnicos e propor soluções revelava uma inteligência prática expressiva. Como diria Vigotski, tratava-se de “potencialidades ocultas que só emergem quando o meio cria condições adequadas”

(Vigotski, 2022, p. 173). Essas evidências dificilmente poderiam ser captadas por instrumentos avaliativos tradicionais.

Essa experiência reforçou a compreensão de que avaliar é também reconhecer a singularidade dos modos de aprender, a trajetória, os avanços e os esforços do estudante. Ao romper com modelos rígidos, foi construído um processo pedagógico mais humano e inclusivo, capaz de favorecer não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também aspectos sociais e emocionais do estudante.

As atividades desenvolvidas em colaboração não garantem, por si mesmas, o desenvolvimento, mas criam um campo de possibilidades para que ele ocorra. Vigotski não utiliza a noção de “nível potencial” como algo previamente determinado; ao contrário, ressalta que o surgimento dos processos internos depende de múltiplos fatores que se articulam nas atividades-guia. Assim, segundo Prestes (2010), o que se estabelece é um conjunto de possibilidades para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e não um percurso predestinado ou assegurado a qualquer custo.

Leontiev (2010) ressalta que cada etapa do desenvolvimento é caracterizada por uma atividade principal, que tem relação íntima com o contexto histórico e cultural em que a pessoa está inserida. Dela dependem as principais mudanças na formação da personalidade e o surgimento das demais atividades no processo de desenvolvimento.

Esse conceito é fundamental para potencializar o papel do outro no desenvolvimento mental do sujeito, principalmente quando consideramos o ensino escolar. Para Vigotski (2000, p. 331), na aprendizagem escolar, a pessoa “[...] não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação”. Portanto, o ensino na escola deve criar condições para que os estudantes se apropriem dos conhecimentos que são patrimônio da humanidade. Não é qualquer ensino que promove o desenvolvimento psíquico. O bom ensino é aquele que se antecipa ao desenvolvimento.

O percurso formativo analisado demonstra que práticas inclusivas ancoradas na mediação, na atividade orientada e na acessibilidade metodológica podem transformar profundamente a trajetória de estudantes com autismo

na EPT. A experiência reafirma que a educação tem a tarefa de organizar o desenvolvimento, criando vias alternativas quando as vias naturais se encontram obstruídas. Assim, a prática inclusiva não é concessão, mas criação de condições para que cada estudante se aproprie do patrimônio cultural e desenvolva formas singulares de participação.

Nessa direção, observa-se que a aprendizagem na EPT, especialmente em cursos como Mecatrônica, não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a inserção do estudante em práticas concretas que articulam teoria e ação, cultura e técnica, linguagem e atividade. A experiência com essa turma, e particularmente com o estudante com autismo, evidencia que a atividade mediada não apenas favorece a apropriação dos conhecimentos específicos da área, mas também constitui um caminho para promover participação, autonomia e permanência na formação técnica de estudantes com diferentes formas de aprender.

Considerações Finais

O percurso formativo analisado ao longo deste trabalho evidencia que a inclusão de estudantes com autismo na Educação Profissional e Tecnológica não se efetiva por meio de adaptações pontuais, mas pela transformação intencional das práticas pedagógicas, dos modos de organização do trabalho docente e das concepções que sustentam o processo educativo. A experiência aqui relatada demonstrou que, quando o ensino considera os princípios de mediação, colaboração e atividade orientada, é possível criar condições favoráveis para que estudantes neurodivergentes se apropriem dos conteúdos técnicos e desenvolvam competências profissionais, sociais e emocionais.

A Psicologia Histórico-Cultural, particularmente a partir de Vigotski e Leontiev, forneceu o arcabouço teórico que permitiu compreender que as dificuldades apresentadas pelo estudante não eram atributos individuais fixos, mas expressão de barreiras produzidas pelo meio e por práticas que, até então, não atendiam às suas necessidades de participação.

A presença do estudante com autismo nesse contexto ampliou ainda mais a necessidade de compreender a atividade mediada como princípio

pedagógico central na EPT. A mediação pela tarefa, pelo objeto e pela interação com colegas e professores assumiu lugar determinante para sua permanência e participação. Ao manipular componentes eletrônicos, visualizar circuitos montados, testar ligações ou acompanhar demonstrações práticas, o estudante conseguia estabelecer relações mais estáveis entre os conceitos teóricos e suas aplicações, reduzindo a sobrecarga cognitiva frequentemente associada à abstração típica das disciplinas de exatas.

As atividades práticas, a comunicação mediada por gestos e ações compartilhadas, a acessibilidade metodológica e a avaliação processual demonstraram que o estudante possuía modos próprios de significar e mobilizar conhecimentos, revelando potencialidades que dificilmente emergiriam em práticas pedagógicas tradicionais. Assim, o caso analisado reafirma que a EPT pode constituir um espaço privilegiado para a aprendizagem significativa de estudantes com TEA, desde que docentes, equipe de apoio e instituição atuem de forma articulada, reconhecendo a heterogeneidade como parte constitutiva do processo educativo.

Do ponto de vista institucional, reconhecemos a necessidade de ampliar a formação docente em teorias e práticas inclusivas, bem como fortalecer o diálogo entre o AEE, coordenações de curso, Napne e professores. A experiência também aponta para a importância de políticas estáveis que garantam tempo pedagógico, recursos didáticos e acompanhamento sistemático, sem os quais a inclusão tende a se reduzir a esforços individuais.

Por outro lado, reconhecem-se os limites deste relato, pois se trata de um estudo situado, ancorado em um único caso e em um contexto institucional específico. Entretanto, longe de enfraquecer sua contribuição, essa singularidade reforça o valor formativo da experiência, pois ilumina a complexidade da inclusão na EPT e oferece pistas para práticas futuras.

Em síntese, o percurso formativo apresentado reafirma que práticas pedagógicas inclusivas não são meros ajustes, mas formas de produzir desenvolvimento humano. A trajetória desse estudante, marcada por mediações, mostra que o aprendizado é possível, efetivo e necessário e que cabe às instituições e aos profissionais da EPT criar ambientes em que cada sujeito possa aprender, participar e se desenvolver de modo pleno. A experiência

reforça, portanto, a importância de uma EPT comprometida com a humanização, com a equidade e com a construção de novos horizontes para estudantes com autismo.

Referências

ARANTES, Otávio Vinícius; COSTA, Emerson de Sousa. Desafios e possibilidades para a inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista – TEA na Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 8, n. Especial, p. 5–19, 2025. DOI: 10.36524/profept.v8iEspecial.3142. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/3142>. Acesso em: 20 nov. 2025.

BATISTA, Maria José; BARBOSA, Leonardo Fonseca. A inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) no Ensino Técnico: um estudo de caso no curso técnico em Eletrotécnica, IF Sudeste MG – Campus Juiz de Fora. **Revista Iluminart**, [S. l.], 2021. Disponível em: <https://revistailuminart.ti.srt.ifsp.edu.br/iluminart/article/view/411>. Acesso em: 5 fev. 2026.

COSTA, A. A. R.; ARAÚJO, D. D. A.; BEZERRA, D. P.; OLIVEIRA, J. C. D. A inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista na Educação Profissional e Tecnológica e sua formação para o mundo do trabalho. **Revista Educação Inclusiva (REIN)**, v. 10, n. 1, p. 200–216, 2025. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/4160>. Acesso em: 23 nov. 2025.

KOKKONEN, Roselaine Luzitana Fracalossi; BARBOSA, Xênia de Castro; BATISTA, Josélia Fontenele. Inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) na educação profissional e tecnológica: desafios e possibilidades. **Revista da Faculdade de Educação**, [S. l.], v. 37, n. 1, p. 29–41, 2022. DOI: 10.30681/21787476.2022.37.2941. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/6103>. Acesso em: 20 nov. 2025.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VI-GOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010, p. 59–84.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

PADILHA, A. M. L. Educação inclusiva: já se falou muito sobre ela? **Educação em Foco**, [S. l.], p. 313–332, 2015. DOI: 10.22195/2447-52462015019686. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19686>. Acesso em: 25 dez. 2025.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1980.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores associados, 2008.

SERRÃO CUSTÓDIO, E.; RIBEIRO PESSOA, R. Inclusão de estudantes com TEA na educação profissional e tecnológica: Inclusion of students with ASD in professional and technological education. **Revista Trama Interdisciplinar**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 206–226, 2025. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/17257>. Acesso em: 5 fev. 2026.

SOUZA, E.; PIECZKOWSKI, T. M. Z.; VIEIRA, M. M. M. Inclusão/exclusão de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo em cursos de Ensino Médio Integrado. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 25, p. e18041, 2025. DOI: 10.15628/rbept.2025.18041. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/18041>. Acesso em: 10 dez. 2025.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Obras completas – Tomo Cinco**: Fundamentos da Defectologia. Cascavel: EDUNIOESTE, 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas II**. Tradução José Maria Bravo. Madrid: Visor, 1993.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**. Tradução Lydia Kupfer. Madri: Visor, 1995.

13

Formação de professores na Licenciatura em Educação do Campo da Ufes: análise dos programas da disciplina de Educação Especial

Juliano Bicker Pereira¹

Alexandro Braga Vieira²

Dulcinéa Campos Silva³

DOI: 10.52695/978-65-5456-174-7.13

Introdução

O artigo traz reflexões sobre a formação de professores na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo, tomando como ponto de análise a compreensão da importância da disciplina de Educação Especial nos processos formativos dos graduandos.

O referido curso foi implantado por intermédio de articulações entre o Ministério da Educação, movimentos sociais, entidades, secretarias de edu-

1. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9159082786991671>.

2. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9217767617403655>.

3. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0081472286593661>.

cação e universidades. Constitui uma nova modalidade de graduação na Universidade Federal do Espírito Santo, tendo a sua primeira turma em 2014. De acordo com Molina e Sá (2012), a licenciatura busca habilitar professores para a atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, organizando sua proposta curricular no regime de alternância, ou seja: Tempo-Universidade (TU) e Tempo-Comunidade (TC), articulando os conhecimentos científicos e a realidade específica das populações do campo.

No Tempo-Universidade, os alunos participam das aulas na Ufes, enquanto no Tempo-Comunidade, desenvolvem atividades de pesquisa para relacionar teoria e prática. Durante o TU, ocorre o desenvolvimento das disciplinas teóricas que constituem o currículo do curso, enquanto no TC, esses sujeitos elaboram planos de estudos sob a orientação dos professores, a partir de questões a serem pesquisadas em suas comunidades de origem. Desse modo, a alternância possibilita atividades que integram as realidades campesinas com o que é discutido teoricamente na universidade.

Esta organização metodológica do currículo por alternância entre TU e TC, objetiva integrar a atuação dos estudantes na apropriação dos conhecimentos necessários à sua formação de educadores, não apenas nos espaços formativos da universidade, mas também nos tempos de produção de vida nas comunidades onde situam as escolas do campo. Esta metodologia possibilita uma compreensão ampliada ao futuro professor com relação a compreensão da educação como prática social, da necessária inter-relação do conhecimento, da escolarização e dessa forma, promover profunda articulação entre escola e comunidade (Molina; Sá, 2012).

Essa organização por alternância objetiva integrar os processos formativos vividos na universidade com os tempos de produção de vida nas comunidades em que residem os estudantes. A metodologia do curso possibilita uma compreensão ampliada da educação como prática social, na inter-relação do conhecimento com a realidade social, visando a articulação entre a escola e a comunidade (Molina; Sá, 2012).

A Licenciatura em Educação do Campo tem possibilitado enfrentar um cenário presente na formação inicial dos professores: a necessidade de fa-

vorecer o adensamento teórico, assim como possibilitar que os graduandos estabeleçam o contato direto com as questões que implicam as práticas pedagógicas e com as vivências da realidade escolar. Nesse sentido, acreditamos que a relação entre TU e TC pode adensar o conhecimento teórico do professor e aproximá-lo das práticas escolares, possibilitando a vivência com um currículo mais articulado e acessível.

Dentre as disciplinas que compõem o currículo da Licenciatura em Educação do Campo da Ufes, temos uma voltada a discutir os pressupostos da Educação Especial nas interfaces com as escolas campestinas. Diante disso, é importante entender as contribuições da referida disciplina, principalmente em um curso que busca a articulação entre o Tempo-Universidade e o Tempo-Comunidade para promover a relação entre teoria e prática, favorecendo a inclusão do estudante público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo.

Para Molina e Sá (2012), o adensamento teórico do TU, em diálogo com as atividades do TC, possibilita a articulação entre os pressupostos teóricos e as práticas sociais dos sujeitos do campo, tendo como premissa a formação de um educador que se coloque como pesquisador de novos-outros saberes para que os processos formativos realizados nas escolas campestinas articulem os componentes curriculares, os saberes dos territórios e as demandas específicas de aprendizagem de cada sujeito/grupos de sujeitos.

Diante disso, organizamos o presente texto a partir da seguinte sistemática: a) reflexões sobre a formação inicial de professores para a docência em escolas campestinas, articuladas à Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar; b) a metodologia que possibilitou a produção dos dados; c) a análise do material produzido; d) as considerações finais; e) as referências.

Formação de professores em diálogo com a Educação do Campo e a Educação Especial

Pensar na formação dos profissionais da educação que atuam no campo, como tenciona Silva-Porta (2015), remete-nos a pensar em muitos cursos que até possuem uma disciplina de Educação do Campo (algumas obrigatórias, outras eletivas e optativas) para se discutir as políticas públicas, mas

com debates superficiais, distanciando-se da perspectiva de educação que o campo almeja.

Em muitos casos, o profissional que vai atuar na escola do campo acaba por participar de cursos de graduação direcionados para uma educação pensada para o meio urbano e distante da escola do campo. Quando colocamos em análise as políticas de formação continuada, encontramos o contexto urbano engolindo o meio rural. Para contrapor esse modelo de formação de professores, a Licenciatura em Educação do Campo traz uma proposta de formação que articula a teoria e a prática dentro dos momentos formativos do TU e do TC.

O estudo de Anjos (2021) reafirma a necessidade de se pensar a formação continuada atrelada às realidades das escolas, respeitando a diferença dos territórios urbano e rural. O autor argumenta que a formação inicial e a formação continuada não têm apresentado diálogos entre as especificidades, acabando por esquecer que as modalidades são transversais e precisam se aproximar, garantindo aos professores acesso e permanência nesse processo formativo.

Nesse sentido, o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, estabelece cinco princípios da Educação do Campo. Dentre eles, especificamente um discute a formação docente, destacando o “[...] desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento das especificidades das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo” (Brasil, 2010, art. 2º).

A proposta da formação do professor para atuar nas escolas do campo na Universidade Federal do Espírito Santo permite uma discussão voltada para a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial em escolas camponesas, a partir dos programas das disciplinas de Educação Especial. No entanto, esse debate é incorporado à necessidade de se pensar a formação dos profissionais da Educação Especial que atuam nessa realidade e como o adensamento teórico vivido no TU permite uma compreensão das políticas de inclusão que podem ser analisadas na vivência permitida pelo TC. Diante disso, compreendemos a necessidade da política de forma-

ção de professores articular discussões teórico-práticas sobre a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo. Diante disso, Galvão (2009) nos faz refletir:

Como desenvolver a prática pedagógica comum a todos e, ao mesmo tempo, ter sensibilidade de perceber, valorizar e respeitar as diferenças individuais, uma vez que os cursos de formação de professores na maioria das vezes trabalham na perspectiva da hegemonia, representando, assim, mais uma necessidade de ultrapassar os limites na qualidade de formação inicial e da continuada dos educadores, levando-os a promover o desenvolvimento pedagógico e organizacional no espaço escolar (Galvão, 2009, p. 59).

A formação do professor de Educação Especial que atua nas escolas do campo ainda é vista como um desafio e, por isso, merece ser compreendida como política pública essencial para a consolidação de uma educação inclusiva. O curso de Licenciatura em Educação do Campo da Ufes permite que os estudantes conheçam as políticas e participem de debates que os façam compreender esse desafio por meio das discussões em sala de aula; por outro lado, a articulação com a prática fomenta, nos estudantes, a luta por redes de apoio, práticas pedagógicas, currículos acessíveis, acessibilidade, formação de professores e reconhecimento do sujeito como um ser plural de direitos, com especificidades e necessidades que precisam ser respondidas por políticas públicas inclusivas.

Corroborando essa discussão, Silva (2017) salienta a importância de se investir em políticas de formação inicial e continuada de professores, mas alinhavadas à realidade das escolas do campo, pois a inventividade das práticas pedagógicas é atravessada pelos saberes curriculares, didáticos, políticos e daqueles que podemos chamar de fundamentos da Educação, no entanto, em estreito diálogo com as lutas e anseios dos povos do campo.

Metodologia

O estudo é de caráter qualitativo e foi desenvolvido pela via da análise documental. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com dados

que não podem ser analisados quantitativamente, possibilitando a discussão de informações subjetivas produzidas nas relações que as pessoas estabelecem com os contextos sociais.

Baseados nas discussões de Cellard (2008), os documentos se apresentam como fontes extremamente preciosas para os pesquisadores das Ciências Sociais. Essas fontes favorecem a reconstituição de ações referentes ao passado relativamente distante, trazendo vestígios da atividade humana dentro de uma determinada época. O documento se coloca como um testemunho de atividades produzidas em um contexto e um tempo.

Para a produção dos dados, analisamos os programas da disciplina de Educação Especial relativos ao curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo, objetivando entender as principais discussões teóricas constituídas no transcorrer do TU e como essas questões podem dialogar com a realidade observada pelos estudantes em suas comunidades de origem, a partir da pesquisa desencadeada para cumprimento do TC.

Para acesso aos programas das disciplinas, foi apresentado um requerimento ao colegiado do curso trazendo as intenções da pesquisa e o compromisso de analisar essas fontes a partir de princípios éticos para a produção do conhecimento científico. A análise dos debates constituídos pela disciplina de Educação Especial na formação de professores para a atuação em escolas campesinas se coloca como uma possibilidade para aproximar os graduandos de questões presentes nestes contextos, analisando-os a partir dos conhecimentos produzidos na área e em diálogo com a legislação vigente.

As fontes foram consultadas entre os meses de janeiro e março de 2023, sendo adotados como instrumentos de registro um diário de campo que possibilitou anotações sobre as principais temáticas trazidas nos programas da disciplina e análises iniciais dos pesquisadores.

Análise e discussão dos dados

Ao analisar os programas das disciplinas constituídos para a Licenciatura em Educação do Campo da Ufes, percebem-se preocupações dos profes-

sores em promover, com os graduandos, reflexões sobre as aproximações e as singularidades entre os pressupostos da inclusão escolar e os princípios da Educação Especial.

Segundo o relatório da Unesco (2020), embora documentos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) sinalizem que a inclusão escolar simboliza a abertura da escola para todos, no Brasil, as políticas de Educação Especial parecem ter moldado a compreensão do que venha a ser uma política inclusiva.

No entendimento de muitos profissionais da educação, a inclusão escolar se restringe à matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns. Essa compreensão tem levado muitos sistemas de ensino a produzir a deficiência socialmente constituída, pois qualquer estudante que necessita de algum tipo de apoio passa a ser significado como tendo uma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Além disso, a redução da inclusão escolar na Educação Especial tem implicado na constituição das redes de apoio, pois se todos os estudantes que necessitam de algum tipo de suporte nos processos de ensino-aprendizagem são público-alvo da Educação Especial, a única instância de amparo existente na escola passa a ser aquela promovida pela modalidade de ensino.

Assim, quando a disciplina de Educação Especial ofertada na Licenciatura em Educação do Campo da Ufes traz as aproximações e as singularidades entre os dois conceitos aqui discutidos — Inclusão Escolar/Educação Especial —, possibilita que os graduandos compreendam os vários grupos de estudantes presentes nas escolas e em processos de inclusão escolar, rompendo com a ideia de simplificação na Educação Especial.

Quando falamos de inclusão escolar, reportamo-nos ao princípio trazido na Declaração de Salamanca, que assim orienta:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam in-

cluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (Declaração de Salamanca, 1994, p. 3).

Outro ponto de debate que pudemos perceber ao analisar os programas da disciplina de Educação Especial na Licenciatura em Educação do Campo da Ufes versa sobre o trato para com as normativas que subsidiam a inserção da Educação Especial nas escolas comuns. Ganham destaque estudos a partir da Constituição Federal do Brasil de 1998, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, da Resolução nº 4/2009, do Decreto nº 7.611/2011 e da Lei de Inclusão nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Além disso, percebe-se a inclusão da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

É importante destacar que estudar as normativas/documentos que norteiam a Educação Especial nas escolas comuns se coloca como uma ação necessária para a formação inicial de professores, visando ao reconhecimento da educação como um direito público e subjetivo. Muitas vezes, a inclusão de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação é atravessada por pontos de vista, interrogações e questionamentos produzidos pela falta de conhecimento sobre a legislação educacional brasileira.

A Constituição Federal do Brasil de 1988, em seu art. 205, prevê que:

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

Esse direito também é reconhecido pela LDB nº 9.394/96, que reconhece a Educação Especial como modalidade de ensino transversal às etapas, níveis e modalidades de ensino, visando fortalecer a escolarização de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns.

Para a sustentação do direito à educação para os estudantes mencionados, a Resolução nº 4/2009 e o Decreto nº 7.611/2011 subsidiam a oferta do atendimento educacional especializado como complementar/suplementar ao currículo comum, rompendo com as perspectivas que o alocava como substitutivo do trabalho pedagógico da classe comum do estudante. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) orienta que esses atendimentos se realizem em salas de recursos multifuncionais no turno inverso ao da escolarização, não se constituindo em repetição do trabalho curricular, mas fazendo parte da proposta pedagógica da escola. A Lei Brasileira de Inclusão, dentre outras questões, fortalece os direitos explicitados, assegurando que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, art. 27).

Possibilitar que os graduandos compreendam o direito à educação dos estudantes camponeses público-alvo da Educação Especial evidencia o compromisso social da universidade com a formação de profissionais que adensem as lutas firmadas pelos movimentos sociais, em prol de uma Educação do Campo com qualidade para aqueles que vivem e lidam com a terra. Reconhecer que nesse território há estudantes que possuem deficiências e sustentar os processos de escolarização na lógica do direito à educação abre caminhos para o professor lutar por melhorias nas condições de trabalho, investimentos na formação continuada, existência de redes de apoio nas escolas camponesas, mas também para o compromisso ético deste profissional em criar as condições pedagógicas necessárias para que o estudante acesse os conhecimentos mediados em sala de aula.

Além das temáticas explicitadas, a disciplina de Educação Especial provoca discussões com os graduandos sobre a identificação dos estudantes a serem apoiados pela modalidade de ensino, relacionando cuidados para com os diagnósticos clínicos, principalmente quando estudos

(Mocelin, 2018; Bridi, 2011) chamam a atenção para a produção de rótulos e estigmas sobre os estudantes. Muitas vezes, os modos como os diagnósticos são significados nos cotidianos escolares trazem empecilhos à escolarização desses sujeitos, tendo em vista os professores acreditarem na não-aprendizagem e que com o laudo o aluno terá o avanço automático nos anos escolares.

O retorno do encaminhamento da escola para os serviços de saúde vem, normalmente, em forma de relatório ou de laudo, que por ter sido elaborado à distância, sem interlocução com os profissionais da escola, acaba agregando pouco valor ou mesmo gerando rótulos devastadores. Nesse sentido, um trabalho que abrangesse o grupo de profissionais da escola para nomear e discutir situações envolvendo crianças com supostos sinais de desatenção/hiperatividade, consideradas na grande maioria das vezes como crianças indisciplinadas e sem limites que desaguasse em projetos relacionados à produção dessa “indisciplina”, seria necessário (Mocelin, 2018, p. 86).

Dando prosseguimento à análise dos programas das disciplinas, emergem possibilidades de reflexões sobre a importância da articulação do ensino comum com a Educação Especial. Há problematizações sobre o ensino colaborativo e como tal perspectiva promove a articulação dos saberes-fazer dos professores da classe comum com os de Educação Especial. Para Mendes e Villaronga (2022), a ação colaborativa constitui-se como uma parceria entre os professores do ensino comum e de educação especial, desde que ambos se responsabilizem e compartilhem o planejamento, a execução e a avaliação de um grupo de estudantes, dos quais alguns possuem necessidades educacionais especiais.

Outro ponto que a análise dos programas nos permite discutir é a relação entre ensino comum e a oferta do atendimento educacional especializado na Educação do Campo. O Decreto nº 7.611, que dispõe sobre esse atendimento, pode ser organizado e prestado de forma complementar e suplementar:

I – Complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como

apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II – complementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011, art. 1º).

No entanto, para que esse serviço seja complementar/suplementar é preciso garantir que o aluno acesse o currículo da classe em que ele estuda. Esta é uma tensão vivida pelos professores das escolas do campo e dos gestores das redes de ensino que devem assumir o Atendimento Educacional Especializado como uma rede de apoio a ser implementada na escola, através do ensino colaborativo. Rodrigues e Capellini (2014) compreendem que o ensino colaborativo é uma parceria entre professores da sala de aula comum e da Educação Especial para ensinar de forma colaborativa; possuindo habilidades de trabalho distintas, juntam-se de forma coativa e coordenada para apoiar os estudantes que possuem dificuldades, tanto em questões cognitivas quanto em questões de locomoção e acessibilidade.

Percebemos que muitos atravessamentos dificultam a materialização dessa política de atendimento educacional especializado nas escolas do campo. A exemplo disso, muitas escolas não realizam a oferta do AEE no contraturno por questões de funcionamento da unidade de ensino, transporte e ausência de Sala de Recursos Multifuncionais. Galvão (2009) destaca que essas dificuldades vão desde a estrutura física, como falta de prédios e transporte, e também de ordem pedagógica, quando da ausência da política de formação continuada, livros adaptados e currículo do campo. No entanto, as discussões na universidade criam possibilidades para que os futuros professores problematizem essas questões em suas escolas, comunidades e municípios, com o intuito de fomentar as políticas educacionais e fazer emergir outras possíveis dentro de cada realidade, a fim de promover a aprendizagem de todos os estudantes.

Durante as análises, também foi possível perceber que as discussões sobre o currículo e as práticas pedagógicas estão em destaque dentro dos programas das disciplinas de Educação Especial. As questões referentes ao currículo, pensando a inclusão de estudantes com deficiência no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Ufes, orientam a articulação dos conteúdos, dos saberes dos territórios e das necessidades específicas dos

alunos. Apoiados em Caldart (2004), percebemos a importância de compreender que há saberes de diferentes tipos e naturezas, e que também são diferentes os processos de sua apropriação e produção. Defendemos que toda a diversidade de saberes presente no campo precisa dialogar com o saber da ciência; portanto, “[...] currículo deve ser um todo construído coletivamente, onde os saberes sociais e historicamente construídos sejam partes integrantes e componentes iniciais e fortalecedores da identidade cultural de cada grupo de sujeitos” (Souza, 2017, p. 175).

As discussões sobre o currículo numa perspectiva inclusiva nas escolas do campo dão pistas para que os estudantes do curso problematizem a necessidade de defender ações que fazem parte de práticas pedagógicas mais acessíveis e inclusivas, considerando o planejamento, a articulação entre os saberes, os modos como podemos organizar a classe, as possibilidades de apresentar os conteúdos para os alunos, a busca/criação de materiais didáticos, dentre outras.

A vivência no Tempo-Comunidade, por meio dos estágios e pesquisas, permite a observação e a participação dos estudantes nas atividades escolares, permitindo a compreensão de que escolas inclusivas convocam práticas pedagógicas solidárias em detrimento das solitárias, como afirma Sá-Chaves (2000). Nesse sentido, precisamos tensionar o trabalho pedagógico realizado nas escolas do campo e incentivar os estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo a constituir práticas pedagógicas para envolver os alunos no currículo da classe em que estão inseridos, sem negar suas especificidades de aprendizagem.

No que tange à avaliação em Educação Especial, os programas das disciplinas organizam discussões propositivas, considerando que a avaliação não se resume em notas para avançar de ano. Os diálogos propõem uma revisão e uma ressignificação das estratégias avaliativas em educação especial, evitando modelos tradicionais de avaliação onde o aluno é o único avaliado, que somente servem como instrumentos de segregação e exclusão social.

O processo de avaliação na escola impõe muitos desafios aos docentes, dentre eles, aprender com a diferença, apropriar-se de tecnologias assistivas, organizar distintamente espaços-tempos e considerar que a escola

também deve passar pelo processo de avaliação, reinventando sempre suas formas de aprender, de ensinar e de ser professor.

Outro ponto que nos chamou a atenção nos programas da disciplina de Educação Especial do referido curso é a discussão feita com os graduandos sobre o processo de formação permanente. É comum ouvir dos professores que não sabem lidar com a demanda e as especificidades dos estudantes, pois a graduação não tem dado conta de formar esse tipo de profissional (especialista), mas é importante destacar que a graduação tem o compromisso de ajudar os futuros professores a buscar conhecimento e se colocar como pesquisadores.

No entanto, acreditamos que os futuros professores que irão atuar nas escolas do campo “necessitam ser assumidos como sujeitos pesquisadores, detentores de conhecimento, questionadores e capazes de instituir políticas públicas de educação na perspectiva da inclusão escolar” (Ponzo, 2009, p. 182). Por isso, buscamos tencionar que a graduação, como primeiro processo formativo, pode despertar nos graduandos a necessidade de não parar, de buscar por novos/outros processos formativos disponibilizados por cursos de pós-graduação, especialização, capacitação, com o intuito de promover a acessibilidade aos estudantes público-alvo da Educação Especial que vivem no campo.

Negrão (2017) discorre que, embora as ações formativas para os docentes da Educação Especial estejam ocorrendo, estas ações não são suficientes para atender às necessidades de formação dos profissionais frente às amplas demandas de sua atuação e aos desafios do trabalho pedagógico no Atendimento Educacional Especializado nas escolas do campo. No entanto, não podemos nos acomodar: é preciso estar em movimento e movimentar a escola em busca de uma formação continuada significativa.

A formação do professor na Licenciatura em Educação do Campo permite uma conjugação da formação teórico-acadêmica com atividades no contexto da vida e do trabalho das escolas, buscando um diálogo com os saberes e a cultura local. Quando colocamos em análise a disciplina de Educação Especial nesse contexto, percebemos que os estudantes têm a oportunidade de compreender, na prática, através do momento de vivên-

cia na escola, os desafios, as possibilidades, as potências e a organização da Educação Especial nas escolas do campo, levando para a universidade essas tensões e possibilitando momentos de diálogo com uma leitura baseada na teoria e na prática.

Nos últimos anos, as políticas de educação inclusiva têm movimentado as escolas e produzido efeitos, de diferentes modos, no acesso e na permanência desses sujeitos. Entendemos que as ações formativas nos cursos de graduação têm um papel importante para a construção coletiva de possibilidades na formação de professores do campo. Por isso, os processos de formação precisam ser traçados, implementados, discutidos, avaliados, potencializados e operacionalizados de forma colaborativa entre todos os envolvidos (Ponzo, 2009).

Considerações finais

Precisamos tencionar a estrutura curricular dos cursos de formação de professores e buscar constituir novos processos formativos para os docentes que irão atuar em escolas do campo. Para a superação dos desafios da escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo, defendemos uma formação docente especializada que esteja embasada teoricamente, mas que consiga pensar a realidade das escolas e propor melhorias no atendimento educacional especializado e no trabalho colaborativo. Defendemos o diálogo entre a teoria e a prática como uma proposta de formação mais humanitária, que não se fecha aos conhecimentos curriculares e que possibilita trazer para a universidade os desafios vividos nas escolas para serem estudados, pensados, problematizados coletivamente.

Vale destacar que a formação de professores da Educação Especial nas escolas do campo precisa constituir-se como uma política pública para a superação dos desafios que atravessam o contexto. Assim, é necessário, dentre outras ações, que os docentes assumam a formação continuada como uma ação pedagógica de aprimoramento, capaz de fazer repensar sua prática e elaborar novos/outros conhecimentos, e que os estados e

municípios garantam aos seus profissionais uma formação continuada de qualidade que atenda às demandas da realidade educacional.

A análise dos programas da disciplina de Educação Especial nos revela que a organização do conhecimento com os estudantes permite uma maior compreensão da realidade por meio da articulação entre o TU e o TC. Essa possibilidade faz com que os graduandos cheguem às escolas cientes dos desafios, mas não engessados por eles, e proporciona uma formação crítica e participativa que pode adensar o conhecimento teórico e aproximá-lo das práticas pedagógicas, favorecendo a inclusão do estudante público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo.

Referências

ANJOS, C. F. **Cartografando as interfaces Educação Especial e Educação do Campo**: desvelando epistemologias, produção de existências e saberes credíveis. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/15413>. Acesso em: 11 fev. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, DF: Diário Oficial da União, seção 1, 5 out. 2009. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2009/rceb004_09.pdf. Acesso em: 24 mar. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 fev. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 4 nov. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 11 fev. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, seção 1, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 24 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, seção 1, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 11 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, seção 1, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 24 mar. 2026.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2026.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**, Vozes, Petrópolis, 2008.

GALVÃO, M. A. S. **Educação rural na Amazônia: turmas multisseriadas na perspectiva da inclusão**, no município de Manacapuru/AM. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3211>. Acesso em: 11 fev. 2026.

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOCELIN, M. **Crianças com sinais de desatenção/hiperatividade: o imaginário abstraido da fluidez dos rótulos**. 2008. 275 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Maurão. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro – São Paulo: Expressão Popular, 2012.

NEGRÃO, G. P. **Políticas públicas de educação inclusiva: desafios da formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede municipal de ensino de Abaetetuba/PA**. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017. Disponível em: <https://rima.ufrjr.br/jspui/handle/20.500.14407/12596>. Acesso em: 11 fev. 2026.

PONZO, M. G. N. **As políticas de formação do profissional docente em face da perspectiva educacional inclusiva no Campo: do legal às vozes dos professores**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

PORTA, W. C. S. **Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com alto IDEB**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/3188>. Acesso em: 11 fev. 2026.

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F.; SANTOS, D. A. do N. dos. **Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade**. 2014. Texto (Curso de Especialização) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155246>. Acesso em: 11 fev. 2026.

SÁ-CHAVES, I. **Portfólios Reflexivos: estratégia de formação e supervisão**. Aveiro, 2000.

SILVA, L. F. da. **Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da educação especial na educação do campo no município de Conceição do Araguaia/PA**. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017. Disponível em: <http://rima.ufrjr.br/jspui/handle/20.500.14407/12557>. Acesso em: 11 fev. 2026.

SOUZA, J. C. R. de. Os processos educativos no lugar de vida ribeirinho. *In*: SOUZA, D. V. S de; VASCONCELOS, M. E. de O.; HAGE, S. A. M. (org.). **Povos Ribeirinhos da Amazônia: educação e pesquisa em diálogo**. Curitiba: CRV, 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2026.

UNESCO. **Declaração mundial de educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 24 mar. 2026.

14

Educação Especial no Brasil: políticas, formação docente e práticas inclusivas na sala comum

Marcelo Loureiro Ucelli¹

Cloves José Ramos Mendonça Martins Fidelis²

Franciane de Souza³

Saulo Felício Sales⁴

Taline Miranda Lima Cordeiro⁵

DOI: 10.52695/978-65-5456-174-7.14

1. Doutorando em Educação (UFES). Mestre em Educação, Administração e Comunicação. Graduado em História e Pedagogia. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/O295571875838945>.

2. Graduado em História (UFES) e Filosofia (FAJE). Gestor Escolar na Rede Estadual de Educação do Espírito Santo (SEDU-ES). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9752932957689498>.

3. Especialista em Educação Especial (FABRA). Graduada em Matemática pelo Centro Universitário São Camilo. Professora na Rede Estadual de Educação do Espírito Santo (SEDU-ES). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7943789616069674>.

4. Especialista em Políticas Públicas da Educação (MULTIVIX). Graduado em Ciências Sociais e graduando em Pedagogia (UFES). Professor na Rede Estadual de Educação do Espírito Santo (SEDU-ES). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/O035424429669277>.

5. Especialista em Educação Especial pela Faculdade de Vitória. Graduada em Ciências Biológicas pelas Faculdades Integradas de São Pedro (FAESA) e Pedagogia pelo Centro Universitário FAVENI. Pedagoga na Rede Estadual de Educação do Espírito Santo (SEDU-ES). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6132820617760537>.

Introdução

A pesquisa sobre Educação Especial no Brasil ganhou potencialidade nas últimas décadas com a defesa do direito de aprender junto, na escola comum, para todos os estudantes em sua diversidade. Essa defesa nasce de uma compreensão mais ampla de direitos humanos, de participação social e de um currículo que acolhe diferenças sem empurrá-las para fora da sala de aula. Quando a comunidade escolar reconhece barreiras que impedem a aprendizagem e organiza respostas pedagógicas, a inclusão deixa de ser promessa e vira trabalho cotidiano.

As políticas públicas trouxeram referências importantes para esse caminho: marcos legais que garantem matrícula na classe comum, serviços de apoio como o AEE e diretrizes de acessibilidade física, comunicacional e pedagógica. O desafio está em fazer com que tais referências saiam do papel e cheguem à escola. É aí que entram decisões de gestão (formação, tempo de planejamento, coplanejamento, materiais, recursos humanos) e escolhas didáticas (organização da aula, metodologias, modos de participação, avaliação que enxerga diferentes formas de demonstrar o que se aprendeu).

A formação docente ocupa lugar central nessa travessia. Sem oportunidades contínuas de estudo, observação, coensino e *feedback*, a expectativa de inclusão vira peso sobre o professor. Programas que aproximam teoria e prática, com estudo de caso real, tutoria entre pares e acompanhamento na própria escola, tendem a gerar mudanças mais concretas do que ações pontuais e desconectadas do cotidiano. Não se trata de “ensinar tudo a todos do mesmo jeito”, e sim de abrir trilhas para que cada estudante tenha acesso ao conhecimento, com apoio ajustado à sua necessidade.

No nível da sala de aula, algumas escolhas pedagógicas ajudam a transformar a intenção em ação. Planejamento com base em objetivos claros, diversificação metodologias de apresentação do conteúdo e de formas de participação, tarefas graduadas em níveis de apoio, materiais acessíveis e avaliação que considere diferentes evidências de aprendizagem formam um conjunto prático. Estratégias como coensino, rotação por estações, pares tutores e uso criterioso de tecnologia assistiva ampliam a participação e reduzem a distância entre os estudantes em sua diversidade de aprendizagem.

O AEE cumpre papel de suporte, não de substituição da aula comum. Quando articulado ao trabalho do professor regente e ao projeto pedagógico da escola, o AEE contribui com avaliação funcional, escolhas de recursos, adaptação de materiais e orientação às famílias. Quando opera isolado, perde potência e pode até reforçar separações. Por isso, coordenação pedagógica, tempos de reunião e registro compartilhado fazem diferença: o que se aprende em um espaço precisa dialogar com o que acontece no outro.

Também é preciso olhar para condições de trabalho e gestão do tempo. Planejar aulas acessíveis requer minutos de estudo, curadoria de materiais e alinhamento entre professores. Sem tempo protegido para essa organização, o esforço recai sobre horas pessoais e se torna insustentável. Redes que reservam blocos semanais para planejamento conjunto, disponibilizam acervos acessíveis e garantem acompanhamento pedagógico sistemático costumam destacar mudanças mais consistentes na qualidade das aulas.

A avaliação é outra frente decisiva. Quando ela se resume a um único instrumento e a uma única forma de resposta, parte da turma fica de fora. Ao diversificar instrumentos (projetos, portfólios, apresentações, produções multimodais), calibrar critérios e descrever progressos, o professor enxerga avanços que antes passavam despercebidos e consegue ajustar o ensino com mais precisão. Essa mudança não “facilita” o currículo; ela torna o currículo acessível para todos.

Este artigo discute a integração entre políticas, formação e práticas pedagógicas na Educação Especial em escolas comuns. O objetivo é mostrar caminhos de implementação que dependem menos de discursos e mais de arranjos concretos: como organizar tempos e papéis, quais escolhas didáticas priorizar, que tipo de formação sustenta mudança e como monitorar o que de fato melhora a aprendizagem. O texto se organiza em três movimentos: primeiro, recupera marcos e compromissos que orientam o direito de aprender na classe comum; depois, analisa modelos de formação com foco na escola e na atuação colaborativa. Também apresenta um conjunto de estratégias de planejamento, ensino e avaliação que pode ser apropriado por professores e equipes pedagógicas em diferentes contextos.

Referencial teórico

A inclusão no ambiente escolar, tomada como direito de aprender com os colegas na classe comum, desloca o foco do “aluno-problema” para as barreiras presentes no ensino, nos materiais, na comunicação e na cultura da escola. Esse entendimento reorganiza currículo, mediação pedagógica e avaliação e coloca a Educação Especial como suporte integrado e não como trilho paralelo para remover obstáculos e ampliar participação e aprendizagem no cotidiano (Boff; Machado, 2024).

No campo das políticas, estudos recentes apontam que diretrizes bem escritas só ganham vida quando redes garantem tempos de planejamento conjunto, acervo de recursos acessíveis, acompanhamento pedagógico e leitura constante de dados sobre presença e progresso dos estudantes. A chave está em criar coerência entre norma, formação e práticas de sala, com atenção ao que, de fato, chega à aula de segunda-feira na escola do bairro (Pletsch, 2024).

O ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19 expôs limites de soluções improvisadas, mas legou práticas úteis para o retorno presencial: instruções curtas, vídeos com legendas, roteiros de estudo objetivos, tarefas graduadas e devolutivas rápidas. Quando esses elementos migram para a rotina da aula, é criada previsibilidade para quem precisa de apoio ampliado (Camizão *et al.*, 2021).

Relatos de escolas no início da crise sanitária mostram estratégias de manutenção de vínculo e continuidade pedagógica com metas simples, ligações semanais, materiais físicos com níveis de ajuda e encontros virtuais curtos. A lição que fica é que acessibilidade não é remendo; ela precisa estar prevista no planejamento desde a primeira ideia de atividade, evitando correções tardias (Pagaimé *et al.*, 2022).

A formação docente aparece como alavanca de mudança quando sai do formato expositivo isolado e vira rotina de trabalho: planejamento conjunto, coensino, observação entre pares e *feedback* breve centrado em evidências de aprendizagem. Esse desenho favorece tentativa, comparação de

resultados e ajustes finos no ensino, reduzindo a distância entre o que se estuda e o que se faz em sala (Dantas *et al.*, 2024).

Na formação inicial, experiências estruturadas de microensino, estágios com tutoria e vivências de adaptação curricular têm impacto nas crenças e na confiança para conduzir turmas diversas. Quando o currículo das licenciaturas aborda acessibilidade de modo prático, o futuro professor chega à escola com repertório para desenhar objetivos, critérios e atividades que acolham diferentes formas de aprender (Hassanein *et al.*, 2021).

Sobre práticas de sala, revisões mapeiam que modelagem passo a passo, tempo de prática guiada, checagem frequente de compreensão, variação de meios de entrada do conteúdo e de formas de expressão do que foi aprendido elevam o engajamento de toda a turma. Arranjos cooperativos e coensino também reduzem exclusões silenciosas e ampliam pertencimento (Boyle; Allen, 2023).

Políticas inclusivas que protegem grupos historicamente vulnerabilizados, com regras explícitas de acolhimento e combate a discriminações, funcionam como base de segurança para permanência e progresso no Ensino Médio. Quando a escola recebe sinalizações claras e recursos para agir, expectativas acadêmicas deixam de ser seletivas e passam a ser compartilhadas (Ioverno, 2023).

Em escala internacional, revisões encontram travas recorrentes, como formação insuficiente, turmas cheias, recursos escassos e baixas expectativas. Também se deparam com mediadores que destravam o trabalho: liderança engajada, tempo protegido para planejar, materiais acessíveis e redes de apoio entre escolas. Esses elementos criam condições para que o discurso de inclusão vire prática sustentada (Bani Odeh; Lach, 2024).

A infraestrutura escolar pesa na participação: circulação, banheiros, mobiliário, iluminação, acústica e sinalização influenciam atenção, autonomia e segurança. Quando a unidade trata acessibilidade como parte do projeto pedagógico e monitora ajustes de espaço e de rotina, professores conseguem combinar mudanças didáticas com ambientes que acolhem melhor a diversidade (Santos; Capellini, 2021).

Redes que articulam centros de recursos, capacitações curtas e equipes de apoio itinerantes relatam ganhos ao integrar tecnologia assistiva, curadoria de materiais e orientação técnica. Esse arranjo poupa tempo de professor, acelera adaptações e evita a dispersão em ferramentas pouco úteis, mantendo foco em clareza, participação e registro de aprendizagem (Pagliara *et al.*, 2023).

Entre os recursos, a audiodescrição, quando bem utilizada em materiais didáticos, avaliações e atividades culturais, amplia leitura de mundo e acesso ao conteúdo, ao mesmo tempo que abre as portas do universo imagético por meio de palavras. Tratar a descrição como parte do planejamento com objetivos e critérios auxilia a participação de estudantes cegos ou com baixa visão (Rios *et al.*, 2016).

Pesquisas sobre autoeficácia para aprender *online*, autorregulação e desempenho durante a pandemia renderam pistas aplicáveis ao ensino presencial: metas curtas, listas de verificação, organizadores gráficos, devolutivas rápidas e rotinas de estudo simples ajudam a ganhar ritmo e a manter presença cognitiva, o que se traduz em mais participação em tarefas (Sharma; Chintalapati, 2022).

Análises de currículos de licenciaturas no país indicam que inclusão precisa sair do bloco opcional e virar conteúdo estruturante, com ênfase em planejamento acessível, avaliação diversificada e uso criterioso de tecnologia. Quando essa pauta aparece de modo superficial, a escola recebe profissionais sem repertório prático para conduzir as mudanças esperadas pela rede (Souza; Pereira, 2025).

O Desenho Universal para a Aprendizagem funciona como guia de planejamento quando o professor antecipa diferentes formas de engajar, representar conteúdos e permitir a expressão do que foi aprendido. Isso vira prática com objetivos escritos em linguagem direta, exemplos visuais e sonoros, roteiros curtos e opções de resposta por fala, escrita, imagem ou manipulação de materiais. O resultado é uma aula mais previsível, com menos correções de última hora e com portas de entrada variadas para a turma inteira (Souza; Pereira, 2025).

O uso de dados ganha força quando trabalha com indicadores próximos do chão da escola. Presença, participação, entrega de tarefas e pequenos avanços em leitura e matemática podem compor um painel que conversa com o planejamento. Reuniões curtas para olhar esses números junto de cadernos e produções dos alunos favorecem decisões concretas, como reforço pontual, adaptação de instruções ou rearranjo de tempos de aula. A coerência entre norma, formação e prática aparece quando esse ciclo vira rotina de trabalho (Pletsch, 2024).

Recursos e tecnologia operam como meios a serviço do ensino. Materiais em leitura fácil, *slides* com bom contraste, legendas, leitores de tela e organizadores visuais imprimíveis resolvem barreiras comuns do dia a dia. Bancos autorais de imagens com audiodescrição, *kits* simples de manipulação e modelos de roteiros curtos poupam tempo docente e mantêm o foco na tarefa. Redes que articulam centros de recursos, formações curtas e equipes de apoio itinerantes conseguem integrar tecnologia assistiva, curadoria de materiais e orientação técnica de modo mais estável (Pagliara *et al.*, 2023).

Metodologia

O presente estudo segue o formato de revisão narrativa, integrando evidências teóricas e empíricas sobre políticas, formação docente e práticas inclusivas na Educação Básica, com recorte temporal de 2021 a 2025 e foco em publicações em português, inglês e espanhol. As bases consultadas foram SciELO, PubMed/MEDLINE e Google Acadêmico. A escolha por revisão narrativa busca organizar achados diversos e traduzi-los em recomendações aplicáveis à escola comum (Pletsch, 2024).

A pergunta central foi: *quais decisões de política, arranjos de formação e técnicas didáticas têm sustentado inclusão escolar no período recente, em articulação com o AEE e a sala comum?* Derivaram dela subquestões sobre planejamento acessível, avaliação formativa, coensino e uso criterioso de tecnologia assistiva na rotina docente (Boff; Machado, 2024).

A estratégia de busca combinou descritores em PT/EN (*Educação Especial, inclusão escolar, AEE, formação de professores, co-teaching, Universal Design for Learning, avaliação formativa*), operadores AND/OR e filtros por

ano e idioma. Foram incluídos textos com foco em Educação Básica, acesso ao texto completo e ligação direta com participação e aprendizagem na classe comum; estudos estritamente clínicos ou centrados no Ensino Superior foram excluídos (Bani Odeh; Lach, 2024).

A seleção ocorreu por triagem de títulos e resumos, seguida de leitura integral dos elegíveis. A extração registrou contexto, objetivos, desenho, participantes/unidade de análise, descrição das práticas e resultados ligados à participação-aprendizagem. A pesquisa adotou abordagem temática, organizando categorias nos eixos política/gestão, formação situada e práticas de sala articuladas ao AEE (Boyle; Allen, 2023).

Resultados e discussões

A pesquisa das fontes analisadas indica convergência em três frentes que sustentam a inclusão na escola comum: coerência de políticas com a rotina pedagógica, formação situada no trabalho docente e escolha de práticas de sala que ampliem participação e aprendizagem. Os textos mostram que resultados mais estáveis aparecem quando a rede educacional alinha diretrizes, tempo de planejamento, materiais acessíveis e acompanhamento pedagógico, com metas observáveis, e quando as escolas operam em ciclos curtos de aprendizagem institucional, revisando o que funciona e ajustando rotas com base em evidências do próprio cotidiano (Pletsch, 2024).

Do ponto de vista das políticas, os estudos apontam que não basta prescrever matrícula na classe comum e listar serviços; é preciso amarrar gestão do tempo, acervo acessível e papéis claros entre professor regente, AEE e coordenação. Experiências bem-sucedidas descrevem cronogramas semanais de planejamento conjunto, guias simples para adaptação curricular e monitoramento de frequência e progresso, o que reduz improviso e dá previsibilidade ao apoio pedagógico. Quando a diretriz chega ao professor como tarefa viável e acompanhada, a escola ganha tração para sustentar mudanças ao longo do ano letivo (Boff; Machado, 2024).

Os dados também sugerem que o salto entre texto normativo e aula de segunda-feira depende de um núcleo de gestão pedagógica que traduza a política em rotinas concretas: agendas de estudo, observação entre pares,

análise de trabalhos de estudantes e revisão de planos com foco em barreiras. Esse núcleo ajuda a garantir que a inclusão não vire projeto isolado, mas prática reiterada. Relatos de redes que instituíram esses rituais mostram melhora no alinhamento entre o que se espera que a turma aprenda e os apoios efetivamente ofertados em cada etapa do ensino (Pletsch, 2024).

No eixo da articulação com o AEE, as fontes convergem que o serviço tem melhor efeito quando opera como suporte e não como substituto da aula comum. As tarefas de maior impacto envolvem avaliação educacional funcional, seleção e adaptação de recursos, orientação às famílias e co-planejamento com o professor regente. Onde o AEE atua em paralelo e isolado, o estudante circula entre espaços sem continuidade; onde há diálogo e registro compartilhado, surgem ajustes de linguagem, materiais graduados, tempo estendido e arranjos cooperativos que favorecem permanência e aprendizagem (Pagaiame *et al.*, 2022).

A formação docente aparece como variável decisiva. Iniciativas com estudo de conceitos, observação de aulas, coensino e *feedback* breve, focado em evidências de aprendizagem, produzem mudanças mais visíveis no planejamento e na condução das atividades. A literatura descreve efeitos como maior clareza de objetivos, instruções mais enxutas, tarefas com níveis de ajuda e avaliação formativa mais presente, o que beneficia toda a turma e, em especial, quem precisa de suporte adicional para acessar o currículo (Dantas *et al.*, 2024).

Na formação inicial, investigações apontam que a preparação específica para inclusão afeta crenças, expectativas e autoconfiança dos futuros professores. Experiências de microensino, estágios com tutoria e oficinas de adaptação curricular reduzem inseguranças e ampliam o repertório para lidar com turmas heterogêneas. Quando licenciaturas tratam acessibilidade como conteúdo transversal e prático, e não como tema periférico, os egressos relatam entrada na carreira com menos distanciamento entre teoria e execução (Hassanein *et al.*, 2021).

O conteúdo das políticas inclusivas também importa. Diretrizes que reconhecem grupos historicamente vulnerabilizados e orientam ações de acolhimento, proteção e pedagogia afirmativa funcionam como colchão de

apoio para permanência e progresso, em especial no Ensino Médio. Quando a escola recebe sinalizações claras contra práticas discriminatórias e dispõe de caminhos pedagógicos coerentes, indicadores de bem-estar e participação mostram tendência de melhora (Ioverno, 2023).

Pesquisas recentes no âmbito internacional mapeiam travas que se repetem em países com realidades distintas: formação insuficiente, baixa disponibilidade de materiais, turmas cheias e expectativas rebaixadas. Ao mesmo tempo, ganham destaque fatores que agilizam o trabalho: liderança comprometida, tempo protegido para planejar, centros de recursos acessíveis e redes de apoio entre escolas. Essas alavancas aparecem associadas a ganhos na qualidade do planejamento e na consistência do apoio em sala (Bani Odeh; Lach, 2024).

A acessibilidade arquitetônica escolar surge como variável que pesa no dia a dia. Circulação interna, banheiros, sinalização, mobiliário, iluminação e acústica moldam as condições de atenção, comunicação e segurança. Escolas que incorporam revisão de espaços ao projeto pedagógico, acompanhando ajustes com indicadores simples e escuta de estudantes e famílias, relatam melhora na participação em atividades e redução de barreiras físicas e sensoriais durante as aulas (Santos; Capellini, 2021).

Os estudos também apontam ganhos quando redes articulam tecnologia assistiva, curadoria de materiais e suporte técnico por meio de iniciativas organizadas. Centros de recursos com empréstimo, oficinas breves e equipes itinerantes permitem que professores acessem soluções testadas e economizem tempo de adaptação. A curadoria evita proliferação de ferramentas com baixa aderência e mantém o foco em clareza de instruções, participação ativa e registro de progresso (Pagliara *et al.*, 2023).

Entre os recursos de acessibilidade, a audiodescrição aplicada a materiais didáticos, avaliações e atividades culturais recebe atenção especial. Ao utilizar esse recurso como parte do planejamento com objetivos e critérios, professores passam a permitir o acesso de estudantes cegos ou com baixa visão a conteúdos imagéticos de conteúdos disponibilizados. As fontes relatam aumento do entendimento conceitual e maior autonomia para participar de tarefas que antes exigiam mediação constante (Rios *et al.*, 2016).

Pesquisas sobre autoeficácia para aprender on-line, autorregulação e desempenho ofereceram pistas transferíveis para a sala de aula. Metas breves, *checklists* de tarefas, organizadores gráficos e *feedback* ágil ajudam a sustentar ritmo e foco, o que se traduz em mais tempo de qualidade na tarefa e melhores oportunidades de demonstrar o que foi aprendido por diferentes meios. Essas rotinas favorecem estudantes que precisam de apoio para planejar e monitorar o próprio estudo (Sharma; Chintalapati, 2022).

No plano da gestão de rede, experiências relatam que sistemas simples de monitoramento de frequência, progressão, recortes por grupos, uso do AEE, indicadores de barreiras ajudam a direcionar formações, distribuir recursos com justiça e apoiar escolas que enfrentam maiores desafios. Em lugar de coleções extensas de relatórios, poucos indicadores-chave, acompanhados em ciclos curtos, dão base para decisões rápidas e aprendizados compartilhados (Pletsch, 2024).

Em termos de equidade, as fontes sugerem que a distribuição de apoios por necessidade, e não de forma uniforme, é condição para reduzir distâncias entre escolas. Turmas menores em anos críticos, ampliação de carga do AEE onde há maior demanda, acervos acessíveis e transporte adaptado aparecem como escolhas de alocação que corrigem desvantagens e criam base para que a inclusão não fique restrita a contextos já favorecidos (Bani Odeh; Lach, 2024).

No nível da prática, um conjunto recorrente de técnicas se destaca: objetivo claro no início, ativação de conhecimentos prévios, modelagem com pensamento em voz alta, prática guiada curta, checagens frequentes, tarefas graduadas e fechamento com pesquisa dos passos. Combinadas a projetos e produção autoral, essas técnicas equilibram estrutura e exploração, atendendo tanto quem precisa de pistas diretas quanto quem engaja melhor com investigação (Dantas *et al.*, 2024).

É primordial a formação de professores especialistas do Atendimento Educacional Especializado, que atendem os estudantes público-alvo da modalidade de ensino em turno (trabalho colaborativo) e contraturno (Salas de Recurso Multifuncionais). O professor especialista que atua em colaboração com os professores regentes de sala de aula regular tem uma atribui-

ção importante explicitada no Artigo 13 das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica: “[...] estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (Brasil, 2009, art. 13, inc. VIII).

O trabalho colaborativo realizado entre professores especialistas e professores regentes da sala de aula comum é um desafio para que a inclusão possa ocorrer de forma plena nas escolas, pois: “Esse tipo de suporte não é centrado no estudante público-alvo da educação especial, pois se centra na prática dos professores, tanto o especializado como o da sala comum, fazendo com que mudem sua maneira de ver, planejar, lecionar e avaliar um grupo heterogêneo de estudantes” (Mendes *et al.*, 2019, p. 162). Para que esse trabalho seja realizado na escola, dois mecanismos podem ser utilizados: criar estruturas que convidem à progressiva cooperação e trabalhar com as identidades e culturas profissionais no contexto de formação inicial e continuada (Mendes *et al.*, 2019).

A colaboração profissional organiza o trabalho. Planejamento em dupla, coensino com alternância de papéis, observação breve entre pares e reuniões quinzenais de estudo de evidências criam uma espiral de melhoria de baixo custo. Onde essas rotinas se firmam, professores relatam menor isolamento, maior clareza sobre o que observar em aula e mais segurança para ajustar materiais, linguagem e apoios sem depender apenas de formações extensas (Hassanein *et al.*, 2021).

Quando se observa o conjunto, o fio condutor que aparece é a coerência entre o que a política promete, o que a formação ensina e o que a sala de aula realiza. Sistemas que cuidam desse encaixe com mensagens estáveis, materiais coerentes e avaliação que cobra o que se ensina reduzem fadiga de mudança e criam uma cultura em que inclusão não é exceção, mas modo regular de organizar o ensino. Essa coerência se traduz em menos improviso, mais previsibilidade e ganhos progressivos de aprendizagem (Pletsch, 2024).

Os achados sustentam uma matriz de ação direta para escolas e redes: 1) tornar visíveis as metas de aprendizagem e os critérios; 2) reservar tem-

po protegido para planejar e revisar evidências; 3) operar o AEE em diálogo com o planejamento do professor regente; 4) adotar um repertório enxuto de técnicas de ensino e avaliação formativa; 5) garantir acervos e recursos de acessibilidade com suporte técnico próximo; 6) monitorar poucos indicadores chave e fechar ciclos curtos de ajuste. Onde essa matriz ganha corpo, a inclusão sai do discurso e vira rotina didática (Boff; Machado, 2024).

Conclusão

A inclusão só vira prática quando três frentes andam juntas: a diretriz que norteia, a formação que orienta como fazer e a rotina do cotidiano escolar que concretiza o direito de aprender com os colegas. Não é uma soma de ações isoladas. É um arranjo estável, com expectativas claras, tempo protegido para planejamento, materiais acessíveis e acompanhamento pedagógico constante. Quando essa engrenagem funciona, o discurso deixa de ser promessa e se transforma em escolhas didáticas que cabem no cotidiano da escola.

Os achados apontam um núcleo de técnicas que rende bons frutos com diferentes turmas: objetivo de aprendizagem explícito, instruções curtas, prática guiada, checagens rápidas de compreensão, tarefas graduadas e critérios conhecidos por todos. A isso, somam-se modalidades cooperativas e coensino, que distribuem atenção e apoio sem criar rótulos. O AEE, articulado ao planejamento do professor regente, entra como suporte para identificar barreiras, selecionar recursos e ajustar materiais, mantendo o estudante dentro do fluxo da turma.

Na gestão, a coerência pesa. Redes que organizam calendários de planejamento conjunto, curadorias de recursos acessíveis, equipes de apoio itinerantes e poucos indicadores-chave tendem a responder com agilidade aos desafios do cotidiano. Em lugar de pilhas de relatórios, funcionam ciclos curtos de revisão: olhar evidências de participação e aprendizagem, decidir ajustes, testar na semana seguinte e voltar a checar. Essa cadência favorece aprendizagem institucional e evita a sensação de reinício permanente.

A formação que mais auxilia o professor é a que ocorre onde ele trabalha. Observação entre pares, devolutiva breve, estudo de evidências da

própria turma e coplanejamento criam um ambiente de estudo contínuo, sem depender só de encontros longos e esporádicos. Esse desenho reduz a distância entre teoria e prática e dá segurança para tentar, medir e refinar. Em paralelo, licenciaturas que tratam acessibilidade como conteúdo estruturante com microensino, estágios com tutoria e produção de materiais inclusivos entregam egressos com repertório para enfrentar turmas heterogêneas desde o primeiro dia.

Do ponto de vista do estudante, o efeito buscado é simples de descrever e exigente de produzir: presença, participação, sentimento de pertencimento e demonstrações de aprendizagem por diferentes meios. Quando a escola abre mais de uma porta de entrada para o conteúdo e mais de uma forma de mostrar o que se aprendeu, surgem avanços que antes ficavam escondidos. O uso criterioso de tecnologia assistiva e de recursos multimodais amplia autonomia.

Há limites que não podem ser ignorados: tempo escasso, turmas cheias, pressão por resultados imediatos e desigualdades entre escolas. O caminho para lidar com isso passa por critérios de equidade na distribuição de apoios, preservação de janelas de planejamento, coplanejamento e fortalecimento do vínculo com famílias e comunidade. Transparência de dados e escuta dos envolvidos ajudam a corrigir rota e a evitar soluções que funcionam apenas em curto prazo.

Inclusão sustentável depende fatores simples, como consolidar rotinas que se somam: metas visíveis, planejamento compartilhado, repertório didático enxuto e eficaz, AEE em diálogo com a sala comum, curadoria de recursos acessíveis e monitoramento com foco no que faz diferença. Como passo imediato, escolas e redes podem adotar uma matriz de ação com seis linhas: tornar objetivos e critérios públicos; reservar tempo semanal para planejar e revisar evidências; combinar coensino e observação entre pares; alinhar o AEE ao planejamento do professor regente; manter um conjunto curto de recursos acessíveis com suporte técnico próximo e acompanhar apenas indicadores essenciais para fechar ciclos rápidos de melhoria. Quando esse básico fica estável, a inclusão deixa de ser exceção e entra na prática escolar.

Referências

BANI ODEH, K.; LACH, L. M. Barriers to, and facilitators of, education for children with disabilities worldwide: a descriptive review. **Frontiers in Public Health**, [S. l.], v. 11, 2024. DOI: 10.3389/fpubh.2023.1294849. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38292375/>. Acesso em: 29 set. 2025.

BOFF, A. P.; MACHADO, A. B. Educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão pautada no direito de todos à educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, p. 1-17, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/PSzsBQhDNrRkQnKStgSsGbQ/>. Acesso em: 29 set. 2025.

BOYLE, C.; ALLEN, K.-A. Understanding the Issues in Inclusive Education: Working Towards Equitable and Accessible Education for All Students. **Research for Inclusive Quality Education**, p.1-9, 2023. DOI:10.1007/978-981-16-5908-9_1. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/365312247>. Acesso em: 6 mar. 2026.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 27 dez. 2025.

CAMIZÃO, A. C.; CONDE, P. S.; VICTOR, S. L. A implementação do ensino remoto na pandemia: qual o lugar da educação especial? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-17, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147245165. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/193211>. Acesso em: 29 set. 2025.

DANTAS, T. C.; FARIAS, A. Q.; BEZERA, A. V. Inclusão escolar e formação de professores no Estado da Paraíba: percepções dos egressos de uma formação *lato sensu* em atendimento educacional especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 30, p. 1-18, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/L5T8KkFNX975dyh6XhVtnWb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2025.

HASSANEIN, E. E. A.; ALSHABOUL, Y. M.; IBRAHIM, S. The impact of teacher preparation on preservice teachers' attitudes toward inclusive education in Qatar. **Heliyon**, v. 7, n. 9, e07925, 2021. DOI: 10.1016/j.heliyon.2021.e07925. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34522815/>. Acesso em: 6 mar. 2026.

IOVERNO, S. Inclusive national educational policies as protective factors for LGBTI youth adjustment: an European cross-national study. **Journal of Adolescent Health**, [S. l.], v. 72, n. 6, p. 845-851, 2023. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2023.01.013. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36872119/>. Acesso em: 29 set. 2025.

MENDES, G. M. L.; PLETSCH, M. D.; HOSTINS, G. C. L. (orgs). **Educação especial e/na educação básica**: entre especificidades e indissociabilidades. Araraquara: Editora Junqueira & Marin, 2019. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/EDUCA%C3%87%-C3%83O_ESPECIAL_E_NA_EDUCA%C3%87%C3%83O_B%C3%81S.html?id=ZaOsDwAA-QBAJ&redir_esc=y. Acesso em: 27 dez. 2025.

PAGAIME, A.; SANTOS, A.; LIMA, M. *et al.* Educação especial na pandemia: estratégias e desafios no início da COVID-19 para a escolarização do público-alvo da educação especial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/whQCYPvw8Bnc6VTSCgtBHLD/?lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2025.

PAGLIARA, S.; GUERRESCHI, M.; BITELLI, C. *et al.* Building policies and initiatives for inclusive educational contexts: the GLIC Italian experience. **Studies in Health Technology and Informatics**, [S. l.], v. 306, p. 450-454, 2023. DOI: 10.3233/SHTI230659. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37638948/>. Acesso em: 29 set. 2025.

PLETSCH, M. D. Cartografias da educação inclusiva na educação especial: produção científica, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 30, p. 1-18, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/m83TGFwYPS6PFqxTBTCQD4J/>. Acesso em: 29 set. 2025.

RIOS, G. A.; JUNIOR, K.S.; VIGENTIN, U.D.; MAGN, C.M. Audiodescrição e inclusão na educação a distância: experiência do núcleo de educação a distância da UNESP. **Journal of Research in Special Educational Needs**, [S. l.], v. 16, p. 236-240, 2016. Disponível em: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12145>. Acesso em: 19 mar. 2026.

SANTOS, C. E. M. dos; CAPELLINI, V. L. M. F. Inclusão escolar e infraestrutura física de escolas de ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Mn6nQZYbCQwFgRv9L3XGHzk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2025.

SHARMA, G.S.; CHINTALAPATI, N. Self-regulated online learning self-efficacy e COVID-19: a higher education perspective. **The Online Journal of Distance Education and e-Learning**, [S. l.], v. 10, Issue 1, p. 148-161, 2022. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Gouri-Sharma-4/publication/365565100>. Acesso em: 6 mar. 2026.

SOUZA, S. B.; PEREIRA, R.S. Formação inicial de professores e educação especial em universidades públicas de Minas Gerais. **Cadernos CEDES**, [S. l.], v. 45, e292834, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RxW4s8VB9bc6xjz7CDhz6jx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 mar. 2026.

15

Formação Continuada Coletiva: um processo formativo intermunicipal na perspectiva de uma escola para todos

Alline Siqueira Freitas da Silva¹

Guida Mesquita²

Vilmara Mendes Gonring³

DOI: 10.52695/978-65-5456-174-7.15

Diálogos iniciais...

Este capítulo traz contribuições para pensarmos na importância de uma formação continuada coletiva para todos os profissionais da escola a partir

1. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES), na linha de Educação Especial e Processos Inclusivos. Professora da Educação Especial na rede municipal de ensino de Aracruz/ES. E-mail: alline.silva@edu.ufes.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3870011238358032>.

2. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES), na linha de Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas. Pedagoga especializada na rede municipal de ensino de Vitória/ES. E-mail: guidamesquita@hotmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1146755438709480>.

3. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES), na linha de Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas. Pedagoga da rede estadual de ensino de Vitória/ES. E-mail: vilmaramendes@yahoo.com.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5899229306248881>.

de uma experiência inédita e inovadora que está sendo desenvolvida na Microrregião Central Serrana do Estado do Espírito Santo, com a pesquisa de doutorado da estudante Joziane Jaske Buss, que se encontra em andamento, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES).

O processo formativo nas escolas e em outros espaços educativos reflete diretamente nas práticas pedagógicas, à luz da importância dos saberes para o desenvolvimento integral do estudante público da Educação Especial. A presença de diversos profissionais na formação continuada – como merendeiras, porteiros, auxiliares de serviços gerais, secretários escolares, bibliotecários, cuidadores, estagiários e outros profissionais da educação – evidencia a importância do trabalho coletivo de toda a equipe escolar e da contribuição que cada um pode oferecer para que o estudante se sinta acolhido e pertencente a esse espaço. Esses profissionais, ao lado de professores, pedagogos e diretores, podem buscar práticas que apoiem os saberes e fazeres pedagógicos, contribuindo para a aprendizagem dos conhecimentos disseminados nesse ambiente e reconhecendo que todos os estudantes têm o direito de acesso, permanência, participação e aprendizagem em todas as ações desenvolvidas no âmbito escolar.

Esse movimento formativo reforça a importância de incluir, no Projeto Político-Pedagógico das escolas, questões relacionadas à Educação Especial, promovendo uma construção coletiva sobre como garantir o direito à educação aos estudantes com deficiência. Ele também contribui para a constituição de espaços de debate, implementação de ações, avaliação e organização de propostas voltadas à aprendizagem de todos. Assim, é essencial investir na formação continuada dos professores e dos demais profissionais da escola para que possam desenvolver novas formas de ensinar e assegurar que todas as crianças, independentemente de seus percursos, tenham garantido o direito de estar na escola e aprender.

Diante dessa premissa, o Grupo de Estudo e Pesquisa, Inclusão Escolar e Processos de Ensino e Aprendizagem (GEPiPEA/UFES/CNPq), coordenado pela professora Dra. Andressa Mafezoni Caetano, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), vem desenvolvendo um movimento de formação continuada coletiva na Microrregião Central Ser-

rana do Estado do Espírito Santo, composta por cinco municípios: Itaguaçu, Itarana, Santa Teresa, Santa Leopoldina e Santa Maria de Jetibá. A iniciativa tem como base a pesquisa de doutorado da estudante Joziane Jaske Buss, do Programa de Pós-Graduação em Educação, pesquisadora do GEPIPEA/UFES/CNPq, que tece uma nova maneira de construir saberes e fazeres coletivos em busca de uma escola para todos.

Por meio dessa rede de parcerias com as secretarias de educação dos municípios envolvidos e o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes) e do Programa de Extensão da Educação Superior na Pós-Graduação (PROEXT - PG/UFES/Capes),⁴ a formação continuada coletiva da Microrregião Central Serrana tem desenvolvido ações formativas voltadas à Educação Especial na perspectiva inclusiva, envolvendo todos os profissionais da escola que fizeram adesão para sua participação.

Em agosto de 2025, o primeiro módulo desse projeto encerrou-se com a realização do Seminário Intermunicipal Redes Coletivas de Aprendizagem: Tecendo Sentidos para uma Escola de Todos, que reuniu os profissionais participantes da formação continuada coletiva. Como forma de compartilhar a produção de conhecimentos, o evento promoveu uma programação ampla, composta por palestra, relatos de experiências de pessoas com deficiência, apresentação dos trabalhos realizados nas escolas dos municípios e outras atividades culturais, culminando em diálogos potentes entre os diversos profissionais presentes, tão necessários para atingir um objetivo comum em prol de uma educação para todos.

A formação continuada coletiva é uma iniciativa que instiga os diversos profissionais a refletirem sobre as suas atribuições, em especial no que concerne a propiciar a inclusão de todos na escola. Cada profissional contribui individualmente para que todas as pessoas com deficiência sejam incluídas no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, promover encontros entre diversos profissionais desses cinco municípios legitima um trabalho efetivo de inclusão escolar e favorece encontros para pensar possibilida-

4. O projeto foi realizado com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES) Edital nº 02/2024 – Universal Extensão, TO: 791/2024 – P: 2024-Q6L4Z e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Brasil – Projeto 1132/2024 PROEXT – PG/UFES.

des e avanços, além de fomentar políticas públicas capazes de assegurar a permanência de todos nos espaços escolares e de orientar diretrizes pedagógicas e curriculares para a Educação Especial. É nesse contexto, contudo, que abrimos outras reflexões e ações no sentido de caminhar para uma sociedade mais inclusiva e justa.

Neste texto, buscamos estabelecer um diálogo sobre a formação continuada destinada à equipe de profissionais da escola, apoiando-nos nos pressupostos teóricos de Vigotski (2001), Nóvoa (1992, 2010), Jesus (2002, 2005) e Buss e Caetano (2021, 2025). Esses referenciais permitem refletir sobre a relação entre as práticas pedagógicas e a formação continuada coletiva, compreendida como uma forma de potencializar os momentos de construção de conhecimentos no coletivo, visando ao trabalho efetivo da inclusão escolar.

Por meio de um caminho teórico-bibliográfico, este capítulo tem por objetivo discutir a importância de uma formação continuada coletiva para diferentes profissionais da escola, em diálogo com um movimento cotidiano de ações pedagógicas que prezam por uma Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. Para isso, organizamos o texto em cinco seções:

a) em *Diálogos iniciais*, delineamos o percurso da escrita deste capítulo para o leitor, com breves abordagens do que iremos discutir;

b) *A formação continuada coletiva como possibilidade para uma escola comum a todos* apresenta uma ideia inédita e inovadora de processos formativos em rede para todos os profissionais da escola, que está sendo desenvolvida e implantada na Microrregião Central Serrana do Estado do Espírito Santo, tendo como iniciativa a tese de doutorado da estudante Joziane Jaske Buss, do PPGE/UFES, pesquisadora do GEPIPEA/UFES/CNPq;

c) *Seminário Intermunicipal Redes Coletivas de Aprendizagem: Tecendo Sentidos para uma Escola de Todos* compartilha a experiência potente de um encontro entre municípios participantes da formação continuada coletiva para encerrar o primeiro módulo desta pesquisa;

d) *Entre saberes e fazeres: o cotidiano da escola como reflexo da formação continuada coletiva* reflete sobre a práxis desse movimento, em que as

discussões que se tecem nas formações são estendidas para o dia a dia na escola, ressignificando as práticas pedagógicas desses profissionais e promovendo um movimento circular de produção de conhecimento;

e) *Considerações que reverberam...* traz a esperança de que esse projeto seja compreendido, almejado e concretizado pelos estados e municípios brasileiros; a ousadia de afirmar que a formação continuada coletiva é um caminho de possibilidades para valorizar os diferentes modos de saber e fazer as práticas pedagógicas acessíveis a todos; o compromisso ético de que esses diálogos aqui fomentados sejam ecoados para pensarmos em uma educação de todos, para todos e com todos.

É nesse viés que buscamos evidenciar a importância da formação continuada coletiva na escola e, sobretudo, promover o diálogo sobre formações, possibilidades, práticas pedagógicas, deficiências, mediação, compromisso, responsabilidade e outras questões pertinentes à inclusão escolar.

A formação continuada coletiva como possibilidade para uma escola comum a todos

De acordo com Buss e Caetano (2021), a formação continuada coletiva é uma iniciativa que acredita na essencialidade do desenvolvimento profissional dos educadores em busca da melhoria da qualidade do ensino para todos os estudantes, além de fomentar a garantia de direitos quanto ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem do público da Educação Especial. Esse movimento possibilita a partilha de conhecimentos advindos dos diferentes fazeres pedagógicos e o diálogo sobre os acontecimentos do cotidiano escolar, com o intuito de pensar outras alternativas colaborativas para a melhoria no atendimento aos estudantes com deficiência. Considerando que o ambiente escolar é um espaço coletivo de formação social, ele oferece momentos de reflexão teórica e prática para possíveis caminhos a serem percorridos.

Esse percurso formativo permite que professores e demais profissionais da equipe escolar atualizem seus conhecimentos, reflitam e inovem suas práticas pedagógicas e troquem experiências entre si. Mais do que cursos e capacitações, a formação continuada coletiva deve ser um es-

paço de aprendizagem mútua, em que é possível discutir desafios reais da sala de aula e construir soluções em parceria. Assim, a escola torna-se um ambiente em constante evolução, comprometido com a aprendizagem dos estudantes e com o crescimento de todos os seus profissionais. Sobre essa dimensão coletiva, que precisa ser desenvolvida para o êxito escolar, Nóvoa (*apud* Lomba; Faria Filho, 2022, p. 6) apresenta uma metáfora entre os novos modos de pensar a educação e o espaço das bibliotecas nas escolas, descrevendo assim:

Na biblioteca acontece um pouco de tudo: alguns alunos estão em um canto e estudam sozinhos, outros alunos estão em pequenos grupos, a fazerem alguma atividade, em outro canto, estão outros alunos no computador. Ainda na biblioteca estão alunos a trabalhar com um ou diversos professores; e em outro canto, dois ou três professores preparam alguma atividade. Cada professor não está sozinho com os seus alunos, mas em situação colaborativa, cooperativa. A dimensão colectiva e uma maior autonomia profissional dos professores são processos diretamente relacionados com uma transformação do ensino e da pedagogia, com novos modos de trabalho docente e de organização das escolas.

Pensando na formação continuada coletiva proposta entre municípios de uma mesma região, essas possibilidades se ampliam significativamente e podem ser uma iniciativa de ajuda mútua no trabalho relacionado à inclusão escolar, pois oferecem subsídios teóricos e práticos para lidar com a diversidade presente nas salas de aula, em contextos plurais que perpassam as perspectivas histórica, cultural, política, social e econômica.

Nessa direção, a iniciativa intermunicipal instiga todos a repensarem suas práticas de forma coletiva, em um processo formativo que contribui para que a escola se torne um espaço verdadeiramente acolhedor, democrático e transformador. É também uma forma de valorizar cada trabalho desenvolvido nas escolas dos municípios, evidenciando as conquistas e desafios de cada profissional na inclusão de estudantes com deficiência por meio do compartilhamento das diversas atividades e eventos que acontecem no decorrer do ano letivo.

Assim, torna-se essencial evidenciar a importância da formação continuada coletiva como espaço de formação mútua, pois cada um pode e precisa contribuir de formas diversas para que todos os estudantes com deficiência possam ter o que lhes é de direito: uma educação escolar pública, gratuita, laica e de qualidade. Não é apenas responsabilidade do professor fazer com que todos sejam incluídos nos diversos espaços da escola, mas cada profissional deve contribuir e tomar atitudes para promover a participação coletiva, garantindo que todos se sintam contemplados no contexto escolar (Buss; Caetano, 2025).

O estabelecimento de articulações entre as Secretarias Municipais de Educação da Microrregião Central Serrana, voltadas ao investimento na formação continuada coletiva dos profissionais da educação, configura-se como uma ação capaz de fortalecer o trabalho desenvolvido nas escolas e gerar benefícios significativos para o processo de escolarização dos estudantes. Como destaca Jesus (2002, p. 9), o desafio de educar na diversidade evidencia a importância de “conhecer funções, papéis, atitudes de cada um e o espaço ocupado por todos os envolvidos, para que, de fato, possamos intervir por meio da formação e do trabalho colaborativo”.

Com isso, quando os profissionais se reconhecem como parte de um projeto coletivo e compartilham responsabilidades, experiências e saberes, a formação deixa de ser um ato individualizado e passa a constituir um processo contínuo, capaz de promover mudanças significativas na cultura escolar e no desenvolvimento profissional de toda a rede. Há um fortalecimento do trabalho desenvolvido quando os profissionais compreendem suas responsabilidades no processo educativo e reconhecem o valor do trabalho coletivo, tornando possível o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, capazes de promover a participação efetiva de todos os estudantes. Promover esse ambiente é despertar em todos os estudantes que podemos conviver bem naquele espaço, permitindo que todas as pessoas com deficiência sejam incluídas nas diversas propostas realizadas e entendendo que é um direito de todos o acesso à educação. Buss e Caetano (2021, p. 51) trazem esse relato:

[...] buscamos compreender os desafios e as possibilidades de ensinar sob o olhar dos professores e dos

profissionais da educação que trabalham com os alunos com deficiência na rede comum de ensino. Por meio da formação continuada, professores e profissionais da Educação têm sido levados a refletir sobre como trabalhar com as diferenças, nesse caso a deficiência, e perceberem os desafios e possibilidades de ensinar, ou seja, fazer os alunos com deficiência se apropriarem dos conhecimentos que lhe são ofertados na sala de aula comum em igualdade de condições.

A existência de uma cultura de colaboração e formação contínua favorece a construção de ambientes escolares mais acolhedores, nos quais as diferenças são percebidas como oportunidades de aprendizagem e crescimento. Isso contribui para que os estudantes, especialmente aqueles que vivenciam barreiras à aprendizagem e à participação, tenham acesso a trajetórias escolares mais justas, significativas e respeitosas, fortalecendo o compromisso das redes de ensino com a promoção de uma educação verdadeiramente democrática.

Com isso, sabemos que todo trabalho pedagógico que está voltado para atender às especificidades de cada um traz um significado de valorização do ensino de qualidade. O acesso à educação para estudantes com deficiência é um direito fundamental e uma condição indispensável para a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva. Garantir esse acesso vai muito além de oferecer matrícula; significa assegurar que cada estudante encontre, na escola, um ambiente acolhedor, acessível e capaz de reconhecer e valorizar suas potencialidades.

Ao se abrir para novas práticas, a escola se transforma em um espaço vivo, no qual cada pessoa tem condições de participar, contribuir e desenvolver-se plenamente. Portanto, garantir educação de qualidade para estudantes com deficiência também significa ouvir suas vozes, envolver as famílias, dialogar com a comunidade e reconhecer que a inclusão é uma construção contínua. Quando a escola assume esse compromisso, ela não apenas cumpre um direito — ela reafirma seu papel como lugar de humanização, cidadania e direito garantido.

Buss e Caetano (2021) nos revelam que não basta matricular o estudante com deficiência na sala de aula comum ou oferecer os mesmos conteúdos, as mesmas metodologias e os mesmos olhares pedagógicos, como se isso fosse suficiente para incluir. É necessário observar se a inclusão está acontecendo de fato, se esse estudante está se sentindo como parte integrante do grupo, se os conhecimentos estão sendo aprendidos. Isso implica buscar entender se as práticas pedagógicas contribuem para o desenvolvimento, bem como pensar em alternativas capazes de atender às especificidades de cada um. Para tanto, é imprescindível pensar e investir em processos formativos com todos os profissionais da escola.

Toda prática ou experiência pedagógica tem sua importância e pode nos dar segurança para lidar com diferentes situações, mas somente a articulação entre teoria, planejamento e formação nos capacita a entender qual o caminho deverá ser seguido. Logo, compreender as circunstâncias que surgem a cada momento — e perceber que essas poderiam não ter existido até o presente momento — possibilita pensar sobre os recursos que utilizaremos para favorecer o aprendizado dos estudantes, respeitando cada sujeito nas suas potencialidades e limitações, sobretudo o processo educacional dos estudantes público da Educação Especial, dentro de um projeto de inclusão escolar.

A prática pode nos dar uma segurança para lidar com certas situações, mas é a teoria que nos capacita a entender que planejamento será realizado, a compreender novas situações, a identificar as ferramentas mais adequadas para promover o aprendizado de cada sujeito, considerando suas habilidades e desafios, e a compreender, de forma aprofundada, o processo educacional de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, transtorno do espectro autista ou altas habilidades ou superdotação, garantindo um projeto efetivo de inclusão escolar.

A sala de aula e os demais espaços da escola devem se constituir como lugares de ensino e aprendizagem, organizados coletivamente em torno de objetivos comuns, garantindo uma educação emancipatória para todos os estudantes. Ainda é preciso que as barreiras que impedem a participação plena e a aprendizagem sejam identificadas, promovendo as acessibilidades necessárias e reconhecendo, no sujeito, suas potencialidades, para que se

desenvolvam em igualdade de oportunidades com os demais estudantes. Participar das atividades, experimentar desafios, interagir com o ambiente escolar e fomentar as relações sociais são condições indispensáveis para que todos aprendam, cresçam e construam autonomia e confiança.

Seminário Intermunicipal Redes Coletivas de Aprendizagem: Tecendo Sentidos para uma Escola de Todos

Para o encerramento do primeiro módulo da Formação Continuada Coletiva da Microrregião Central Serrana do Estado do Espírito Santo – Itaguaçu, Itarana, Santa Teresa, Santa Leopoldina e Santa Maria de Jetibá, foi organizado o “Seminário Intermunicipal Redes Coletivas de Aprendizagem: Tecendo Sentidos para uma Escola de Todos”, uma parceria entre o GEPI-PEA/UFES/CNPq e as Secretarias Municipais de Educação. O evento ocorreu no município de Santa Maria de Jetibá e reuniu todos os profissionais da educação que participaram desse processo formativo, proporcionando momentos de compartilhamento de experiências das suas práticas pedagógicas junto às escolas e promovendo ações que fortalecem o compromisso coletivo com a inclusão escolar dos estudantes público da Educação Especial.

Como forma de pensar a práxis dos conhecimentos produzidos nas formações entre os profissionais da educação, nos dois meses que antecederam a realização do seminário, as escolas desenvolveram diversas ações que mobilizaram suas comunidades para discutir e experienciar a construção de uma escola acessível para todos os estudantes. Para compartilhar esses saberes e fazeres, cada município selecionou uma escola para apresentar um relato dessas práticas durante o seminário intermunicipal. Na programação do evento, o espaço dedicado a esses relatos foi nomeado “Práticas Inclusivas em Movimento”, onde diferentes profissionais das escolas puderam compartilhar suas experiências. As demais equipes escolares puderam expor seus trabalhos por meio de *banners*, revelando a potência da formação continuada coletiva, que reverbera em uma escola mais acolhedora, emancipatória e inclusiva a todas as pessoas.

Considerando que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige mais do que a simples adequação de estruturas ou currículos — demanda a implementação de práticas pedagógicas intencionais, colaborativas e culturalmente significativas —, apresentamos, aqui, duas experiências desenvolvidas em municípios da Microrregião Central Serrana do Espírito Santo: uma na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Visconde de Inhaúma, em Santa Teresa, e outra no Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) São Francisco de Assis, em Santa Leopoldina. Esses exemplos ilustram como a articulação entre formação continuada, participação comunitária e valorização da diversidade pode resultar em ambientes educativos mais acolhedores e eficazes.

Na EMEF Visconde de Inhaúma, a “Caixa da inclusão” emergiu como um dispositivo pedagógico central, elaborado a partir de formações coletivas e implementado com o envolvimento de todos os segmentos da escola. Essa iniciativa, complementada por rodas de conversa, leitura mediada de obras como *Elmer, o elefante xadrez* (Mckee, 2009) e *Tudo bem ser diferente* (Parr, 2002), além da construção de painéis e linhas do tempo biográficas, permitiu que estudantes e profissionais refletissem juntos sobre respeito, empatia e valorização das diferenças. O caráter interdisciplinar e a participação ativa de funcionários — desde professores até merendeiras e auxiliares — reforçaram a premissa de que a inclusão é responsabilidade de todos, e não apenas de um grupo específico.

No CEMEI São Francisco de Assis, a Festa Junina foi tomada como eixo para um projeto pedagógico que integrou cultura, desenvolvimento infantil e inclusão. Por meio de atividades como a confecção de bandeirinhas familiares, a preparação coletiva do milho e a criação de cartazes com carimbo das mãos, as crianças vivenciaram valores como colaboração, respeito e pertencimento. A ornamentação do espaço, realizada por toda a equipe da creche, e a culminância festiva com apresentações abertas às famílias evidenciaram como a cultura pode ser um vetor de integração e afetividade, incluindo também as crianças com deficiência em um contexto de celebração e aprendizado compartilhado.

As práticas pedagógicas apresentadas evidenciam a importância do trabalho coletivo, da intencionalidade pedagógica, da integração entre cultura

e currículo e da participação da família e comunidade, reforçando a ideia de que a educação se constrói em rede. Por fim, essas iniciativas reafirmam que a inclusão não se resume a adaptações pontuais, mas se constrói, no cotidiano escolar, por meio de gestos, palavras, escuta e ações pedagógica-mente orientadas. Elas servem como referência para educadores e gestores que almejam transformar suas escolas em espaços que todos — crianças, profissionais e famílias — sintam-se verdadeiramente pertencentes.

Outros relatos também foram essenciais para a promoção da conscientização do papel da escola na sociedade. A mesa “Papo aberto da inclusão: cada voz importa!” proporcionou reflexões potentes a partir das falas de pessoas com deficiência, que compartilharam suas vivências desde a infância até a fase adulta, abordando temas como educação, mercado de trabalho e vida cotidiana. As discussões sobre barreiras x acessibilidades permeou todo o diálogo, a fim de explanar a importância de combater o capacitismo e garantir os direitos para que as pessoas com deficiência exerçam sua cidadania com dignidade e igualdade de oportunidades. Esse momento nos convoca a pensar, dialogar e agir para aprimorar práticas que favoreçam a inclusão em sua complexidade.

O seminário contou ainda com uma palestrante que compartilhou sua experiência na trajetória de vida junto ao seu filho, pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e uma apresentação musical de um outro jovem com TEA. Dessa maneira, o “Seminário Intermunicipal Redes Coletivas de Aprendizagem: Tecendo Sentidos para uma Escola de Todos”, da Microrregião Central Serrana do Estado do Espírito Santo, foi uma etapa importante dessa formação continuada coletiva. O evento reuniu profissionais da educação escolar que acreditam em um processo de ensino e aprendizagem que transforma o mundo e contempla a todos os estudantes.

Entre saberes e fazeres: o cotidiano da escola como reflexo da formação continuada coletiva

Ao refletirmos sobre a formação continuada coletiva proposta para todos os profissionais da educação, torna-se indispensável observar os reflexos desse movimento no cotidiano escolar. O investimento contínuo em

processos formativos para além do professor é uma iniciativa inovadora e necessária para a construção de uma escola para todos os estudantes. Nesse sentido, a escola precisa adotar uma postura reflexiva e transformadora, ampliando suas concepções acerca do currículo, do projeto político-pedagógico, das metodologias de ensino, da organização didática e das diferentes formas de avaliação. Mais do que nunca, é preciso romper com algumas tradições que engessam os modos de ensinar e se distanciam da realidade de uma escola do século XXI. Para isso, Nóvoa (2010, p. 16) afirma que:

A inovação surge sempre da reflexão, da sua experimentação prática e da análise dos seus resultados. É na partilha com os outros, no diálogo com os colegas, que encontraremos as respostas que nos faltam para educar as crianças, isto é, para as incluir plenamente, com todos os seus direitos e as suas diferenças, neste espaço coletivo a que chamamos "sociedade". Não há soluções finais. Há sim respostas provisórias, sempre em aberto.

Portanto, podemos inferir que a inclusão escolar não pode ser avaliada isoladamente pela estrutura física e organizacional da escola, ou pelo cumprimento de planejamentos, ou pela qualificação de professores, ou pelas interações sociais, ou pela afetividade necessária no processo de ensino e aprendizagem, entre outros fatores. Ao contrário, ela deve ser compreendida pela articulação de todos esses elementos, que, em conjunto, podem favorecer e facilitar o processo inclusivo nas escolas, garantindo os direitos dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação.

Dessa forma, a sustentação de ações pedagógicas potentes, planejadas pelos professores e refletidas em toda a equipe escolar, movimenta não apenas as práticas educacionais, mas alcança outros espaços da sociedade. Assim, inicia-se a construção de novos caminhos que transformam a maneira como as pessoas pensam e agem diante de situações que precisam oferecer condições adequadas de acesso, permanência, participação e aprendizagem em ambientes educativos, entendendo que esses são direitos garantidos.

Sob esse viés, os processos formativos que prezam por qualidade e objetivam os diferentes modos de pensar e agir devem promover reflexões de ações pedagógicas que também se debruçam sobre as questões éticas e humanas, incentivando os profissionais a reverem suas práticas e a buscarem estratégias inovadoras para atender às necessidades específicas de seus estudantes. Para isso, Buss e Caetano (2025) chamam a atenção para a importância das relações sociais que são construídas no cotidiano escolar e o quanto elas reverberam nas práticas voltadas a inclusão de todos os estudantes. Logo:

[...] pensamos que as redes de relações constituídas no coletivo possibilitam construir práticas mediadoras da produção de conhecimentos ancoradas nas experiências e vivências de todos os servidores, que os conduzem para a percepção de que é possível nos transformarmos e ressignificarmos nossas práticas com vistas a concretizar a inclusão de todos os alunos nos espaços escolares que frequentam (Buss; Caetano, 2025, p. 67).

Além disso, é essencial que esses processos formativos sejam coletivos e inclusivos, valorizando a troca de experiências e o diálogo entre os profissionais da educação. É importante lembrar que o trabalho em equipe impacta diretamente o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes, combinando suas habilidades, conhecimentos e esforços. Trata-se de um processo que envolve comunicação eficaz, coordenação, cooperação e respeito mútuo, no qual cada profissional contribui com suas competências para o sucesso coletivo. Logo, esse tipo de trabalho potencializa a inovação, a resolução de problemas e a eficiência, deixando os estudantes mais seguros, participativos e com sensação de bem-estar, o que contribui significativamente para a aprendizagem.

Outro aspecto relevante é considerar que o exercício de colaboração realizado no trabalho coletivo na escola possibilita meios para garantir que as acessibilidades sejam efetivamente oferecidas e usufruídas por aqueles que precisam de apoio para uma participação plena e com igualdade de oportunidades em todas as atividades estabelecidas nos espaços escolares. Para reforçar a importância das boas relações construídas entre os pares, inicial-

mente entre os professores e, posteriormente, entre os demais profissionais da educação, que medeiam os processos de ensino e aprendizagem:

Vigotski (1998; 2007) afirma que a aprendizagem mediada concede ao professor papel privilegiado, pois aquisição de conhecimentos se dá, principalmente, por interação entre indivíduos, ou seja, aprendizagem é atividade humana conjunta, em que as relações colaborativas entre os pares podem e devem ocupar espaços nas escolas, criando possibilidades do conhecer, aprender. Com isso, a ação para a consciência se produz com base no conhecimento real, já adquirido, e nas possibilidades ou potencialidades advindas das condições históricas e culturais do indivíduo (Buss; Caetano, 2021, p. 34).

Segundo a teoria vigotskiana, o ser humano constitui-se socialmente, e seu aprendizado se constrói na interação com o outro. É por meio dessa relação que os conhecimentos são trocados e elaborados, condicionando o processo de aprendizagem. Nesse contexto, a formação continuada promove uma troca coletiva de saberes, favorecendo um trabalho colaborativo e inclusivo (Vigotski, 2001).

Ressalta-se que a escola também se configura como um espaço social e, portanto, o acesso ao conhecimento e à troca de experiências deve reorganizar-se para acolher todos os estudantes, incluindo aqueles que necessitam de mais suporte em seu percurso educacional. Desse modo, a instituição escolar assume o papel fundamental de promover uma educação inclusiva, pautada no respeito às diferenças, na valorização da diversidade e na garantia do direito de aprender de maneira plena e significativa para todos.

Como afirmam Buss e Caetano (2021), a escola e os demais profissionais da educação precisam buscar meios que permitam aos estudantes progredirem na produção de conhecimentos, independentemente de suas peculiaridades. Dessa forma, é necessário que o planejamento tenha como base uma estrutura curricular que impulse a organizar as ações pedagógicas que direcionam e produzem conhecimentos educacionais para a vida. Na esteira desse processo de ensino e aprendizagem, fundamentada em uma educação inclusiva, reafirmamos que a escola comum é inerente a todas as

peças que, de alguma forma, buscam conhecimentos. Portanto, o currículo precisa ser acessível à diversidade constituída na escola, atendendo às necessidades específicas de cada estudante como forma de garantir o aprendizado com qualidade. É inegável que os desafios e as diferenças são diversos, mas cada profissional da educação tem a responsabilidade de contribuir para a inclusão escolar.

A inclusão escolar é um direito do estudante público da Educação Especial, sendo necessário um olhar específico, compreendendo a concepção social da deficiência e pensando no atendimento às particularidades de cada um. Conforme aponta Jesus (2005), o processo de inclusão escolar tem convidado os profissionais da educação a desenvolverem suas práticas com base em relações que valorizem diferentes saberes, experiências e iniciativas, como elementos que potencializam a ação docente. No contexto escolar, embora haja desafios, os movimentos podem ser ampliados por meio da colaboração entre os profissionais, da formação continuada coletiva e da crença de que todo ser humano possui capacidade para aprender.

A formação continuada, portanto, contribui para que os profissionais que integram uma equipe escolar compreendam seu papel enquanto mediadores no desenvolvimento dos estudantes para a ampliação dos conhecimentos. Entendemos que é um desafio assegurar que outros profissionais da escola, que não tenham formação pedagógica e que fazem parte do coletivo, reflitam sobre suas funções para além do que foi estabelecido nas atribuições. Contudo, é necessário pensar que é na relação com o outro que construímos nossos saberes e ressignificamos nossas práticas.

Também é essencial repensar as práticas pedagógicas na sala de aula e nos demais espaços da escola para que a formação continuada coletiva possa dialogar com as diferentes concepções que embasam a práxis desses profissionais e que incluam todos os estudantes na participação dos conhecimentos curriculares, garantindo a efetivação do direito à escolarização. Compreende-se que essas práticas pedagógicas precisam ser constantemente reinventadas, repensadas e ressignificadas, uma vez que cada estudante chega à escola com diferentes potencialidades, experiências e necessidades específicas, exigindo sensibilidade e flexibilidade dos profes-

sionais para adequar suas ações e metodologias de ensino às singularidades de cada sujeito.

Desse modo, o ato educativo não pode ser entendido como um conjunto de técnicas prontas e universais, mas como uma ação intencional e situada que considera a diversidade presente no ambiente escolar como um elemento enriquecedor do processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, pensar a formação continuada e as práticas pedagógicas como processos dinâmicos e dialógicos implica reconhecer que a educação é um campo em constante transformação, que demanda abertura ao novo, capacidade de escuta, postura investigativa e compromisso ético com o desenvolvimento integral de cada estudante. Ao assumir essa perspectiva, a escola fortalece seu papel social e reafirma seu compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Considerações para reverberar...

Na análise desenvolvida neste capítulo, foi possível evidenciar que o trabalho coletivo entre os profissionais da escola não é apenas uma estratégia complementar, mas um pilar fundamental para a efetivação de uma educação escolar verdadeiramente inclusiva. A experiência formativa intermunicipal, realizada na Microrregião Central Serrana, articulada pelo GEPIPEA/UFES/CNPq, demonstrou que a união de saberes diversos, envolvendo toda comunidade escolar, enriquece as práticas pedagógicas e fortalece o senso de pertencimento e acolhimento dos estudantes, especialmente aqueles da Educação Especial.

Retomando a premissa inicial de que a formação continuada deve transcender a esfera individual e adotar um caráter coletivo e reflexivo, o “Seminário Intermunicipal Redes Coletivas de Aprendizagem: Tecendo Sentidos para uma Escola de Todos” emergiu como um espaço privilegiado de trocas, construção e validação de conhecimentos. A programação diversificada, com relatos de experiência, apresentação de trabalhos e palestra, não apenas encerrou o primeiro módulo da formação, mas consolidou um movimento de aprendizado contínuo e colaborativo, alinhado às contribuições teóricas de Vigotski (2001), Nóvoa (1992, 2010) e de autores como Je-

sus (2002, 2005) e Buss e Caetano (2021, 2025), que defendem o ensino e a aprendizagem como um processo cultural, histórico, social e mediado, construído coletivamente.

Mais do que um evento, o seminário foi uma semente plantada — a contribuição inicial para uma mudança contínua e necessária. Seu propósito foi inaugurar uma trajetória de transformação das escolas em espaços verdadeiramente humanos, acessíveis e preparados para o século XXI. Investir na formação coletiva é, portanto, investir no futuro de uma educação que não apenas inclui, mas valoriza, transforma e aprende com a diversidade. Nesse sentido, o investimento na formação coletiva e interdisciplinar é, inequivocamente, um investimento direto para a construção de uma educação que opera sob novos paradigmas. Não se trata apenas de uma educação que inclui formalmente, mas de uma educação que ativamente valoriza, transforma suas próprias estruturas e aprende, de forma contínua e recíproca, com a diversidade intrínseca à condição humana.

Mais do que uma atualização de conteúdos, a formação continuada coletiva promove reflexões sobre práticas pedagógicas, relações interpessoais, gestão do tempo, organização dos espaços escolares e atendimento às necessidades diversas dos estudantes. Além disso, permite que os profissionais aprendam a lidar com desafios contemporâneos, como o uso pedagógico das tecnologias digitais, a inclusão e a diversidade, o bem-estar emocional de crianças e adolescentes e os avanços nas políticas educacionais.

Quando a escola cria momentos sistemáticos para estudo, troca de experiências e construção coletiva de soluções, os profissionais desenvolvem um sentimento de pertencimento e ampliam sua capacidade de trabalhar em equipe. Isso fortalece o clima escolar e impacta diretamente na aprendizagem dos estudantes. Assim, quando toda a equipe se compromete com o aprendizado permanente, a escola se torna um espaço vivo, capaz de se reinventar e responder aos desafios do presente com criatividade, responsabilidade e sensibilidade.

Além disso, a participação ativa das secretarias de educação dos cinco municípios envolvidos reforçou a importância de pensarmos em políti-

cas públicas que institucionalizem essas iniciativas, transformando-as em ações permanentes e não apenas em eventuais encontros formativos, de forma que sejam garantidas em calendário escolar anual.

A formação continuada coletiva, nesse sentido, mostrou-se como um caminho potente para repensar o projeto político-pedagógico das escolas, incorporando a Educação Especial na perspectiva de uma educação inclusiva, como eixo estruturante e garantindo, assim, que todos os profissionais se sintam corresponsáveis pelo sucesso e pela inclusão de cada estudante. Contudo, é necessário refletir sobre o projeto político-pedagógico e as Diretrizes Curriculares como documentos fundamentais para consolidar as discussões realizadas nas formações. Isso envolve alinhar a proposta pedagógica, o currículo e o trabalho coletivo às orientações que garantam a efetividade do trabalho em todas as escolas.

Por fim, a formação continuada coletiva anuncia que uma educação para todos só se concretizará quando forem criadas condições reais e vivas de diálogo, firmadas a partir do cotidiano escolar, fomentadas e reverberadas nas formações e nas ações conjuntas entre todos os sujeitos no campo educacional. É sempre bom lembrar: inclusão escolar não é concessão; é direito garantido que requer investimento contínuo, articulação entre instituições e participação ativa de todos aqueles que acreditam e se dedicam à existência da escola. Os momentos formativos são necessários para contribuirmos e recebermos informações que nos possibilitem colocar em prática cada ação dialogada, conhecer as legislações que garantem os direitos, expandir nossos conhecimentos para outros profissionais e na sociedade, de um modo geral, já que as pessoas com deficiências frequentam outros espaços.

Entendemos que a atualização profissional deve ser compreendida como um processo contínuo de investigação, estudo e reflexão, que possibilita ao profissional da educação ampliar seu repertório pedagógico, fortalecer sua identidade profissional e aprimorar sua prática. Esse movimento de constante busca por novos saberes favorece a construção de uma postura mais flexível, aberta ao diálogo e à inovação, contribuindo para que a escola se mantenha alinhada às demandas atuais da sociedade e assegure uma educação de qualidade, inclusiva e socialmente relevante. Com isso,

cada profissional participante da formação coletiva, poderá compartilhar seus conhecimentos com outros sujeitos da comunidade escolar, reverberando, assim, seus saberes em um movimento formativo no seu espaço de atuação.

Sendo assim, é primordial entender que a atualização de conhecimentos é parte da existência humana — tanto para o desenvolvimento profissional quanto para o benefício dos estudantes que precisam da nossa dedicação como eixo estruturante no processo de ensino e aprendizagem, na inclusão escolar, na sociedade e para toda a sua vida.

Referências

BUSS, Joziane Jaske; CAETANO, Andressa Mafezoni. **Formação continuada em foco: a inclusão escolar e a construção de conhecimentos coletivos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

BUSS, Joziane Jaske; CAETANO, Andressa Mafezoni. A formação continuada e a construção coletiva dos diferentes saberes na perspectiva da inclusão escolar. *In: VIEIRA, Alexandre Braga; MAFEZONI, Andressa Caetano; BRIDI, Fabiane Romano de Souza (orgs.). **Diálogos Plurais em Educação Especial: pesquisas em diferentes contextos**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2025. p. 52-69.*

JESUS, Denise Meyrelles de. **Educação inclusiva: construindo novos caminhos**. 2002. 217 f. Relatório (Pós-doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

JESUS, Denise Meyrelles de. Formação continuada: construindo um diálogo entre teoria e prática, pesquisa e educação inclusiva. *In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (orgs.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: EDUFES, 2005. p. 203-218.*

LOMBA, Maria Lúcia Resende; FARIA FILHO, Luciano Mendes. Os professores e sua formação profissional: entrevista com Antônio Nóvoa. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 38, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.88222>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/gNwmBJ8p9vgw5z9Zmrxm6Tq/?lang=pt>. Acesso em: 2 fev. 2026.

MCKEEN, David. **Elmer, o elefante xadrez**. 4. ed. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e sua formação***. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, Antonio. Em busca da lucidez e da coerência – para um prefácio. *In: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco (orgs.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios***. Vitória: EDUFES, 2010. p. 11-16.

PARR, Todd. **Tudo bem ser diferente**. 2. ed. São Paulo: Panda Books, 2002.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

16

Desenvolvimento linguístico e motor de um aluno com Deficiência Múltipla no Atendimento Educacional Especializado

Merislandia Paulo da Silva Carvalho¹

Janaina Castelo Branco Bento²

DOI: 10.52695/978-65-5456-174-7.16

Introdução

Salientamos que a escola é um espaço para todos os alunos, e é nela que os estudantes constroem o conhecimento segundo suas capacidades, participando ativamente das tarefas escolares e se desenvolvendo como cidadãos nas suas diferenças (Brasil, 2010). Nessa perspectiva, a escola não se limita à transmissão de conteúdos, mas se constitui como um es-

1. Doutora e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes) e graduada em Pedagogia pela mesma instituição. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), na área de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Desenvolve pesquisas em Educação Especial, com foco na inclusão escolar. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9137828073545862>.

2. Especialista em Coordenação Pedagógica e Planejamento, graduada em Pedagogia. É Pedagoga do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Possui experiência em Planejamento e Orientação Pedagógica no Ensino Superior e Técnico, bem como no acompanhamento de estudantes público da Educação Especial. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8598600260598192>.

paço relacional no qual se produzem sentidos, interações e possibilidades de desenvolvimento.

A escola é um ambiente de socialização que expande as relações iniciadas na família. É um espaço em que aprendemos códigos linguísticos específicos que facilitam a comunicação (Baptista, 2013) e no qual temos acesso ao conhecimento social e historicamente sistematizado.

Quando se observa como os professores se organizam com os processos de escolarização buscando alcançar tais propósitos, percebe-se que a linguagem tem um papel central (Valmaseda, 2007). Nesse sentido, a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas um organizador das experiências escolares e das formas de participação dos sujeitos, razão pela qual nos colocamos atentas à constituição dos inúmeros modos de significar e interagir que emergem no cotidiano escolar.

Assim, o presente texto tem por objetivo analisar os movimentos realizados para que um aluno com diagnóstico de deficiência múltipla associada à cegueira, com comprometimentos significativos no desenvolvimento linguístico e motor, amplie suas possibilidades de participação e expressão comunicativa por meio do seu desenvolvimento linguístico e motor, considerando as condições concretas de mediação produzidas no contexto escolar.

Os dados apresentados no presente texto constituem um recorte do material empírico produzido no âmbito do estudo de mestrado de uma das autoras, financiado pelo CNPq e defendido em 2016 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). Embora produzidos naquele contexto, os dados mantêm sua atualidade analítica em razão da permanência e da relevância das questões educacionais discutidas, especialmente no que se refere aos desafios da escolarização de alunos com deficiência múltipla associada à cegueira, com comprometimentos significativos no desenvolvimento linguístico e motor.

Ainda que os dados empíricos tenham dado origem à parte da referida dissertação, o presente texto não se configura como uma simples reapresentação daquele estudo. Trata-se de uma nova organização analítica, construída a partir de um diálogo teórico diferenciado, com ênfase nos processos de desenvolvimento linguístico e motor na discussão sobre alunos

diagnosticados com deficiência múltipla, o que confere ao presente texto um recorte interpretativo próprio e atualizado.

Esse deslocamento analítico encontra sustentação na própria perspectiva metodológica adotada, uma vez que a cartografia não se orienta pela reprodução de resultados, mas pela possibilidade de acompanhar os movimentos que se produzem no cotidiano escolar, abrindo espaço para novas leituras e interpretações do campo empírico.

Cumprir sinalizar que a metodologia utilizada para conduzir nosso estudo sobre os movimentos realizados na escola foi a cartografia, pois é um método que acompanha movimentos, investiga processos (Passos; Kastrup; Escóssia, 2012). Nessa metodologia, conforme Kastrup (2012, p. 33) aponta, “[...] não há coleta de dados, mas desde o início, uma produção dos dados da pesquisa”. De acordo com a autora, “a detecção e a apreensão de material, em princípio desconexo e fragmentado, de cenas e discursos, requerem uma concentração sem focalização [...] através da ideia de uma atenção à espreita [...]” (Kastrup, 2012, p. 33).

Tal pressuposto trouxe contribuições para refletirmos sobre nosso olhar no cotidiano pesquisado, deslocando a atenção de categorias previamente definidas para os movimentos que se produzem nas relações, dando ênfase ao ato de não focar para, assim, capturar movimentos ativos do fazer na escola que trouxeram à cena forças circulantes capazes de evidenciar as ações em andamento.

O estudo teve como lócus uma escola pública de Ensino Fundamental, de 1º a 9º ano, da rede municipal de um município do estado do Espírito Santo. No presente texto, o foco recai sobre o turno vespertino, com a participação de uma professora especializada da área de deficiência visual em atuação com seu aluno com deficiência múltipla.

Assim, nossas observações, conversas, entrevistas e as narrativas nos ajudaram a compor um quadro geral do cotidiano. Buscamos assumir uma imersão no campo de pesquisa, acompanhando os movimentos realizados. Para a construção desse percurso analítico, trouxemos alguns dados oriundos das observações do trabalho realizado na sala de recursos multifun-

cionais, na quadra escolar e na dinâmica de entrada do aluno, considerando tais espaços como territórios de produção de linguagem e interação.

Para pensarmos o desafio da inclusão escolar proposto na atualidade, procuramos dialogar com algumas proposições de Boaventura de Sousa Santos. O autor lança uma possibilidade de aposta que amplia o presente e contrai o futuro. “Ampliar o presente para incluir nele muito mais experiências, e contrair o futuro para prepará-lo”, substituindo um futuro sem limites por um futuro concreto e justo (Santos, 2007, p. 26).

Ampliar o presente implica trazer ao debate os desafios da contemporaneidade que precisam ser enfrentados e tornar legítimas as experiências que são descartadas por não serem consideradas científicas, transformando ausências em presenças. No caso de alunos com deficiência múltipla associada à cegueira, isso significa reconhecer as práticas pedagógicas cotidianas como produtoras de conhecimento e como espaços de disputa por direitos, transformando desafios vividos na escola em ações políticas, pedagógicas e curriculares comprometidas com o direito à educação.

E contrair o futuro, tornando-o escasso e, como tal, objeto de cuidado, significa realizar ações no presente. “Ou seja, a contração do futuro contribui para a dilatação do presente” (Santos, 2010, p. 116). Afinal, como nos diz o autor, é no presente que se cuida do futuro. Para Santos (2010), contrair o futuro incide na substituição do vazio existente no futuro por um tempo cheio de possibilidades plurais e concretas no presente, ao mesmo tempo utópicas e realistas. Utopias realistas são “[...] suficientemente utópicas para desafiar a realidade que existe, mas realistas para não serem descartadas facilmente” (Santos, 2007, p. 37), construídas no cotidiano escolar por meio de práticas de cuidado, mediação e escuta.

Tal movimento nos permite compreender que esse compromisso precisa ser assumido coletivamente pelos profissionais das escolas como condição para a construção de práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva efetivas.

Destacamos que os docentes são formados para sistematizar as ações realizadas com os alunos nas salas de aula do ensino comum e no Atendimento Educacional Especializado, inclusive com os alunos diagnosticados

com deficiência múltipla com severos comprometimentos. Nesse horizonte, compreendemos o Atendimento Educacional Especializado não como uma ação complementar isolada, mas como uma ação pedagógica que incide diretamente sobre as condições de aprendizagem e desenvolvimento do aluno no contexto escolar.

Para Baptista (2013, p. 58), o Atendimento Educacional Especializado deve ser entendido como “[...] uma ação plural em suas potencialidades e metas, sistêmica ao mirar (e modificar) o conjunto de relações que contribuem para a estagnação do sujeito e sua provável dificuldade de aprendizagem e desenvolvimento”. Em suas análises, o autor considera o Atendimento Educacional Especializado como sinônimo de ação pedagógica, o que nos permite compreender as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar como intervenções intencionais que devem ser voltadas à ampliação das possibilidades de participação, comunicação e aprendizagem dos alunos público da Educação Especial.

Nessa perspectiva, compreender o Atendimento Educacional Especializado como ampliação das possibilidades de participação implica reconhecer que os processos de aprendizagem e desenvolvimento não se dão de forma fragmentada, mas articulados às experiências corporais, comunicativas e relacionais vividas pelo aluno no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, ao incidir sobre as condições concretas de participação do estudante, o Atendimento Educacional Especializado produz efeitos diretos nos modos como a linguagem e o corpo se constituem como vias de interação, expressão e construção de sentidos.

É nesse entrelaçamento entre ação pedagógica, linguagem e movimento que se insere a análise desenvolvida. Ao tomar o desenvolvimento linguístico e motor como dimensões indissociáveis do processo de escolarização de um aluno com comprometimentos significativos nessas áreas, buscamos evidenciar como as práticas realizadas no contexto do Atendimento Educacional Especializado produzem deslocamentos relevantes nas formas de comunicação, participação e aprendizagem, abrindo possibilidades concretas no presente e projetando outros modos de existir na escola, pois “[...] é no presente que se cuida do futuro” (Santos, 2010, p. 116).

Ao assumir o Atendimento Educacional Especializado nessa perspectiva, torna-se necessário discutir as dimensões do desenvolvimento humano diretamente atravessadas por essas ações pedagógicas, em especial aquelas relacionadas à linguagem e ao movimento, compreendidas como constitutivas dos processos de interação, aprendizagem e escolarização. É a partir desse entendimento que, no tópico a seguir, abordamos o desenvolvimento linguístico e motor, articulando fundamentos teóricos e implicações para a prática pedagógica no contexto da Educação Especial.

Desenvolvimento linguístico e motor

O desenvolvimento linguístico configura-se como um processo contínuo e complexo de aquisição e aperfeiçoamento das habilidades de comunicação verbal e não verbal, que se estende do balbúcio inicial à produção de uma fala progressivamente mais fluente e estruturada. Esse processo envolve tanto a compreensão da linguagem (dimensão receptiva) quanto a produção de sons, palavras e enunciados (dimensão expressiva), constituindo-se como elemento fundamental para a interação social e para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo desde o nascimento.

De acordo com Valmaseda (2007), a linguagem é uma representação interna da realidade construída, utilizando-se de um meio de comunicação compartilhada socialmente. Ou seja, para se desenvolver, a linguagem codifica-se e interioriza uma variedade de aspectos da realidade, de forma que possa representar informações relacionadas a diferentes contextos.

Nessa perspectiva, a linguagem configura-se como um sistema de signos arbitrário e compartilhado, que viabiliza a comunicação com o outro e permite ao sujeito manipular mentalmente a realidade mesmo na ausência dela (Valmaseda, 2007).

Para Valmaseda (2007), a inserção da criança no meio social não ocorre de forma espontânea ou naturalizada, mas é mediada pelas interações que se estabelecem com os adultos, os quais atribuem sentido, intencionalidade e valor comunicativo às ações infantis desde os primeiros meses de vida. É nesse processo interacional que a criança vai se apropriando

progressivamente das regras implícitas da comunicação, construindo sua competência linguística.

A preferência que a criança manifesta diante de certos estímulos, ao lado das condutas adaptativas do adulto (que desde o início confere intencionalidade às ações da criança), fazem com que, desde muito cedo, produzam-se 'protoconversas', diálogos muito primitivos caracterizados por contato ocular, sorrisos, balbucios e alternância nas expressões (Valmaseda, 2007, p. 73).

Essas protoconversas, conforme destaca a autora, não constituem meras respostas reflexas, mas configuram-se como formas iniciais de interação social estruturada nas quais o adulto desempenha papel central ao interpretar os comportamentos da criança como atos comunicativos, estabelecendo uma dinâmica de turnos que antecipa o funcionamento da linguagem propriamente dita.

De acordo com a autora, é possível observar essas condutas em crianças a partir de 2 meses. Com o passar do tempo, as condutas sociais vão se tornando mais específicas e complexas. As interações que se estabelecem entre a criança e o adulto permitem que a criança se aproprie de processos relacionados às normas que regem a comunicação.

Valmaseda (2007) enfatiza que esse processo de complexificação das interações está diretamente relacionado à qualidade das mediações oferecidas pelo adulto, e não apenas a fatores maturacionais, reforçando o caráter social e relacional da linguagem. A autora salienta que "[...] o adulto não propõe tais jogos ritualizados como situações de ensino intencional. O adulto não força a criança, são situações espontâneas caracterizadas pelo desfrute dos dois interlocutores" (Valmaseda, 2007, p. 73).

Com o passar do tempo, a criança vai se expressando por meio de vocalizações e gestos, assinalando para o que deseja. Valmaseda (2007, p. 73) enfatiza que é "[...] durante a etapa pré-verbal que se estabelecem as bases da funcionalidade comunicativa da linguagem, sobre a qual se assenta o desenvolvimento linguístico formal posterior".

A noção de funcionalidade comunicativa é central na abordagem da autora, pois desloca o foco da linguagem enquanto estrutura formal para compreendê-la como prática social, orientada para a ação, para a interação e para a construção de sentidos compartilhados.

No espaço escolar, a linguagem assume papel fundamental não apenas para a aquisição da leitura e da escrita, mas também para o desenvolvimento das interações sociais e da participação nas práticas educativas. Quando há comprometimentos significativos nos processos linguístico e motor, a vida do indivíduo é afetada de forma ampla.

À luz de Valmaseda (2007), tais dificuldades não podem ser compreendidas apenas como déficits individuais, mas como resultantes de processos interacionais fragilizados, nos quais as oportunidades de participação comunicativa são reduzidas, comprometendo o desenvolvimento linguístico e, conseqüentemente, a inserção do sujeito nas práticas sociais e escolares.

No caso de crianças público da Educação Especial com deficiência múltipla, especialmente quando associada à cegueira, os processos de desenvolvimento linguístico assumem características singulares, uma vez que as experiências comunicativas não se organizam prioritariamente a partir da via visual. Nessas situações, a linguagem se constitui na interface entre múltiplos sistemas de mediação — corporais, táteis, auditivos e relacionais —, exigindo do adulto interlocutor mediações intencionais.

A ausência ou limitação da visão impacta diretamente as formas iniciais de protoconversa descritas por Valmaseda (2007), tradicionalmente marcadas pelo contato ocular e pela leitura das expressões faciais, demandando que tais interações sejam reconstruídas a partir de outros canais sensoriais e comunicativos. Em crianças com deficiência múltipla associada à cegueira, com comprometimentos significativos no desenvolvimento linguístico e motor, esse processo torna-se ainda mais complexo, uma vez que as limitações linguísticas, motoras, sensoriais e cognitivas interagem entre si, condicionando as possibilidades de iniciativa comunicativa e de participação nas trocas sociais.

Nessa perspectiva, a linguagem não pode ser compreendida apenas como um sistema simbólico formal, mas como uma prática social mediada,

construída nas relações, a que o adulto atribui sentido, intencionalidade e valor comunicativo às manifestações da criança, mesmo quando essas se apresentam de forma fragmentada ou não convencional.

Nesses termos, perguntamo-nos: como contribuir para a ampliação das habilidades linguísticas e motoras de alunos com deficiência múltipla, que apresentam atrasos significativos em sua comunicação verbal e não verbal?

É a partir dessa indagação que se faz necessário considerar os processos de escolarização de alunos público da Educação Especial, em especial daqueles com deficiência múltipla associada à cegueira, compreendendo que as possibilidades de desenvolvimento linguístico não se organizam de forma dissociada das condições concretas de escolarização. Como aponta Carvalho (2025), o processo de escolarização de estudantes com deficiência visual não pode ser compreendido de forma dissociada das condições de mediação pedagógica oferecidas no contexto escolar, sendo a interação e a comunicação elementos centrais para a participação nas práticas escolares.

É nesse horizonte que se torna fundamental ampliar o olhar sobre os processos de escolarização e desenvolvimento dos alunos público da Educação Especial, reconhecendo que as experiências formativas não podem ser analisadas a partir de um único padrão hegemônico de desenvolvimento. Como assinala Santos (2007), a compreensão do mundo é muito mais ampla do que a compreensão ocidental do mundo, o que implica reconhecer e valorizar outras formas de existir, aprender, comunicar-se e interagir.

Nessa perspectiva, ao tratar do desenvolvimento de estudantes com deficiência múltipla associada à cegueira, faz-se necessário considerar não apenas os processos linguísticos, mas também as dimensões corporais e motoras que sustentam a participação do sujeito nas práticas sociais e educativas, abrindo espaço para a discussão do desenvolvimento motor como elemento estruturante do desenvolvimento humano.

O desenvolvimento motor consiste em um processo contínuo de aquisição e refinamento das habilidades físicas, como locomover-se, manipular objetos e realizar gestos funcionais, que possibilita o controle do corpo e a execução de atividades cotidianas. Trata-se de um percurso que se orga-

niza da realização de movimentos mais simples para padrões progressivamente mais complexos ao longo da vida, sendo influenciado pela interação entre fatores genéticos, ambientais e experiências vividas, com implicações diretas para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

De acordo com Basil (2007, p. 220), “a maior parte das habilidades que uma criança adquire ao longo de seu desenvolvimento tem um componente motor. Dessa forma, a possibilidade de andar, manipular, falar, escrever, etc. depende, entre outras coisas, da possibilidade de realizar corretamente determinados movimentos”.

Dessa forma, o desenvolvimento motor é compreendido como o processo de aquisição e aperfeiçoamento dos movimentos, sendo condição básica para diferentes habilidades, incluindo a escrita, e estruturando as experiências da criança com o mundo, influenciando a aprendizagem e o desenvolvimento global.

O desenvolvimento motor constitui a base funcional de outras habilidades, sendo, portanto, uma condição de possibilidade para diversas aquisições do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, o desenvolvimento motor não se configura como um domínio isolado, pois sustenta habilidades como locomoção, manipulação, fala e escrita, estabelecendo uma relação de interdependência com os domínios cognitivo e linguístico.

No caso de alunos público da Educação Especial, especialmente daqueles com deficiência múltipla associada à cegueira, essa interdependência assume contornos ainda mais significativos, uma vez que as limitações motoras, sensoriais e cognitivas se articulam, condicionando as possibilidades de ação, exploração e participação nas práticas sociais e escolares.

As limitações motoras afetam diretamente a forma como a criança interage com o ambiente, impactando seu desenvolvimento global, pois o comprometimento motor restringe as possibilidades de exploração e as experiências vividas (Basil, 2007). O movimento, enquanto mediador da experiência, estabelece uma relação direta entre ação motora e qualidade das interações, de modo que menores possibilidades motoras implicam menores oportunidades de interação e aprendizagem.

Para crianças com cegueira associada a outras deficiências, a restrição das possibilidades motoras pode comprometer, de forma ainda mais intensa, o acesso às experiências mediadas pelo corpo, exigindo que o contexto escolar reorganize intencionalmente as condições de interação, exploração e aprendizagem, ampliando as oportunidades de participação ativa.

A maior parte das atividades cotidianas da criança envolve algum tipo de movimento, de modo que dificuldades motoras afetam amplamente seu funcionamento diário. O desenvolvimento motor está diretamente relacionado à participação nas atividades escolares, e limitações nesse campo podem repercutir em dificuldades na realização das tarefas propostas. Nesse sentido, dificuldades motoras podem ser equivocadamente interpretadas como dificuldades cognitivas, o que exige um olhar pedagógico atento às condições motoras dos alunos.

Esse aspecto é particularmente relevante na Educação Especial, pois, em contextos pouco sensíveis às condições motoras dos alunos com deficiência múltipla associada à cegueira, corre-se o risco de atribuir às dimensões cognitivas dificuldades que decorrem, na realidade, de barreiras motoras e da ausência de mediações adequadas.

Em síntese, com base em Basil (2007), sustentamos que o desenvolvimento motor é estruturante do desenvolvimento global, mediando a relação do sujeito com o mundo, influenciando diretamente a aprendizagem e a participação escolar, e demandando condições ambientais e pedagógicas favoráveis.

Nesse sentido, compreender o desenvolvimento motor como dimensão constitutiva do desenvolvimento humano implica reconhecê-lo como elemento central para a promoção da autonomia, da participação social e da inclusão escolar de alunos público da Educação Especial, especialmente daqueles com deficiência múltipla associada à cegueira.

Com isso em mente, no próximo item, apresentamos dados oriundos das observações realizadas junto a uma professora de Educação Especial em atuação com seu aluno com deficiência múltipla, de grau severo, no Atendimento Educacional Especializado, focalizando práticas voltadas ao desenvolvimento linguístico e motor desse estudante.

O Atendimento Educacional Especializado de um aluno com cegueira e outros agravos: Carlos³ e escola

Nossa intenção ao longo deste capítulo é trazer os movimentos realizados pela professora de Educação Especial em interação com seu aluno na sala de recursos multifuncionais e, em alguns momentos, em outros espaços da escola. Tais movimentos são analisados como práticas pedagógicas situadas, diretamente relacionadas à busca da professora pelo desenvolvimento linguístico e motor do estudante Carlos.

Carlos, à época um aluno com 14 anos de idade, além da cegueira, apresenta outras deficiências, com comprometimentos significativos no desenvolvimento linguístico e motor. O aluno não pode ficar sozinho devido às suas condições humanas impostas pela deficiência múltipla de grau severo. Carlos demanda muito apoio, inclusive por não conseguir andar sozinho, o que faz com que a presença da professora especializada seja condição para sua permanência e participação nas atividades escolares. Com isso, Carlos é acompanhado pela professora especializada Elvira.

Para compreender a singularidade desse atendimento, recorreremos às conversas com a professora Elvira sobre o aluno, anotadas em nosso diário de campo, as quais nos permitem acessar quem era Carlos no contexto escolar:

A mãe acreditava que o filho era surdocego, porque não falava, não gritava, não expressava emoção, não sorria e nem chorava. Nas primeiras semanas com Elvira na sala de recursos multifuncionais, ele só ficava do outro lado da sala, o dia todo, se balançando e batendo na parede, sempre no mesmo ritmo. Elvira fez várias tentativas, mas não conseguiu se comunicar. Não sabia mais o que fazer. Até que, depois de muitas tentativas, resolveu imitá-lo: encostada no aluno, a professora se balançava e batia na parede, mas o som da batida ela fez diferente. Enquanto ele batia uma vez, ela batia duas vezes. No outro dia, Carlos estava fazendo a batida igual à da professora. Foi a primeira comunicação entre os dois. A única emissão de voz que o aluno fa-

3. Trabalhamos com nomes fictícios para identificar as pessoas envolvidas no estudo.

zia era um som longe e fino, e a professora não queria acreditar que ele fosse surdo sem fazer tentativas. Começou, a partir desse pequeno som, a trabalhar com ele sua voz imitando seu som, cantando e/ou falando. Utilizava-se muito da música para seu trabalho cotidiano. Depois passou a levá-lo para a quadra e perto dele gritava. Com isso, seu objetivo era ouvir outro som de Carlos, queria que ele se expressasse. De repente, os gritos de Carlos começaram intensamente. A partir disso, buscou explorar diferentes tipos de gritos e sons. Depois de muitas atividades desse tipo, a professora trabalhou para que o aluno parasse de gritar e começasse a falar.

Essas observações evidenciam, na prática escolar, algumas das dificuldades enfrentadas pelos profissionais quando se deparam com alunos que apresentam comprometimentos severos no desenvolvimento linguístico e motor. Não se trata apenas de ausência de linguagem verbal, mas de desafios relacionados à construção de canais comunicativos possíveis.

Esse contexto também nos conduz a refletir sobre o papel dos professores especializados que buscam enfrentar os desafios impostos pelas condições de vida do aluno, muitas vezes articulando seus saberes pedagógicos a informações familiares que, não raramente, são fragmentadas ou insuficientes.

Além disso, os dados expostos explicitam a centralidade do corpo e do movimento como vias iniciais de comunicação. Os balanços, as batidas e os sons corporais assumem função estruturante no processo de desenvolvimento de alguns alunos público da Educação Especial, como no caso de Carlos. A batida na parede, descrita no episódio, foi a primeira experiência de comunicação compartilhada entre Elvira e Carlos, após inúmeras tentativas da professora.

A partir desse progresso inicial, a professora deu continuidade ao trabalho, buscando favorecer que o estudante desenvolvesse, como nos diria Valmaseda (2007), competências relacionadas à discriminação auditiva e à produção de sons, criando condições para que, progressivamente, Carlos pudesse expressar suas intenções comunicativas por meio de palavras.

Nessa esteira, acreditando na potencialidade do aluno, a professora passou a trabalhar diferentes tipos de sons por meio do canto. Elvira reconhecia as possibilidades dessa forma de interação e relata: “Trabalhamos muito com música, diariamente, e ele gosta muito, interage, tenta cantar, se movimenta, fica presente ali no movimento”. As narrativas da professora sugerem que seus saberes acerca da educação musical foram construídos tanto na prática cotidiana quanto em processos formativos ao longo de sua trajetória profissional.

Com Tiago (2007), evidenciamos que a música acontece de diversas maneiras e com diferentes objetivos. Observa-se que a professora se utilizou da música como linguagem para se comunicar com o aluno. Desse modo, “[...] podemos afirmar que sua presença é fundamental para o desenvolvimento das crianças, sendo que pode ser trabalhada de distintos modos no contexto escolar” (Tiago, 2007, p. 44). Nesse caso, o uso da música mostrou-se imprescindível para o desenvolvimento social e escolar de Carlos.

À luz da cartografia, método que acompanha movimentos e processos, enfatizamos que este estudo se constituiu no acompanhamento da processualidade das ações desenvolvidas no cotidiano escolar. O trabalho realizado com o aluno possibilitou avanços significativos, ampliando suas experiências e abrindo novas possibilidades de desenvolvimento. Nesse sentido, como nos diria Santos (2010), as possibilidades no presente foram ampliadas.

A experiência da profissional da escola dialoga com a argumentação de Valmaseda (2007, p. 74), quando a autora afirma que “o vocabulário aumenta rapidamente, e as combinações de palavras são cada vez mais complexas e elaboradas”. Essa formulação ganha concretude quando analisamos as observações realizadas ao longo da pesquisa, como no episódio a seguir:

Estávamos na entrada da escola quando Carlos chegou. Com o intuito de nos evidenciar alguns avanços do aluno, a professora pegou outro caminho. Ele disse: “*Nãããã*” e empurrou a professora para o caminho da sala de recursos multifuncionais. Elvira disse que saber o caminho é um avanço, pois ele é cego, tem outros comprometimentos e percebe quando está indo para outro lugar. E, ainda, agora ele se comunica verbal-

mente. Em relação a sua comunicação verbal, destacamos que atualmente o discente se comunica utilizando várias palavras e que esse repertório tem aumentado continuamente. A professora entende tudo, a pesquisadora entende algumas palavras. Subindo a rampa, pois a sala de recursos fica no segundo pavimento da escola, Elvira tenta fazer com que Carlos segure o corrimão e diz: “Meu sonho aqui, na rampa, é que ele suba segurando o corrimão, ainda não consegui. Ainda não. [Carlos], segura aqui, segura!”. Logo que chegou à sala de recursos, a professora colocou o aluno deitado no *puff* e começou a cantar, usando seu nome e as partes de seu corpo na música, tocando nessas partes. Percebendo seu pouco interesse, o aluno foi conduzido pela professora ao teclado, usado para incentivá-lo a usar os dedos, um de cada vez. A professora mostra as diferenças no som quando usa mais de um dedo e explica como o som fica melhor, usando um dedinho de cada vez. Retornando sobre a utilização da comunicação verbal na prática, tempos depois, o aluno queria que o aparelho de som fosse ligado e disse: “Liiiiiiiga”, puxando a professora para o lado do aparelho de som. Ela, estimulando o aluno a falar, diz: “Ligar o quê [Carlos]? Só vou ligar se você disser o que é”. Depois de algumas tentativas, e parecendo perceber que a professora realmente só ligaria se ele falasse o quê, ele diz: “Litorall!”. Assim, a professora ligou o aparelho de som e, o aluno com autonomia, procurou a “Rádio Litoral” como queria, e também ajustou o volume adequadamente. Carlos, embora não ande sozinho, tem boa orientação na sala, sabendo onde estão localizados objetos de seu interesse. A professora estimula tanto a fala quanto a locomoção e a coordenação motora, aproveitando as situações para incentivá-lo a pegar objetos no chão ou na mesa e se movimentar na sala de recursos multifuncionais e na quadra, o que também nos evidencia o trabalho de orientação e mobilidade realizado pela professora.

Um ponto importante a ser destacado é que o aluno, que inicialmente não produzia palavras, passou a desenvolver uma linguagem mais complexa, alcançando maior autonomia para apontar, pedir e ampliou gradativamente seu repertório verbal.

Outra situação relevante refere-se ao uso da música, que passa a assumir novas funções, agora também voltadas à conscientização corporal e à percepção da harmonia musical. Assim, pensar as funções que a música pode assumir na escola nos remete a considerar o cotidiano escolar e os diferentes propósitos pelos quais ela pode se apresentar como linguagem artística (Tiago, 2007).

No caso desse processo analítico, a música foi utilizada como instrumento facilitador dos processos de ensino e aprendizagem, atuando como recurso para o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno, articulando linguagem oral, movimento e qualidade de vida.

Outro aspecto relevante dos dados apresentados refere-se ao trabalho sistemático de estimulação realizado pela professora Elvira, com objetivos que se ampliam ao longo do processo. Sobre estimulação, nas palavras da professora, “Estimulação entendida como oportunidade de aprendizagem”.

Nessa direção, compreendemos, com Norris (*apud* Almeida, 2011, p. 41), que a estimulação diz respeito à oferta de oportunidades de aprendizagem ajustadas ao grau de desenvolvimento da pessoa, oportunizando “[...] um clima emocional dentro do qual é dada à criança orientação e liberdade em proporções justas e relativas às suas necessidades como uma personalidade em desenvolvimento”, articulando direção e autonomia.

Em nossas análises, evidencia-se um movimento consistente em direção a uma educação em uma perspectiva inclusiva. Avanços significativos são observados, decorrentes de um trabalho pedagógico intencional e comprometido com o desenvolvimento do aluno.

Sinalizamos, ainda, que as tentativas realizadas pela professora oferecem pistas importantes sobre as possibilidades de escolarização de alunos cegos com outras deficiências associadas e com comprometimentos significativos no desenvolvimento linguístico e motor.

Apostamos em um trabalho educacional articulado, baseado no diálogo de saberes entre os profissionais da escola, especialmente entre pedagogo, professor da sala de aula de ensino comum e professor da Educação Especial, na construção de redes de apoio. Tal perspectiva exige, como aponta

Nunes (2016, p. 156), “[...] que os profissionais da escola acreditem na possibilidade de todos os alunos aprenderem, subjetivando a ideia de que os alunos com deficiência múltipla, mesmo que seja por meios diferenciados, são capazes”.

Embora não tenha sido foco deste percurso analítico discorrer sobre o aluno público da Educação Especial e a sala de aula de ensino comum, é importante pontuar que acreditamos que é possível, com articulação entre os envolvidos no processo inclusivo, problematizar as questões pedagógicas, buscando percursos diferenciados de aprendizagem dentro da sala de aula de ensino comum.

Recorremos a Beyer (2015, p. 75), que se pergunta sobre os principais aspectos que diferenciam os conceitos pedagógicos da educação em uma perspectiva inclusiva dos da integração escolar. De acordo com o autor, a integração escolar parte da premissa de que há dois tipos de alunos: “com necessidades educacionais especiais” e os alunos “sem necessidades educacionais especiais”. Sobre os conceitos pedagógicos da educação em uma perspectiva inclusiva, nessa “[...] abordagem educacional, não há dois grupos de alunos, porém apenas crianças e adolescentes que compõem a comunidade escolar e que apresentam necessidades variadas” (Beyer, 2015, p. 75).

Concordamos com Beyer (2015, p. 75), quando argumenta haver “[...] um grupo de alunos que apresenta algumas necessidades diferenciadas dos demais, singulares, que demandam metodologias e procedimentos pedagógicos apropriados, para que seu processo de aprendizagem não seja prejudicado”.

Com essas indagações, observamos que, para Beyer (2015, p. 75), baseado em Wocken, constitui a centralidade da educação em uma perspectiva inclusiva: “[...] a) a promoção da convivência construtiva dos alunos (aprendizagem comum) e b) a consideração das especificidades pedagógicas dos alunos com necessidades especiais”.

O trabalho realizado com Carlos evidencia múltiplas possibilidades de aprendizagem no cotidiano escolar. Embora muitos avanços já tenham sido conquistados, outros ainda se apresentam como desafios em construção,

o que nos remete ao conceito de “Ainda-Não”, difundido por Ernst Bloch e retomado por Santos (2010, p. 116–117):

O Ainda-Não é o modo como o futuro se inscreve no presente e o dilata. Não é um futuro indeterminado nem infinito. É uma possibilidade e uma capacidade concretas que nem existem no vácuo, nem estão completamente determinadas [...]. Objectivamente, o Ainda-Não é, por um lado, capacidade (potência) e, por outro, possibilidade (potencialidade) [...].

O “Ainda-Não” convoca o cuidado como princípio ético e pedagógico. Cuidar do aluno com deficiência múltipla implica fazer emergir suas capacidades e potencialidades no presente, reconhecendo que o futuro se constrói a partir das ações concretas realizadas no hoje. Pensando o futuro como um “Ainda-Não”, a partir das ações realizadas no presente, esse termo evidencia que o futuro está longe de ser infinito e vazio. Ele é concreto, mas sempre incerto e em perigo e, por isso, não pode deixar de ser cuidado no presente. Dessa forma, Santos (2010) convida-nos a nos centrarmos no conceito do “Ainda-Não” à procura de potencialidades.

Nesse sentido, é fundamental que nós, profissionais da educação, assumamos um olhar reflexivo e crítico sobre nossas práticas, compartilhando responsabilidades e ajustando condições para que a escolarização dos alunos público da Educação Especial se efetive em uma perspectiva inclusiva, assumindo o desafio de fazer emergir as potencialidades dos diferentes estudantes, inclusive os com deficiência múltipla, de grau severo, associada a cegueira.

À luz das análises realizadas, compreendemos que os episódios acompanhados no Atendimento Educacional Especializado não se reduzem a ações pontuais ou técnicas, mas configuram práticas pedagógicas produtoras de deslocamentos nos modos de interação, comunicação e participação do aluno. O acompanhamento cartográfico dos gestos, sons e movimentos evidenciou que o desenvolvimento linguístico e motor se constrói no entrelaçamento entre corpo, linguagem e relação, exigindo tempo, continuidade e intencionalidade pedagógica.

Nesse sentido, os dados analisados permitem afirmar que o Atendimento Educacional Especializado, compreendido como ação pedagógica e ética do cuidado, tem possibilidade de criar condições concretas para a ampliação das experiências do aluno no presente, tornando visíveis potencialidades que orientam e sustentam os processos de escolarização em uma perspectiva inclusiva.

Considerações finais

Retomando o percurso analítico desenvolvido ao longo do texto, este estudo buscou evidenciar como os movimentos produzidos no contexto do Atendimento Educacional Especializado podem incidir, de forma significativa, nos processos de desenvolvimento linguístico e motor de alunos com deficiência múltipla, de grau severo, associada à cegueira, ampliando suas possibilidades de comunicação, participação e aprendizagem no cotidiano escolar.

A metodologia cartográfica nos permitiu buscar um olhar atento, implicado na produção de dados da pesquisa e sensível à realidade, objetivando compreender como se colocavam as questões do cotidiano escolar, sem operar a partir de categorias normativas, mas com um olhar que buscasse acompanhar a processualidade dos acontecimentos, tal como propõe a cartografia. Como afirmam Passos, Kastrup e Escóssia (2012, p. 10), “a realidade cartográfica se apresenta como um mapa móvel, de tal maneira que tudo aquilo que tem aparência de ‘o mesmo’ não passa de um concentrado de significação, de saber e de poder [...]”.

Ao longo do presente texto, dialogamos com uma base teórica de cunho epistemológico, destacando que Santos (2007, 2010) nos convida a ampliar o presente, incluindo experiências, e a contrair o futuro, tornando-o escasso e, portanto, objeto de cuidado no presente. Tal movimento desloca o olhar para o presente como espaço privilegiado de ação pedagógica, substituindo um futuro sem limites por um futuro concreto e justo.

Nas análises dos dados, evidenciamos as possibilidades e os desafios do Atendimento Educacional Especializado realizado com um aluno com deficiência múltipla. Os episódios analisados revelam que o trabalho desen-

volvido pela professora de Educação Especial produziu deslocamentos importantes nos modos de interação do aluno com o outro e com o ambiente, ao favorecer seu desenvolvimento linguístico e motor por meio de práticas intencionais de estimulação e mediação.

Nesse movimento, houve avanços significativos. Tornaram-se visíveis ações pedagógicas que, dentre outros aspectos, possibilitaram que um aluno que inicialmente emitia apenas um som fino e distante passasse a produzir diferentes tipos de sons. Além disso, o aluno que antes não interagía com a professora passou a construir formas de comunicação mais complexas, adquirindo mais autonomia, inclusive ao realizar atividades como tocar o teclado, sintonizar a rádio de sua preferência, buscar objetos de interesse e produzir palavras com sentido comunicativo.

O estudo evidencia que o trabalho realizado foi direcionado à criação de condições para a comunicação linguística do aluno, inclusive oral, e para o desenvolvimento da condição motora, compreendida não apenas como estrutura formal, mas como prática social fundamental para a escolarização. A ação pedagógica desenvolvida pela professora Elvira reforça a compreensão de que alunos com comprometimentos severos no desenvolvimento linguístico e motor demandam intervenções específicas, contínuas e sensíveis às singularidades do sujeito, de modo a potencializar suas interações com o ambiente e com o outro.

Sabemos que a ação realizada com o aluno deve ser entendida como um processo, sendo, portanto, fundamental sua continuidade, uma vez que o desenvolvimento linguístico e motor não se esgota em avanços pontuais, mas se constrói progressivamente, exigindo a sustentação de práticas pedagógicas comprometidas com a ampliação das oportunidades cada vez mais complexos.

Além da continuidade do trabalho desenvolvido na escola, salientamos a importância do diálogo e da articulação entre os campos clínico e educativo, não em uma lógica de sobreposição de saberes, mas na construção de intervenções mais integradas e significativas diante de dificuldades no desenvolvimento da linguístico (Valmaseda, 2007) e motor.

Acreditamos que esta investigação contribui para reafirmar a importância de se apostar nas possibilidades dos estudantes com severos comprometimentos, rompendo com julgamentos *a priori* que, frequentemente, limitam as expectativas pedagógicas. Reconhecer as potencialidades do aluno e investir em mediações qualificadas mostra-se decisivo para o avanço das práticas educativas em uma perspectiva inclusiva e para a melhoria da qualidade de vida de estudantes que, como Carlos, tiveram historicamente suas oportunidades linguísticas e motoras restringidas.

A escrita ao longo deste texto exigiu uma retomada analítica dos dados produzidos na pesquisa de mestrado, permitindo-nos escrever de dentro da experiência (Pozzana de Barros; Kastrup, 2012) e evidenciar os movimentos do Atendimento Educacional Especializado que contribuíram para o desenvolvimento linguístico e motor do aluno a partir da processualidade das ações observadas.

Por fim, ao dialogar com Boaventura de Sousa Santos, reconhecemos que os movimentos analisados revelam sinais, pistas e latências presentes no cotidiano escolar, que apontam para direções existentes no presente e que são sinais de futuro. Trata-se, muitas vezes, de “[...] possibilidades emergentes e que são ‘desacreditadas’ por que são embriões, coisas não muito visíveis” (Santos, 2007, p. 37).

Como nos lembra o autor, são experiências, muitas vezes, desprestigiadas por serem embrionárias, mas que carregam potências de transformação. Assim, ao acompanhar os gestos, os sons e as interações produzidas no Atendimento Educacional Especializado, as reflexões deste percurso analítico buscam afirmar que, mesmo diante de severos comprometimentos, há sempre um “Ainda-Não” em curso, que pode “*vir-a-ser*” no processo de escolarização em uma perspectiva inclusiva.

Referências

ALMEIDA, Maria da Glória de Souza. **Caderno de Pré-Leitura para o Sistema Braille**: orientação metodológica. Rio de Janeiro: Ministério da Educação; Instituto Benjamin Constant, 2011.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e a educação especial: para além do AEE. *In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno (orgs.). Práticas pedagógicas na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado.* Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.

BASIL, Carmen. Os alunos com paralisia cerebral e outras alterações motoras. *In: COLL, César et al. Desenvolvimento psicológico e educação.* Tradução de Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. (Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais; v. 3).

BRASIL. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva.** Fortaleza: MEC; SEESP, 2010.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. *In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.* 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 73–82.

CARVALHO, Merislandia Paulo da Silva. Os Processos de Escolarização de uma Pessoa Cega: desafios e possibilidades. **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 27, p. 1–31, 2025. DOI: 0.22196/rp.v27i1.7782. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/7782>. Acesso em: 15 jan. 2026.

JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto. Educação especial, pesquisa e inclusão escolar: breve panorama de algumas trajetórias, trilhas e metas no contexto brasileiro. *In: JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (orgs.). Pesquisa e educação especial: mapeando produções.* Vitória: Edufes, 2006.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). Pistas do método cartográfico: pesquisa–intervenção e produção de subjetividade.* Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 32–51.

NUNES, Isabel Matos. **Política de escolarização de sujeitos com diagnóstico de deficiência múltipla: tensões e desafios.** 2016. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método cartográfico: pesquisa–intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2012.

POZZANA de BARROS, Laura; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. *In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). Pistas do método cartográfico: pesquisa–intervenção e produção de subjetividade.* Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 52–75.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** Tradução de Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Para um Novo Senso Comum, v. 4).

TIAGO, Roberta Alves. **Música na Educação Infantil: saberes e práticas docentes.** 2007. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

VALMASEDA, Marian. Os problemas de linguagem na escola. *In*: COLL, César *et al.* **Desenvolvimento psicológico e educação**. Tradução de Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. (Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais; v. 3).

Copyright © 2026 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

A obra *Educação Especial em diferentes contextos: Políticas, Formação e Práticas Pedagógicas* reúne um conjunto plural de estudos que dialogam com questões contemporâneas da educação inclusiva, articulando análises teóricas, discussões sobre políticas públicas e experiências desenvolvidas em diferentes contextos educacionais. Ao reunir pesquisas produzidas em escolas, universidades, Institutos Federais e redes de ensino, o livro contribui para ampliar o debate sobre a educação especial no Brasil, evidenciando tanto os avanços conquistados quanto os desafios que ainda atravessam a construção histórica de condições educacionais mais inclusivas.

Prof.^a Dr.^a Sonia Lopes Victor

Vice-Reitora da Universidade Federal do Espírito Santo



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia