

Aurum
EDITORA

INCLUSÃO, DIVERSIDADE E APRENDIZAGEM:

CAMINHOS PARA UMA ESCOLA MAIS HUMANA



JOELSON LOPES DA PAIXÃO
EVERALDO DOS SANTOS MENDES
LEONARDO CORRÊA DA COSTA
MAYARA SIMÕES DE CARVALHO
RAYANE EMANUELLE DE OLIVEIRA VALENTIM
CESAR MARTINS BARBOSA
TATIANE ESTEFANINE OLIVEIRA DA SILVA
MESSIAS LIMA SOARES

Aurum
EDITORA

INCLUSÃO, DIVERSIDADE E APRENDIZAGEM:

CAMINHOS PARA UMA ESCOLA MAIS HUMANA



JOELSON LOPES DA PAIXÃO
EVERALDO DOS SANTOS MENDES
LEONARDO CORRÊA DA COSTA
MAYARA SIMÕES DE CARVALHO
RAYANE EMANUELLE DE OLIVEIRA VALENTIM
CESAR MARTINS BARBOSA
TATIANE ESTEFANINE OLIVEIRA DA SILVA
MESSIAS LIMA SOARES

AURUM EDITORA LTDA - 2025
Curitiba – Paraná - Brasil

EDITOR CHEFE

Lucas Gabriel Vieira Ewers

ORGANIZADORES DO LIVRO

Joelson Lopes da Paixão

Everaldo dos Santos Mendes

Leonardo Corrêa Costa

Cesar Martins Barbosa

Tatiane Estefanine Oliveira da Silva

Rayane Emanuelle de Oliveira Valentim

Messias Lima Soares

Mayara Simões de Carvalho

Copyright © Aurum Editora Ltda

Texto Copyright © 2025 Os Autores

Edição Copyright © 2025 Aurum Editora
Ltda

EDIÇÃO DE TEXTO

Stefanie Vitoria Garcia de Bastos



Este trabalho está licenciado sob uma
licença Creative Commons Attribution-
NonCommercial-NoDerivatives
4.0 International License.

EDIÇÃO DE ARTE

Aurum Editora Ltda

IMAGENS DA CAPA

Magnific Team, Canva.

BIBLIOTECÁRIA

Bruna Heller

ÁREA DE CONHECIMENTO

Ciências da Educação

A responsabilidade pelo conteúdo, precisão e veracidade dos dados apresentados neste texto é inteiramente do autor, não refletindo necessariamente a posição oficial da Editora. O trabalho pode ser baixado e compartilhado, desde que o crédito seja dado ao autor, mas não é permitida a modificação do conteúdo de qualquer forma ou seu uso para fins comerciais.

A Aurum Editora se compromete a manter a integridade editorial em todas as fases do processo de publicação, prevenindo plágio, dados ou resultados fraudulentos, e assegurando que interesses financeiros não afetem os padrões éticos da publicação. Qualquer suspeita de má conduta científica será verificada com atenção aos princípios éticos e acadêmicos. Todos os manuscritos passaram por uma avaliação duplo-cega, realizada pelos membros do Conselho Editorial, e foram aprovados para publicação com base em critérios de imparcialidade e objetividade acadêmica.

CORPO EDITORIAL

Adicélia Rodrigues Souza - Graduada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Adriano Rosa da Silva - Mestre em História Social pela Universidade Federal Fluminense.

Alessandro Sathler Leal da Silva - Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Alex Lourenço dos Santos - Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Catalão.

Aline Borba Alves - Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Maranhão.

Amanda Pereira Moreira - Mestra em Letras pela Universidade Federal de Lavras.

Antonio Ismael Lopes de Sousa - Doutorando em Linguística e Literatura pela Universidade Federal do Norte do Tocantins.

Ayla de Jesus Moura - Mestra em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco.

Bárbara Silvestre da Silva Pereira - Doutoranda em Enfermagem e Biociências pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Bianca Martins Knap - Mestranda em Direito Econômico e Desenvolvimento pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Camila Aparecida da Silva Albach - Doutoranda em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Carina Mandler Schmidmeier - Mestranda em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Carlos Adriano Martins - Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul.

Carolline Nunes Lopes - Mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Cláudio Alberto de Sá Quirino - Mestre profissional em Administração Pública (PROFIAP) pela Universidade Federal do Vale do São Francisco.

Damião Evangelista Rocha - Doutorando em Saúde e Desenvolvimento Humano pela Universidade La Salle - Canoas.

Daniel da Rocha Silva - Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe.

Daniel Rodrigues de Lima - Mestre em História pela Universidade Federal do Amazonas.

Diego Emanuel Veis Bentancourt - Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria.

Diego Pinto de Oliveira - Mestre em Ciências Farmacêuticas pela Universidade Federal de Alfenas.

Elberto Teles Ribeiro - Mestrando em Geografia pela Universidade Federal da Grande Dourados.



Equiton Lorengian Grégio - Mestrando em Ciência e Tecnologia Ambiental pela Universidade Federal da Fronteira Sul.

Evaldo Batista Mariano Júnior - Doutorando em Educação pela Universidade de Uberaba.

Fábio Henrique de Souza Lacerda - Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso.

Fabio José Antonio da Silva - Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina.

Fabricio do Nascimento Moreira - Doutorando em Administração pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Felipe Antônio da Silva - Graduado em Direito pelo Centro Universitário Unihorizontes.

Flávia Maria Silva Brito - Doutora em Recursos Florestais pela Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz.

Flávio Roberto Chaddad - Mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Francisco Samuel Laurindo de Lima - Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará.

Francisco Welton Machado - Editor Independente - Graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí.

Gabriella de Moraes - Doutora em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Gleyson Martins Magalhães Reymão - Mestre Profissional em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação pelo Instituto Federal do Pará.

Glicerinaldo de Sousa Gomes - Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Paraíba.

Gustavo Boni Minetto - Mestrando em Educação, Linguagens e Tecnologia pela Universidade Estadual de Goiás.

Gutemberg Rapôso da Silva Ferreira - Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Tocantins de Porto Nacional.

João Vitor Silva Almeida - Graduado em Gestão de Cooperativas pela Universidade Federal do Tocantins.

Joelson Lopes da Paixão - Doutorando em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Santa Maria.

Joice Marisa Görgen Junqueira - Mestranda em Educação pela Universidade La Salle - Canoas.

José Bruno Martins Leão - Doutor em Sistema Constitucional de Garantia de Direitos pela Instituição Toledo de Ensino.

José Carlos dos Santos Silva - Mestrando em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco.



José Cláudio da Silva Júnior - Mestrando em Ciências da Saúde pela Universidade de Pernambuco.

José Henrique Rodrigues Machado - Doutor em Ciências Sociais - Programa de Performances Culturais, pela Universidade Federal de Goiás.

José Leonardo Diniz de Melo Santos - Mestre em Educação, Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco.

José Marciel Araújo Porcino - Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, UFPB, Brasil.

José Neto de Oliveira Felipe - Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade de Passo Fundo.

José Ronaldo de Freitas Machado - Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba.

Jungley de Oliveira Torres Neto - Doutor em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Karyne Oliveira Coelho - Doutora em Ciência Animal pela Universidade Federal de Goiás.

Layse da Silva Vieira - Mestranda em Vigilância em Saúde pela Universidade Iguazu.

Lidiana da Cruz Pereira - Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí.

Lidiane Álvares Mendes - Doutoranda em Estudos de Cultura Contemporânea pela Universidade Federal de Mato Grosso.

Luan Brenner da Costa - Editor Independente - Graduado em Enfermagem pela Fundação Herminio Ometto.

Lucas Matheus Araujo Bicalho - Mestrando em Historia pela Universidade Estadual de Montes Claros, UNIMONTES, Brasil.

Lucia Helena Santana Ferreira - Doutoranda em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Luciano Victor da Silva Santos - Mestrando em Hotelaria e Turismo pela Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Brasil.

Luzia Eleonora Rohr Balaj - Doutoranda em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Magno Fernando Almeida Nazaré - Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão.

Maiara Martins Doná - Mestra em Educação pela Universidade de Sorocaba.

Maickon Willian de Freitas - Mestre em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.



Maikon Luiz Mirkoski - Mestre Profissional em Matemática em Rede Nacional pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Mailson Moreira dos Santos Gama - Doutorando em História pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Marcelo Bustamante Chilingue - Doutorando em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Marcelo Carvalho da Conceição - Doutor em Biologia Estrutural e Funcional pela Universidade Federal de São Paulo.

Marcos Scarpioni - Doutorando em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Maria da Luz Olegário - Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba.

Maria Nazaré Lopes Baracho - Doutoranda em Odontologia pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - Campus JK.

Marilha da Silva Bastos - Mestranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará.

Marinely Aparecida Clemente - Mestra em Direito pela Universidade do Oeste de Santa Catarina.

Mario Marcos Lopes - Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos.

Marlon Messias Santana Cruz - Doutor em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Michael Douglas Alves dos Santos - Mestrando em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do Estado da Bahia.

Mirna Liz da Cruz - Editora Independente - Graduada em Odontologia pela Universidade Federal de Goiás.

Natan Gomes dos Santos - Graduado em Biomedicina pela Faculdade Madre Thais.

Newton Ataíde Meira - Mestrando em Desenvolvimento Social pela Universidade Estadual de Montes Claros.

Plinio da Silva Andrade - Mestrando em Ciências da Educação pela Universidade Leonardo Da Vinci.

Rafael José Kraisch - Doutorando em Neurociências pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Romário Silva Ribeiro - Doutorando em Educação pela Christian Business School.

Ryan Dutra Rodrigues - Editor Independente - Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas.

Samuel Francisco Rabelo - Doutorando em Direitos Humanos pela Universidade Tiradentes.

Sebastião Lacerda de Lima Filho - Doutorando em Medicina Translacional pela Universidade Federal do Ceará.



Silvana Maria Aparecida Viana Santos - Mestra em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University.

Silvio de Almeida Junior - Doutor em Promoção de Saúde pela Universidade de Franca.

Stefany Reis Marquioli - Mestra em História Social pela Universidade Estadual de Montes Claros.

Suely Maria da Silva - Mestra em Gestão Pública Para o Desenvolvimento do Nordeste pela Universidade Federal de Pernambuco.

Swelen Freitas Gabarron Peralta - Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná.

Talita Benedcta Santos Künast - Doutoranda em Biodiversidade e Biotecnologia pela Universidade Federal de Mato Grosso.

Tályta Carine da Silva Saraiva - Mestra em Agronomia pela Universidade Federal do Piauí.

Thiago Silva Prado - Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá.

Vinicius Valim Pereira - Doutor em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá, UEM, Brasil.

Wilson Moura - Doutor em Psicologia pela Christian Business School.

Yohans de Oliveira Esteves - Doutor em Psicologia pela Universidade Salgado de Oliveira.

Zaqueu Henrique de Souza - Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Jataí.



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

I37

Inclusão, Diversidade e Aprendizagem [recurso eletrônico] : Caminhos Para Uma Escola Mais Humana / Joelson Lopes da Paixão ... [et al.]. – Curitiba, PR: Aurum Editora, 2026.
Dados eletrônicos (1 PDF).

ISBN 978-65-6223-010-9

1. Educação. 2. Inclusão. 3. Diversidade.
4. Escola. I. Paixão, Joelson Lopes da. II. Mendes, Everaldo dos Santos. III. Costa, Leonardo Corrêa.
IV. Barbosa, Cesar Martins. V. Título.

CDU 37

Catalogação na fonte: Bruna Heller (CRB10/2348)

Índices para catálogo sistemático:

1 Educação 37

DOI: 10.63330/livroautoral592026-

Aurum Editora Ltda

CNPJ: 589029480001-12

contato@aurumeditora.com

(41) 98792-9544

Curitiba - Paraná



ORGANIZADORES



Joelson Lopes da Paixão

Doutorando, Mestre e Bacharel em Engenharia Elétrica pela UFSM. Especialista em Educação e em áreas relacionadas à Engenharia Elétrica. Licenciado em Matemática, Física, Pedagogia e em Educação Profissional pelo Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG/UFSM). Pesquisador na UFSM.

E-mail: joelson.paixao@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6907289379766915>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8874-5151>



Everaldo dos Santos Mendes

Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) e Universidade de Coimbra (UC) e Doutor em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e Universidade de Lisboa (Ulisboa). Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

E-mail: mendes.sefaradi@unifap.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6102492484900096>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0245-4167>



Leonardo Corrêa Costa

Doutor em Educação pela Christian Education University (CEU/Flórida-USA); Doutor e Mestre em Teologia pela Faculdade de Integração Teológica (FAINTE); Pós-graduado em Educação Profissional na Área de Saúde pela ENSP (FIOCRUZ), Saúde Mental, Psicoterapia e Psicanálise pela Faculdade Univitória (FI), Educação Especial, Inclusiva, SD/AH, Políticas de Inclusão e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Iguaçu (FI); Especialista em Saúde Coletiva pelo Instituto de Saúde Coletiva da Bahia (UFBA), Docência do Ensino Religioso pela União Brasileira de Faculdades (UNIBF) e Teologia pela Faculdade Batista de Minas Gerais (IPEMIG/FBMG); Bacharel em Enfermagem, pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Teologia pela Faculdade de Teologia Integrada (FATIN); atua como Pesquisador, Docente e Preceptor nas áreas de Ciências Humanas e de Saúde;

E-mail: leopesquisador@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5323444980023063>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7757-6217>





Cesar Martins Barbosa

Doutorando do PPG em Políticas Públicas da Universidade de Mogi das Cruzes, Mestre em Saúde Coletiva Instituto de Saúde Coletiva da UFBA, Especialista em Adm. Hospitalar (São Camilo), Auditoria em Saúde (UNICSUL), Projetos do SUS (FCS HAOC), Políticas Públicas para Cidades Inteligentes (EACH - USP) e Docência na Educação Profissional (IFTO), Graduações em Hotelaria (HOTEC), Gestão Pública (UNIFATECIE) e Administração (UNIFATECIE). Atua como Gestor Público em Saúde na Secretaria de Saúde do Tocantins desde 2010. Avaliador do Prêmio Nacional de Inovação no Serviço Público ENAP desde 2019. Membro da Rede Global de Hospitais verdes e Saudáveis. Tutor do curso nacional de Educação Fiscal, Pesquisador, autor de diversos artigos sobre sustentabilidade, One Health, Gestão em Saúde, Educação Fiscal e cidadania.

E-mail: cesarmbarbosa10@yahoo.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7571971367488386>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8224-8430>



Tatiane Estefanine Oliveira da Silva

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduada em Letras e Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP). Possui especializações em Gestão Escolar, Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar; Neuropsicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar; Metodologia do Ensino de Inglês como Língua Estrangeira; Tutoria em EAD e Docência do Ensino Superior. É também especialista em ABA Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo.

E-mail: tatianeestefanine4@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1597302604142925>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7769-7351>



Rayane Emanuelle de Oliveira Valentim

Doutora em educação UFRN. Professora do IFRN.

E-mail: rayane822@hotmail.com

**Messias Lima Soares**

Mestrado em Letras (PPGLETRAS/UFT), membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Atendimento Educacional Especializado (GEPAAEE/UFMA), licenciado em Letras / Libras (UFPI), Especialista em Educação Especial, Inclusão e Libras (Faculdade Dom Bosco), Pós-graduação em Tradução e Interpretação de Libras (Faculdade Dom Bosco) e em Educação em Direitos Humanos (UFMA). Atualmente Intérprete de LIBRAS (SEDUC-MA).

E-mail: messiaslim@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7200944670050361>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2158-8600>

**Mayara Simões de Carvalho**

Formada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), detém uma especialização em História e Cultura Indígena Afro-Brasileira pela Faculdade Famart (2021). Com uma trajetória pautada por experiências significativas na área de Artes, concentra seu enfoque acadêmico em questões étnico-raciais e decoloniais. Concluiu o mestrado em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da UFES (PPGA-UFES), desenvolvendo uma pesquisa que explora a interseccionalidade, com destaque para a presença e influência de mulheres artistas negras no cenário artístico contemporâneo. Além de sua atuação acadêmica, exerce a função de professora de artes na Prefeitura Municipal da Serra.

E-mail: mbarbieri438@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8376684728128527>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8712-5361>

AUTORES

Adriana Caveriani Cruz
Alexandre Moura Lima Neto
Claudia de Oliveira Vale
Claudio Augusto Kelly
Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro
Evair de Souza e Souza
Filipe da Cunha Gomes
Filipe Molinar Machado
Geisa Karla de Oliveira Borba
Gislaine Aparecida da Silva
Helemare do Amaral Motta Bueloni
Jorge Adriano Carneiro Nunes
José Douglas Ferreira Nobre
Lisandra Moraes Xavier
Lucas Xavier Brito
Magberto Rocha Araújo
Maria do Socorro Rodrigues Luz
Maria Soneide de Araujo
Mayara Simões de Carvalho
Messias Lima Soares
Raíza Meir Knust Leppaus
Suzane Aparecida Pupo
Tatiane Estefanine Oliveira da Silva
Thays Cristina Rodrigues Cangussu de Freitas
Wender Antônio Nunes da Silva



PREFÁCIO

Poucos temas reúnem, ao mesmo tempo, tanta presença nos discursos oficiais e tanta dificuldade de efetivação no cotidiano quanto a inclusão escolar. Inscrita em leis, documentos e projetos pedagógicos, a expressão educação inclusiva tornou-se de uso corrente; sua densidade conceitual, contudo, nem sempre acompanha essa recorrência. Em muitos contextos, a inclusão segue reduzida ao acesso físico do estudante à escola comum, ao cumprimento burocrático de matrículas ou à presença de profissionais de apoio sem articulação efetiva com o trabalho docente. É contra esse esvaziamento que esta obra se posiciona, e nisso reside a sua principal contribuição.

O leitor encontrará, nas páginas que seguem, uma recusa consistente de dois reducionismos frequentes. O primeiro converte a inclusão em técnica, em repertório de adaptações pontuais aplicáveis a sujeitos previamente classificados. O segundo a transforma em encargo individual, depositando sobre o professor a responsabilidade de operar, por esforço solitário, transformações que dependem de condições materiais, formativas e políticas. Ao longo dos capítulos, a inclusão é restituída à sua condição de projeto coletivo, ético e político, que interpela a escola em sua totalidade e convoca o conjunto da sociedade.

O que distingue este conjunto de textos é a maturidade com que sustenta, simultaneamente, o horizonte ético e a análise das condições reais. Não há, aqui, idealização que ignore salas superlotadas, jornadas extenuantes, formação insuficiente, escassez de recursos e culturas escolares resistentes à mudança. Tampouco há resignação que naturalize a exclusão como custo inevitável do funcionamento escolar. Entre esses extremos, a obra escolhe o caminho mais exigente: o de afirmar o direito de todos à aprendizagem ao mesmo tempo em que enfrenta, com honestidade, os obstáculos concretos à sua realização.

Um fio percorre o livro do início ao fim e merece ser destacado. Trata-se do deslocamento que vai do acesso ao direito de aprender. A presença do estudante na escola comum, conquista historicamente relevante, é apenas a primeira camada de um processo que se completa na participação ativa, na apropriação dos conhecimentos culturalmente significativos e no reconhecimento do pertencimento. Quando esses desdobramentos não ocorrem, configura-se aquilo que parte da literatura denomina exclusão dentro da inclusão, situação em que o estudante está na escola, mas não aprende, não participa e não se reconhece parte dela. Recolocar a aprendizagem e o conhecimento no centro do debate inclusivo é, talvez, a aposta mais importante destas páginas.

A amplitude temática do volume também merece registro. Dos fundamentos conceituais da inclusão à diversidade da sala de aula, das práticas pedagógicas às dificuldades de aprendizagem, das tecnologias digitais ao desenvolvimento socioemocional, da formação docente às redes de apoio, e ainda à formação para o Atendimento Educacional Especializado e à inclusão no campo da Educação Física, a obra oferece um panorama articulado e coerente. Cada capítulo pode ser lido isoladamente, mas é no conjunto que sua força se revela, pois nenhuma das dimensões abordadas se sustenta em separado.

Há, neste livro, uma virtude que o leitor atento perceberá desde as primeiras páginas: o compromisso com o rigor. As afirmações ancoram-se em referenciais consistentes, o diálogo com a legislação é cuidadoso, e a análise resiste à tentação das fórmulas fáceis. Esse rigor não é frieza acadêmica; é, ao contrário, a forma mais responsável de cuidado, pois reconhece que o direito à educação de cada estudante exige competência técnica, clareza ética e lucidez política dos que atuam na escola.



Por tudo isso, este é um livro oportuno e necessário. Ele não encerra o debate sobre a inclusão; antes, o qualifica e o mantém aberto, oferecendo a professores, gestores, pesquisadores e estudantes um instrumento de reflexão à altura da complexidade do tema. Que a sua leitura inspire, em cada espaço educativo, a coragem de transformar a escola em lugar de aprendizagem, de pertencimento e de dignidade para todos.

Organizadores



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	16
-------------------	----

CAPÍTULO 1 - INCLUSÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO HUMANA: FUNDAMENTOS, SENTIDOS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Thays Cristina Rodrigues Cangussu de Freitas, Helemare do Amaral Motta Bueloni, Wender Antônio Nunes da Silva, Alexandre Moura Lima Neto e Geisa Karla de Oliveira Borba.

  <https://doi.org/10.63330/livroautoral592026--001>

.....18-30

CAPÍTULO 2 - DIVERSIDADE NA SALA DE AULA: DIFERENÇAS SOCIAIS, CULTURAIS, COGNITIVAS E EMOCIONAIS NO PROCESSO EDUCATIVO

José Douglas Ferreira Nobre, Thays Cristina Rodrigues Cangussu de Freitas, Helemare do Amaral Motta Bueloni, Filipe da Cunha Gomes e Filipe Molinar Machado.

  <https://doi.org/10.63330/livroautoral592026--002>

.....31-42

CAPÍTULO 3 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: ESTRATÉGIAS PARA GARANTIR PARTICIPAÇÃO, APRENDIZAGEM E PERTENCIMENTO

Adriana Caveriani Cruz, Thays Cristina Rodrigues Cangussu de Freitas, Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro, Mayara Simões de Carvalho e Helemare do Amaral Motta Bueloni.

  <https://doi.org/10.63330/livroautoral592026--003>

.....43-57

CAPÍTULO 4 - DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: ENTRE O DIAGNÓSTICO, O ACOLHIMENTO E A INTERVENÇÃO EDUCATIVA

Mayara Simões de Carvalho, Helemare do Amaral Motta Bueloni, Wender Antônio Nunes da Silva, Alexandre Moura Lima Neto e Evair de Souza e Souza.

  <https://doi.org/10.63330/livroautoral592026--004>

.....58-72

CAPÍTULO 5 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: RECURSOS, ACESSIBILIDADE E LIMITES DO USO PEDAGÓGICO

Tatiane Estefanine Oliveira da Silva, Filipe Molinar Machado, Helemare do Amaral Motta Bueloni, Messias Lima Soares e Claudio Augusto Kelly.

  <https://doi.org/10.63330/livroautoral592026--005>

.....73-86

CAPÍTULO 6 - AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL, CONVIVÊNCIA ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL EM AMBIENTES HETEROGÊNEOS

Maria Soneide de Araujo, Helemare do Amaral Motta Bueloni, Gislaine Aparecida da Silva, Raíza Meir Knust Leppaus e Suzane Aparecida Pupo.

  <https://doi.org/10.63330/livroautoral592026--006>

.....87-104



CAPÍTULO 7 - FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO: COMPETÊNCIAS, LIMITES E DESAFIOS DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Adriana Caveriani Cruz, José Douglas Ferreira Nobre, Thays Cristina Rodrigues Cangussu de Freitas, Lisandra Moraes Xavier e Helemare do Amaral Motta Bueloni.

  <https://doi.org/10.63330/livroautoral592026--007>

.....105-118

CAPÍTULO 8 - ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE: REDES DE APOIO PARA UMA EDUCAÇÃO MAIS INCLUSIVA E HUMANIZADA

Adriana Caveriani Cruz, José Douglas Ferreira Nobre, Maria do Socorro Rodrigues Luz, Helemare do Amaral Motta Bueloni e Jorge Adriano Carneiro Nunes.

  <https://doi.org/10.63330/livroautoral592026--008>

.....119-129

CAPÍTULO 9 - FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO, EM SÃO LUÍS-MA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

Claudia de Oliveira Vale.

  <https://doi.org/10.63330/livroautoral592026--009>

.....130-137

CAPÍTULO 10 - EDUCAÇÃO FÍSICA, EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA O ACESSO AO CONHECIMENTO

Lucas Xavier Brito e Magberto Rocha Araújo.

  <https://doi.org/10.63330/livroautoral592026--010>

.....138-158

POSFÁCIO.....159



APRESENTAÇÃO

Há perguntas que uma escola não pode contornar sem comprometer a sua própria razão de ser. A mais decisiva delas interroga quais sujeitos ela tem efetivamente acolhido, escutado, ensinado e emancipado ao longo de sua história. Esta obra nasce do compromisso de enfrentar essa pergunta sem atalhos, assumindo a inclusão escolar não como um conjunto de prescrições técnicas, tampouco como adjetivo ornamental dos projetos pedagógicos, mas como projeto ético, político e pedagógico capaz de reorganizar as finalidades, os tempos, os espaços, os currículos, as relações e os modos de avaliar que constituem o cotidiano escolar. A imagem que percorre todos os seus capítulos é a de uma escola mais humana, compreendida não como humanismo abstrato, mas como recusa firme de qualquer prática que subalternize, hierarquize ou silencie estudantes em razão de suas diferenças.

O livro reúne dez capítulos. Os oito primeiros compõem um itinerário teórico de natureza analítico-crítica, articulado em torno de um fio condutor comum: a convicção de que a inclusão somente cumpre seu sentido quando atravessa a escola em sua materialidade, alcançando o planejamento, a mediação docente, o currículo, a avaliação, a convivência e as redes que sustentam o trabalho educativo. Os dois últimos capítulos são contribuições convidadas que ampliam o debate, conduzindo-o ao terreno da pesquisa empírica sobre a formação de professores e ao campo específico de um componente curricular, sem romper com o horizonte que une o conjunto da obra.

O Capítulo 1, intitulado “Inclusão escolar e formação humana: fundamentos, sentidos e desafios contemporâneos”, estabelece as bases conceituais do percurso. Distingue, em sentido estrito, os paradigmas da exclusão, da segregação, da integração e da inclusão; recupera os marcos normativos nacionais e internacionais; e fundamenta a perspectiva inclusiva em suas dimensões ética, política e pedagógica, em diálogo com as contribuições freiriana e vigotskiana e com a noção de justiça curricular.

O Capítulo 2, “Diversidade na sala de aula: diferenças sociais, culturais, cognitivas e emocionais no processo educativo”, desloca a diversidade do lugar de problema para o de premissa. Examina a herança homogeneizadora da escola moderna e seus efeitos na produção de exclusões silenciosas, sustentando que reconhecer a heterogeneidade exige reorganizar as práticas pedagógicas em torno da equidade, da escuta e da mediação, sem converter as singularidades dos estudantes em novas categorias rígidas de classificação. O Capítulo 3, “Práticas pedagógicas inclusivas: estratégias para garantir participação, aprendizagem e pertencimento”, conduz a discussão ao chão da sala de aula. Trata da centralidade da mediação docente, dos princípios e limites da flexibilização curricular, das metodologias colaborativas, do desenho universal para a aprendizagem, da avaliação mediadora e formativa e da acessibilidade pedagógica, advertindo para o risco de transformar o discurso inclusivo em sobrecarga individualizada do professor.

O Capítulo 4, “Dificuldades de aprendizagem e mediação pedagógica: entre o diagnóstico, o acolhimento e a intervenção educativa”, problematiza a tendência contemporânea de reduzir fenômenos educativos complexos a categorias diagnósticas. Articula a perspectiva histórico-cultural à crítica brasileira da medicalização da educação e propõe uma reorientação do diagnóstico como fim para a avaliação como meio, do déficit individual para a responsabilidade coletiva pela aprendizagem.

O Capítulo 5, “Educação inclusiva e tecnologias digitais: recursos, acessibilidade e limites do uso pedagógico”, analisa criticamente o papel das tecnologias assistivas, das plataformas educacionais e da inteligência artificial. Sustenta que a tecnologia, por si só, não produz inclusão, e que seu potencial só se realiza quando articulada a práticas pedagógicas intencionais, a referenciais de acessibilidade reconhecidos e à mediação docente qualificada, sem ignorar a exclusão digital que ainda marca o sistema educacional brasileiro.



O Capítulo 6, “Autorregulação emocional, convivência escolar e desenvolvimento socioemocional em ambientes heterogêneos”, recoloca as emoções e os vínculos no centro da vida escolar. Compreende a autorregulação como processo socialmente mediado, distingue conflito de violência sistemática, aborda a saúde mental na escola e defende um desenvolvimento socioemocional que não se confunda com treinamento para a conformidade, mas se afirme como compromisso ético com a dignidade e o pertencimento.

O Capítulo 7, “Formação docente para a inclusão: competências, limites e desafios da prática profissional”, discute a formação inicial e continuada de professores. Reconhece o potencial transformador da docência sem ocultar os condicionantes concretos que limitam sua ação, recusando tanto o voluntarismo ingênuo quanto o determinismo paralisante, e sustentando a formação como projeto de longo alcance, indissociável das condições de trabalho e das políticas públicas.

O Capítulo 8, “Escola, família e comunidade: redes de apoio para uma educação mais inclusiva e humanizada”, encerra o corpo integrado da obra. Argumenta que a inclusão não se realiza como ato isolado do professor, mas exige a construção de redes sólidas, intersetoriais e colaborativas, ancoradas na corresponsabilidade entre escola, famílias, território, equipes multiprofissionais e poder público.

Os dois capítulos finais ampliam esse horizonte com olhares específicos. No Capítulo 9, “Formação continuada para o Atendimento Educacional Especializado nas escolas da rede estadual de ensino, em São Luís-MA: o que dizem os professores?”, Claudia de Oliveira Vale conduz uma investigação de campo junto a professoras de salas de recursos multifuncionais, dando voz a quem atua no Atendimento Educacional Especializado e evidenciando as tensões entre o reconhecimento legal e as condições reais de trabalho, a formação e a identidade profissional desses docentes.

No Capítulo 10, “Educação física, educação especial e inclusão escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica para o acesso ao conhecimento”, Lucas Xavier Brito e Magberto Rocha Araújo trazem a discussão para o campo da Educação Física. Sustentam que a inclusão não pode reduzir-se à participação dos estudantes nas atividades, mas deve assegurar o acesso aos conhecimentos da cultura corporal, em diálogo com a psicologia histórico-cultural, a pedagogia histórico-crítica e as atualizações normativas mais recentes.

Apesar da diversidade de objetos e de abordagens, os capítulos compartilham uma mesma postura analítica. Recusam o otimismo discursivo desconectado da prática e o pessimismo paralisante; dialogam com o arcabouço normativo brasileiro sem confundir a norma com sua efetivação; e resistem a reduzir a inclusão a procedimentos isolados, a adaptações superficiais ou a responsabilidades individuais. Em todos eles, a inclusão é tratada como tarefa simultaneamente urgente e de longo prazo, que exige rigor teórico, sensibilidade ética e compromisso institucional.

Esta obra dirige-se a professores da educação básica, a gestores escolares, a estudantes das licenciaturas e da pós-graduação e a pesquisadores do campo educacional, bem como a todos os que, no cotidiano das escolas brasileiras, convertem o princípio inclusivo em prática diária. Mais do que oferecer respostas acabadas, ela pretende sustentar um diálogo qualificado sobre o que significa, hoje, comprometer-se com o direito de todos os estudantes a aprender, a participar e a pertencer. Que a leitura seja, por isso, também um convite à reflexão e à ação.

Organizadores



CAPÍTULO 1

INCLUSÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO HUMANA: FUNDAMENTOS, SENTIDOS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

SCHOOL INCLUSION AND HUMAN FORMATION: FOUNDATIONS, MEANINGS, AND CONTEMPORARY CHALLENGES

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral592026-001>

Thays Cristina Rodrigues Cangussu de Freitas

Mestranda no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI).

E-mail: thayscrdefreitas@gmail.com

Helemare do Amaral Motta Bueloni

Doutoranda em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Mestre em Ensino da Educação Básica pela UFES, Especialista em Supervisão Escolar - FIJ, Ciências do Esporte UFES, Fisiologia do Exercício UVA, Licenciada Plena em Educação Física UFES, Licenciada em Informática - IFES, Pedagoga UNIFAHE, graduanda em História UNICV. Atua como Técnica em Assuntos Educacionais UFES. Membro do Centro de Memória da Educação Física e do Esporte Capixaba (Cemefec).

E-mail: helemare@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7270971748766441>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6416-6849>

Wender Antônio Nunes da Silva

Graduado em Pedagogia pela (UNIBF Centro Universitário). Pós-graduado - Especialista em Gestão Escolar e Coordenação pedagógica pela (Faculdade Intervale).

E-mail: wenderpgtu45@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9497158584572842>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2548-3985>

Alexandre Moura Lima Neto

Doutorando Direito UNISINOS, Mestre em Cultura e Sociedade UFMA, Mestre em Direito UNICEUMA, Professor Universitário.

E-mail: alexandrenetoadv@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1706282255569486>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7232-8449>

Geisa Karla de Oliveira Borba

Mestra em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Possui especializações em Geografia, Território e Planejamento: Urbano, Rural e Ambiental (UEPB), Gestão de Instituições Públicas (IFRO) e Educação Ambiental (FIP). Atua como docente do ensino superior e desenvolve pesquisas nas áreas de Geografia Urbana, Educação Ambiental e Educação Geográfica, além de participar de projetos de extensão universitária voltados à formação cidadã e às questões socioambientais.

E-mail: geisaborbagba@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4243311121638593>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9985-5161>

RESUMO

O presente capítulo discute os fundamentos conceituais, éticos, políticos e pedagógicos da inclusão escolar, compreendendo-a como compromisso com a dignidade humana, a equidade, a participação e o direito à aprendizagem. Parte-se da premissa de que a inclusão não pode ser reduzida a um conjunto de prescrições normativas ou a um discurso institucional vazio, mas deve ser assumida como projeto ético-pedagógico estruturante de uma escola mais humana. Por meio de revisão teórica de natureza analítico-crítica, articulam-se contribuições da pedagogia crítica, da educação inclusiva e dos estudos sobre direitos humanos, com ênfase nas perspectivas freiriana e vigotskiana, bem como em elaborações contemporâneas sobre justiça curricular. Discute-se a trajetória histórica que transitou da exclusão à segregação, desta à integração e, finalmente, à inclusão, evidenciando as tensões conceituais que ainda atravessam a prática escolar. Examinam-se também os desafios contemporâneos da inclusão no contexto brasileiro, considerando as condições reais de trabalho docente, os limites institucionais e as desigualdades estruturais que afetam a efetivação do direito à educação. Conclui-se que a inclusão escolar, para além de uma resposta técnica à diversidade, constitui um projeto ético-político que convoca a escola a repensar suas finalidades, suas práticas e seus modos de acolher e ensinar todos os estudantes, sem distinção, em diálogo com as comunidades, as famílias e as redes de apoio.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Formação humana; Direito à educação; Equidade; Diversidade.

ABSTRACT

This chapter discusses the conceptual, ethical, political, and pedagogical foundations of school inclusion, understanding it as a commitment to human dignity, equity, participation, and the right to learning. The premise is that inclusion cannot be reduced to a set of normative prescriptions or to an empty institutional discourse, but must be assumed as an ethical and pedagogical project that structures a more humane school. Through analytical and critical theoretical review, contributions from critical pedagogy, inclusive education, and human rights studies are articulated, with emphasis on Freirean and Vygotskian perspectives, as well as on contemporary elaborations regarding curricular justice. The historical trajectory that moved from exclusion to segregation, then to integration and finally to inclusion is discussed, highlighting the conceptual tensions that still permeate school practice. The contemporary challenges of inclusion in the Brazilian context are also examined, considering real working conditions of teachers, institutional limits, and structural inequalities affecting the realization of the right to education. It is concluded that school inclusion, beyond a technical response to diversity, constitutes an ethical and political project that calls the school to rethink its purposes, practices, and ways of welcoming and teaching all students, without distinction, in dialogue with communities, families, and support networks.

Keywords: School inclusion; Human formation; Right to education; Equity; Diversity.

1 INTRODUÇÃO

Pensar a escola como espaço de formação humana implica enfrentar, sem rodeios, a pergunta sobre quais sujeitos ela tem efetivamente acolhido, escutado, ensinado e emancipado ao longo de sua história. A inclusão escolar, antes de constituir um conjunto de procedimentos didáticos ou de prescrições normativas, é um problema ético-político de primeira ordem, pois põe em questão a própria razão de ser da instituição escolar em sociedades atravessadas por desigualdades estruturais, hierarquias culturais e processos históricos de exclusão. Tomada nessa profundidade, a inclusão exige uma escola que se reconheça responsável pelo direito de todos à aprendizagem, à participação e à dignidade.

A trajetória recente da educação brasileira, marcada por avanços normativos significativos e por contradições igualmente expressivas no plano da implementação, tornou comum o uso da expressão *educação inclusiva* nos documentos oficiais, nos projetos pedagógicos e nos discursos institucionais. Tal recorrência, contudo, não garante que o termo seja compreendido em sua densidade conceitual. Em diversos contextos, a inclusão tem sido reduzida ao acesso físico do estudante à escola comum, ao cumprimento burocrático de matrículas ou à presença de profissionais de apoio sem articulação efetiva com o trabalho docente. Quando assim se opera, a escola pode estar formalmente inclusiva e, ao mesmo tempo, profundamente excludente em suas práticas cotidianas.

Este capítulo se organiza em torno da hipótese de que a inclusão escolar somente cumpre seu sentido quando assumida como compromisso ético-pedagógico estruturante, capaz de mobilizar as finalidades, os tempos, os espaços, os currículos, as relações e os modos de avaliar próprios da escola. A ideia de uma escola mais humana, anunciada no título da obra à qual este texto se integra, não comporta um humanismo abstrato. Ao contrário, exige a recusa de qualquer prática que subalternize, hierarquize ou silencie estudantes em razão de suas diferenças. Nesse horizonte, a inclusão dialoga com a formação humana proposta por Freire (1996), na qual o ato de educar é compreendido como gesto político de afirmação da dignidade e da capacidade de aprender de todo e qualquer sujeito.

O capítulo desenvolve quatro eixos articulados. Primeiramente, examina a trajetória histórica e conceitual que conduziu da exclusão à inclusão, distinguindo-a dos paradigmas anteriores da segregação e da integração. Em seguida, discute os fundamentos éticos, políticos e pedagógicos que sustentam a perspectiva inclusiva. No terceiro eixo, analisa o direito à aprendizagem e a noção de justiça curricular como dimensões da equidade educacional. Por fim, debate os desafios contemporâneos da inclusão no contexto brasileiro, com atenção às condições reais da escola, do trabalho docente e das políticas públicas. As considerações finais procuram sintetizar as tensões abordadas e indicar caminhos possíveis para o

aprofundamento da inclusão como projeto ético-político, abrindo o diálogo com os capítulos subsequentes da obra.

2 DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO: PERCURSOS HISTÓRICOS E TENSÕES CONCEITUAIS

Compreender a inclusão escolar exige reconhecer que a escola, tal como a conhecemos, foi historicamente edificada sobre lógicas de seleção, classificação e homogeneização. Em distintos contextos nacionais, durante boa parte dos séculos XIX e XX, sujeitos com deficiência, populações pobres, comunidades indígenas, populações negras, minorias linguísticas e estudantes considerados atípicos foram sistematicamente excluídos do acesso à educação formal ou direcionados a circuitos paralelos, marcados pela segregação institucional. Essa configuração não foi um acidente, mas o resultado de uma matriz cultural que entendia a escola como espaço de transmissão de saberes a sujeitos previamente adequados ao seu modelo de aluno (Sassaki, 1997).

Para evitar imprecisões correntes no debate educacional brasileiro, convém distinguir, em sentido estrito, quatro paradigmas historicamente sucessivos no tratamento das diferenças na escola. A *exclusão* corresponde à recusa do acesso de determinados sujeitos a qualquer forma de escolarização, situação predominante em períodos nos quais a educação formal era concebida como prerrogativa de grupos específicos. A *segregação* admite o direito à educação, mas a realiza em circuitos institucionais separados, organizados em torno de uma suposta especialização técnica destinada a sujeitos previamente classificados como diferentes. A *integração*, por sua vez, propõe a inserção desses estudantes na escola comum, mas mantém a estrutura escolar inalterada e transfere ao próprio sujeito o ônus da adaptação. A *inclusão*, finalmente, inverte essa lógica: parte do reconhecimento de que a diversidade é constitutiva do humano e exige a transformação da escola em sua organização, em seus currículos, em suas práticas e em suas culturas, de modo a acolher e fazer aprender todos os estudantes (Stainback; Stainback, 1999). Essa distinção, longe de ser meramente terminológica, opera como critério de análise para identificar, em cada prática escolar concreta, qual paradigma efetivamente a sustenta.

O movimento pela inclusão, articulado a partir das últimas décadas do século XX, estabeleceu um deslocamento conceitual relevante. Conforme analisa Sassaki (1997), o paradigma da integração, hegemônico especialmente nas décadas de 1970 e 1980, propunha que o estudante com deficiência fosse inserido na escola comum desde que se adaptasse ao seu funcionamento, ao seu currículo e ao seu ritmo. A integração admitia a presença, mas não problematizava a estrutura escolar. A inclusão, por sua vez, atribui à escola a responsabilidade de transformar-se para acolher, ensinar e fazer aprender todos os estudantes, considerando suas singularidades como ponto de partida e não como obstáculo a ser superado. Rodrigues (2006) reforça essa perspectiva ao argumentar que a educação inclusiva não constitui uma extensão da

educação especial, mas uma reorganização do conjunto da escola, capaz de superar tanto a homogeneização excludente quanto a especialização segregadora.

Esse deslocamento foi adensado por documentos internacionais que se tornaram referência incontornável. A *Declaração de Salamanca*, adotada em 1994 sob coordenação da UNESCO, consolidou globalmente o princípio segundo o qual todas as crianças, jovens e adultos têm direito à educação, e que cabe aos sistemas escolares estruturar-se para responder à diversidade de seus estudantes (UNESCO, 1994). O documento expressou, com clareza, a recusa de modelos segregadores e a exigência de uma pedagogia centrada no aluno, capaz de combinar atenção às diferenças e compromisso com a aprendizagem comum. Ainda que produzido em contexto histórico específico, segue operando como referência ética e política para o debate contemporâneo, embora sua tradução em práticas concretas permaneça desigual entre países e mesmo entre redes escolares de um mesmo território nacional.

Mais recentemente, a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, adotada pela Organização das Nações Unidas em 2006 e incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto nº 6.949/2009 com status de emenda constitucional, consolidou em termos vinculantes o direito à educação inclusiva em todos os níveis de ensino (Brasil, 2009). O documento estabelece que os Estados-partes devem assegurar um sistema educacional inclusivo, com adaptações razoáveis às necessidades individuais, oferta de apoios necessários e medidas eficazes de apoio individualizado em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social. Trata-se de marco normativo que desloca definitivamente a inclusão da esfera da concessão para a do direito, com implicações jurídicas, políticas e pedagógicas significativas.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 inaugurou um marco normativo de grande envergadura ao reconhecer a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, deu corpo a esse princípio e previu o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996). A *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, formulada em 2008, consolidou um avanço fundamental ao orientar os sistemas a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem desses estudantes em escolas comuns, com apoios especializados quando necessário (Brasil, 2008). A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 2015, reforçou esse arranjo normativo ao instituir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2015).

Apesar dos avanços, persiste uma tensão conceitual relevante. Mantoan (2003) adverte que a confusão entre integração e inclusão continua a marcar o vocabulário e as práticas escolares brasileiras, produzindo efeitos concretos: inserir o estudante na sala comum sem alterar metodologias, organização do

tempo escolar, currículo ou avaliação corresponde, na prática, a uma integração disfarçada de inclusão. A autora insiste que a inclusão é uma proposta radical, pois exige a reconfiguração da escola em sua totalidade, não apenas a adoção de medidas pontuais ou de ajustes superficiais.

Booth e Ainscow (2002), em direção complementar, propõem entender a inclusão como um processo contínuo de identificação e remoção de barreiras à aprendizagem e à participação, articulado a três dimensões interdependentes: a criação de culturas inclusivas, a produção de políticas inclusivas e o desenvolvimento de práticas inclusivas. Esse referencial, que inspirou diversas iniciativas no contexto internacional e brasileiro, recusa a redução da inclusão à dimensão da deficiência e amplia o olhar para todas as situações de vulnerabilidade educacional, abrangendo aquelas decorrentes de origem social, étnico-racial, linguística, de gênero, de orientação sexual e de configurações familiares diversas.

A inclusão, portanto, não é um estado a ser alcançado de modo definitivo, mas um processo permanente de transformação da escola. Reconhecer esse caráter processual implica abandonar a expectativa de soluções acabadas e assumir a inclusão como tarefa intergeracional, sujeita a avanços, recuos, contradições e reconfigurações. Implica, sobretudo, reconhecer que a escola que se pretende inclusiva precisa estar disposta a interrogar suas próprias práticas, mesmo aquelas consagradas pela tradição, sob risco de transformar a inclusão em um adjetivo ornamental de seu projeto pedagógico.

3 FUNDAMENTOS ÉTICOS, POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão escolar, quando compreendida em sua densidade, sustenta-se em fundamentos éticos, políticos e pedagógicos que se entrelaçam de modo indissociável. A separação dessas dimensões, ainda que útil para fins analíticos, pode obscurecer o fato de que toda escolha pedagógica é, simultaneamente, uma decisão ética e uma posição política diante da sociedade.

Do ponto de vista ético, a inclusão se ancora no reconhecimento da igual dignidade de todos os sujeitos, princípio que se desdobra na recusa de qualquer hierarquização entre estudantes em razão de características pessoais, sociais, culturais ou cognitivas. Esse reconhecimento não se confunde com indiferença diante das diferenças. Ao contrário, exige uma escola capaz de perceber as singularidades, escutá-las e responder a elas com práticas que preservem a aprendizagem como direito comum. A ética inclusiva implica, assim, uma postura de cuidado, no sentido forte do termo, atenta à vulnerabilidade humana e comprometida com a sustentação das condições materiais e simbólicas para que cada estudante possa desenvolver-se.

Freire (1996) oferece uma das formulações mais consistentes dessa perspectiva ao afirmar que ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando, respeito aos saberes que o educando traz para a escola e disponibilidade para o diálogo. Essa formulação, que ultrapassa a esfera técnica do ensino, situa a docência como prática ética pautada pela escuta, pelo reconhecimento e pela recusa de qualquer relação

que reduza o outro à condição de objeto. A pedagogia freiriana, ainda que não tenha sido elaborada como teoria da educação inclusiva em sentido estrito, oferece fundamentos vigorosos para pensar a inclusão como projeto humanizador, na medida em que recusa toda pedagogia que negue ao educando sua condição de sujeito histórico, cultural e cognoscente.

No plano político, a inclusão se inscreve no campo dos direitos humanos e das lutas históricas por reconhecimento. Não se trata, portanto, de concessão benevolente da escola ou do Estado, mas de exigência decorrente da própria afirmação da educação como direito. A já mencionada incorporação da *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* ao ordenamento brasileiro com status constitucional (Brasil, 2009), somada à Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), reforçou esse princípio e tipificou como discriminatória a recusa de matrícula ou de adaptações razoáveis em função da deficiência. A dimensão política da inclusão, contudo, não se esgota na garantia legal. Envolve também a luta por condições materiais, financeiras, formativas e institucionais que tornem o direito efetivamente exercido, evitando que a norma se converta em letra morta diante da escassez de recursos e de vontade política.

Arroyo (2014) lembra que pensar a inclusão escolar é também reconhecer a emergência de outros sujeitos no espaço educativo, sujeitos historicamente silenciados, cujos saberes, modos de vida e trajetórias colocam em xeque as pedagogias tradicionais. A escola que se pretende inclusiva precisa, segundo o autor, abrir-se a esses sujeitos não como problemas a serem corrigidos, mas como interlocutores legítimos de um projeto educativo plural. Essa abertura implica revisar currículos eurocêntricos, descolonizar referências culturais, problematizar racismos institucionais e reconhecer a riqueza das experiências populares como dimensão constitutiva do conhecimento escolar.

Do ponto de vista pedagógico, a inclusão exige a recuperação de uma compreensão do desenvolvimento humano que tome a aprendizagem como processo eminentemente social e mediado. A obra de Vigotski (1998) é particularmente relevante nesse aspecto. Sua tese sobre a origem social das funções psicológicas superiores e seu conceito de zona de desenvolvimento proximal sustentam, em termos teóricos, a expectativa de aprendizagem para todos os estudantes, na medida em que demonstram que o desenvolvimento se constitui na relação com o outro, com a cultura e com signos compartilhados. Para o autor, não há sujeito condenado à não aprendizagem em razão de uma suposta natureza biológica imutável; há, isto sim, processos de mediação que podem favorecer ou obstruir o desenvolvimento. Essa perspectiva oferece um antídoto teórico à naturalização das desigualdades escolares e às pedagogias que relegam parcela dos estudantes à condição de aprendizes inviáveis.

A articulação entre as três dimensões implica reconhecer que a inclusão não é apenas uma questão de método. Métodos, recursos e estratégias são importantes, mas se tornam estéreis quando dissociados de uma postura ética e de uma compreensão política da educação. Quando a escola opera com o pressuposto de que alguns estudantes não aprendem ou aprendem menos por uma suposta limitação intrínseca, ela

renuncia, no plano pedagógico, à própria possibilidade da inclusão, ainda que sustente, no plano discursivo, sua adesão ao princípio inclusivo. A coerência entre dizer e fazer, nesse horizonte, é mais do que uma exigência ética abstrata: é a condição material para que a inclusão saia do papel e ganhe efetividade na vida escolar.

4 DIREITO À APRENDIZAGEM E JUSTIÇA CURRICULAR: DIMENSÕES DA EQUIDADE EDUCACIONAL

A discussão sobre inclusão escolar permanece incompleta se não enfrenta o problema do direito à aprendizagem. O acesso à matrícula, ainda que indispensável, não basta. A presença física do estudante na escola comum é apenas a primeira camada de um processo que se desdobra em participação ativa nas práticas escolares, em apropriação efetiva dos saberes culturalmente significativos e em desenvolvimento de capacidades para a vida em sociedade. Quando esses desdobramentos não ocorrem, configura-se aquilo que se pode denominar exclusão dentro da inclusão, situação na qual o estudante está na escola, mas não aprende, não participa, não se reconhece pertencente a ela.

O direito à aprendizagem, nesse sentido, é dimensão substantiva do direito à educação. Sua efetivação demanda mais do que ações isoladas. Implica a reconfiguração do currículo, das práticas didáticas, dos modos de avaliação e da organização do tempo escolar. A noção de justiça curricular, presente em parte das discussões contemporâneas no campo do currículo, oferece chaves importantes para esse debate. Sacristán (2000) sustenta que o currículo é uma seleção cultural e que toda seleção é, simultaneamente, uma exclusão. Aquilo que a escola decide ensinar, e o modo como o ensina, não é neutro, mas expressão de escolhas históricas, sociais e políticas. A pergunta sobre quais saberes a escola legitima e quais saberes ela silencia é, portanto, central para a inclusão.

Na perspectiva da justiça curricular, a equidade não se confunde com igualdade formal. Tratar todos os estudantes do mesmo modo, sob o argumento da neutralidade pedagógica, costuma reforçar as desigualdades preexistentes. A equidade exige, ao contrário, reconhecimento das diferenças e oferta diferenciada de apoios, recursos, mediações e oportunidades, de modo que todos possam acessar e participar de uma aprendizagem de qualidade. O princípio é o de que a igualdade no resultado da formação só pode ser perseguida quando há desigualdade compensatória nos meios. Trata-se de orientação que rompe com qualquer concepção meritocrática ingênua, segundo a qual o sucesso escolar resultaria exclusivamente do esforço individual, e que recoloca a escola como instância de redistribuição cultural.

Stainback e Stainback (1999) acrescentam a essa discussão a necessidade de reorganizar a sala de aula como ambiente cooperativo, no qual a presença da diversidade não constitui obstáculo, mas recurso pedagógico. Os autores destacam que a aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas não se realiza em paralelo à dos demais, mas em interação com o grupo, em práticas que

valorizem o trabalho conjunto, a tutoria entre pares, o apoio mútuo e o reconhecimento das diferentes contribuições. A perspectiva inclusiva, nessa leitura, beneficia o conjunto dos estudantes, e não apenas aqueles inicialmente identificados como público da educação especial.

Booth e Ainscow (2002), ao proporem o *Index for Inclusion*, sistematizam essa perspectiva ao indicar que a remoção das barreiras à aprendizagem e à participação deve operar simultaneamente nas dimensões cultural, política e prática da escola. Não se trata, portanto, de adicionar atividades inclusivas a uma escola que continua organizada de modo excludente, mas de reorganizar a própria escola em torno do princípio inclusivo. Essa reorganização exige tempo, planejamento coletivo, formação continuada, gestão democrática e disposição para revisar tradições escolares consagradas, mesmo aquelas que oferecem conforto institucional e pedagógico.

Mantoan (2003) acrescenta uma dimensão relevante a esse debate ao destacar a incompatibilidade entre inclusão e padronização avaliativa. Quando os instrumentos avaliativos são concebidos a partir de um modelo único de aluno, espera-se que todos respondam do mesmo modo, no mesmo tempo, com os mesmos códigos. Estudantes que se afastam desse modelo, por razões diversas, são sistematicamente penalizados. A inclusão exige, portanto, uma avaliação que dialogue com a diversidade dos modos de aprender, que valorize processos e não apenas produtos, e que reconheça o erro como parte constitutiva da aprendizagem, em vez de tratá-lo como sinal de incompetência individual.

No contexto brasileiro, esse debate articula-se à discussão sobre políticas afirmativas e justiça educacional. Conforme analisam Silva *et al.* (2026), a educação contemporânea brasileira convive com avanços normativos relevantes em matéria de equidade, observáveis em legislações de ação afirmativa e em políticas de cotas, e, ao mesmo tempo, com limites institucionais expressivos que comprometem sua efetivação plena. Os autores assinalam que a manutenção dessas políticas exige vigilância democrática contínua, considerando que retrocessos normativos e institucionais podem desfazer conquistas historicamente acumuladas. O direito à aprendizagem, nesse horizonte, articula-se à luta mais ampla por uma sociedade democrática, plural e comprometida com o enfrentamento das desigualdades estruturais que atravessam a escolarização brasileira.

A justiça curricular, portanto, não é uma aspiração abstrata, mas exigência concreta da inclusão. Sem ela, a inclusão tende a converter-se em fachada institucional, incapaz de transformar as condições reais nas quais a aprendizagem se efetiva. Com ela, abrem-se condições para que a escola assuma seu papel de instância pública comprometida com o desenvolvimento humano integral de todos os seus estudantes, em todos os seus tempos e espaços educativos.

5 DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS: A INCLUSÃO ENTRE O DISCURSO E AS CONDIÇÕES REAIS DA ESCOLA BRASILEIRA

A reflexão acumulada nas seções anteriores ganha densidade quando confrontada com as condições concretas em que se realiza a educação no Brasil contemporâneo. A inclusão escolar, como projeto, pressupõe escolas com condições materiais adequadas, equipes pedagógicas estáveis, formação docente consistente, gestão democrática, recursos especializados, apoios complementares e articulação com políticas intersetoriais. Reconhecer a distância entre essa configuração desejável e a realidade da maior parte das escolas brasileiras é fundamental para evitar tanto o pessimismo paralisante quanto o otimismo discursivo desconectado da prática.

Entre os desafios mais expressivos, situa-se a precariedade das condições reais de trabalho docente. Salas superlotadas, jornadas estendidas, baixa remuneração, fragilidade dos espaços de planejamento coletivo e dificuldades de acesso à formação continuada de qualidade limitam, na prática, a capacidade da escola de implementar respostas pedagógicas consistentes à diversidade dos estudantes. A retórica da inclusão, desconectada dessas condições, tende a converter-se em sobrecarga sobre o professor, ao qual se atribui a responsabilidade individual de operar transformações pedagógicas em ambientes institucionalmente hostis. Tal deslocamento é injusto e contraproducente, pois oculta a dimensão estrutural do problema e individualiza dilemas que são, em sua origem, coletivos e políticos.

Outro desafio relevante diz respeito à formação inicial de professores para a atuação em contextos inclusivos. Embora as licenciaturas tenham incorporado, em diferentes graus, disciplinas dedicadas à educação inclusiva, persistem lacunas significativas no que concerne à articulação entre fundamentos teóricos, conhecimentos específicos sobre as diferentes singularidades dos estudantes e práticas mediadoras adequadas. Muitos egressos chegam à sala de aula sem repertório consolidado para reconhecer barreiras à aprendizagem, planejar adaptações pedagógicas ou trabalhar de modo colaborativo com profissionais especializados. A formação continuada, por sua vez, nem sempre alcança a profundidade necessária, configurando-se, em muitos casos, como ações pontuais e fragmentadas. Esse tema será retomado com maior densidade no Capítulo 7 desta obra.

A presença crescente das tecnologias digitais no cotidiano escolar acrescenta uma camada adicional de complexidade ao debate. Conforme discutem Costa *et al.* (2026), a educação contemporânea convive com um cenário de hiperconectividade que reconfigura mediações pedagógicas, vínculos relacionais e o lugar da presença docente. Os autores argumentam que, embora as tecnologias possam ampliar possibilidades de acessibilidade, personalização e participação, sua incorporação ao processo educativo não pode prescindir da dimensão relacional do trabalho pedagógico, sob pena de aprofundar processos de desumanização da escola. A presença do professor, no sentido pleno do termo, permanece insubstituível, especialmente quando se trata de estudantes em situação de vulnerabilidade, para os quais o vínculo com o

adulto educador é parte constitutiva do processo de aprender. Essa discussão será aprofundada no Capítulo 5.

A inclusão escolar enfrenta, ainda, o desafio das desigualdades regionais, étnico-raciais, socioeconômicas e territoriais que estruturam o sistema educacional brasileiro. Estudantes de comunidades rurais, quilombolas, indígenas, ribeirinhas e periféricas vivenciam, com frequência, condições de escolarização significativamente distintas das experimentadas em centros urbanos com melhores indicadores. A inclusão, nesse cenário, não pode ser pensada apenas a partir da lente da deficiência, mas precisa abranger todas as situações em que sujeitos historicamente vulnerabilizados encontram barreiras à aprendizagem e à participação. A retórica universalista, que ignora essas assimetrias, contribui para sua perpetuação, pois trata como dados naturais aquilo que é produto histórico de relações sociais desiguais.

A relação entre escola e família constitui outro campo sensível. A inclusão escolar requer comunicação, escuta e corresponsabilidade entre instituição educativa, famílias e redes de apoio. Quando essas relações são frágeis, conflituosas ou hierarquizadas, perde-se um dos pilares da efetivação do direito à aprendizagem. Esse tema será objeto específico do Capítulo 8 desta obra.

A despeito das dificuldades, há também avanços que merecem reconhecimento. A consolidação de legislações afirmativas, o crescimento da matrícula de estudantes com deficiência em escolas comuns, a presença de profissionais de apoio educacional especializado em parcela das redes, a multiplicação de pesquisas e a formação de uma comunidade acadêmica comprometida com a temática são realizações significativas. Cabe, portanto, sustentar uma postura analítica equilibrada, que reconheça as conquistas sem perder de vista o que ainda precisa ser feito. Como observa Freire (1987), o reconhecimento das contradições do real é condição para sua superação, e não pretexto para seu abandono. A inclusão, nesse sentido, é tarefa simultaneamente urgente e de longo prazo, que exige paciência histórica e compromisso renovado a cada geração.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar, conforme este capítulo procurou demonstrar, ultrapassa a dimensão técnica das adaptações pontuais ou das prescrições normativas. Configura-se como projeto ético-pedagógico estruturante, comprometido com a dignidade humana, com a equidade, com a participação e com o direito à aprendizagem de todos os estudantes, sem distinção. Discuti-la em sua densidade significa enfrentar a história das exclusões que a escola produziu e reproduziu, reconhecer os avanços normativos e práticos conquistados nas últimas décadas e identificar as tensões que ainda atravessam sua efetivação cotidiana.

Ao retomar a hipótese central do texto, é possível afirmar que a ideia de uma escola mais humana só ganha consistência quando articulada à prática inclusiva entendida em sua radicalidade. Isso implica recusar tanto o discurso vazio que esvazia o conceito quanto a redução da inclusão a procedimentos

isolados. A escola que se pretende inclusiva precisa transformar suas culturas, suas políticas e suas práticas, em articulação com as comunidades que serve, com as famílias dos estudantes, com as redes de apoio profissional e com as políticas públicas que sustentam materialmente o direito à educação. Sem essa articulação, a inclusão permanece como promessa não cumprida, capaz de iludir consciências, mas incapaz de transformar realidades.

As tensões contemporâneas, longe de invalidar a perspectiva inclusiva, reforçam sua urgência. Em um cenário marcado por desigualdades estruturais, por precarização do trabalho docente e por reconfigurações tecnológicas que reorganizam mediações educativas, a inclusão se mostra como compromisso renovado com aquilo que há de mais essencial na escola: a possibilidade de que cada sujeito, em sua singularidade, encontre nela um lugar de aprendizagem, de pertencimento e de formação humana. Esse compromisso não dispensa o rigor pedagógico; ao contrário, dele depende, pois o cuidado com o outro só se efetiva quando associado à competência técnica e à clareza ética dos profissionais que atuam na escola.

Os limites deste capítulo são reconhecidos. Trata-se de uma reflexão de natureza introdutória, que abre o debate sem pretensão de esgotá-lo. Muitos dos temas aqui apenas anunciados serão aprofundados nas unidades subsequentes desta obra. A diversidade da sala de aula, as práticas pedagógicas inclusivas, as dificuldades de aprendizagem, o papel das tecnologias, o desenvolvimento socioemocional, a formação docente e a articulação entre escola, família e comunidade serão tratados como desdobramentos desse horizonte comum, no qual a inclusão escolar se afirma como condição para que a educação cumpra sua função social mais essencial. Espera-se, com isso, que este capítulo contribua não apenas para o debate acadêmico, mas também para a reflexão dos profissionais que, no cotidiano das escolas brasileiras, convertem o princípio inclusivo em prática diária.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

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

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

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

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

BRASIL. Lei nº 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.

COSTA, Leonardo Corrêa *et al.* Inclusão escolar em tempos de hiperconectividade: mediações tecnológicas, vínculos relacionais e o lugar da presença pedagógica. **Revista Veredas do Direito**, v. 23, e235993, 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

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

RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

SILVA, Fábio Brito da *et al.* Educação contemporânea e políticas afirmativas no Brasil: avanços recentes, limites institucionais e desafios persistentes. **Revista Veredas do Direito**, v. 23, e236002, 2026.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

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

CAPÍTULO 2

DIVERSIDADE NA SALA DE AULA: DIFERENÇAS SOCIAIS, CULTURAIS, COGNITIVAS E EMOCIONAIS NO PROCESSO EDUCATIVO

DIVERSITY IN THE CLASSROOM: SOCIAL, CULTURAL, COGNITIVE AND EMOTIONAL DIFFERENCES IN THE EDUCATIONAL PROCESS

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral592026-002>

José Douglas Ferreira Nobre

Mestrando em Biotecnologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Campus de Sobral. Licenciado em Química pelo Centro Universitário Uniúnica. Pós-graduado em Docência no Ensino Superior pela UNIASSELVI. Pós-graduado em Gestão e Educação Ambiental pela UNIASSELVI. Bacharel em Química pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

E-mail: dnobe08@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5738174052835567>

Thays Cristina Rodrigues Cangussu de Freitas

Mestranda no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI).

E-mail: thayscrdefreitas@gmail.com

Helemare do Amaral Motta Bueloni

Doutoranda em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Mestre em Ensino da Educação Básica pela UFES, Especialista em Supervisão Escolar - FIJ, Ciências do Esporte UFES, Fisiologia do Exercício UVA, Licenciada Plena em Educação Física UFES, Licenciada em Informática - IFES, Pedagoga UNIFAHE, graduanda em História UNICV. Atua como Técnica em Assuntos Educacionais UFES. Membro do Centro de Memória da Educação Física e do Esporte Capixaba (Cemefec).

E-mail: helemare@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7270971748766441>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6416-6849>

Filipe da Cunha Gomes

Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Mestre em Cartografia Social e Política da Amazônia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Especialista em Docência no Ensino Superior pela Faculdade do Interior Paulista (FIP), Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Atua como professor substituto na Universidade Estadual do Maranhão, campus Bacabal - MA e Coordenador da APAE de Bacabal - MA.

E-mail: filipecunha1992@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4369878520205803>

Filipe Molinar Machado

Doutor em Engenharia Agrícola (UFSM). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI.

E-mail: fmacmec@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3874-3569>

RESUMO

Este capítulo discute a diversidade como dimensão constitutiva da sala de aula contemporânea, articulando diferenças sociais, culturais, linguísticas, cognitivas e emocionais que atravessam o processo educativo. Parte-se do argumento de que a heterogeneidade não representa obstáculo à aprendizagem, mas condição estruturante da experiência escolar, exigindo reconfigurações no currículo, na mediação pedagógica e na própria concepção de ensino. A discussão articula contribuições de autores como Vigotski, Freire, Bourdieu, Hall, Mantoan, Sacristán, Charlot e Bortoni-Ricardo, além de documentos como a Declaração de Salamanca e a Lei Brasileira de Inclusão. Examina-se criticamente a herança homogeneizadora da escola moderna, marcada pela padronização curricular e avaliativa, e seus efeitos na produção de exclusões silenciosas. Argumenta-se que reconhecer a diversidade implica não apenas tolerância à diferença, mas reorganização das práticas pedagógicas em torno da equidade, da escuta e da mediação, sem que isso converta as singularidades dos estudantes em novas categorias rígidas de classificação. Conclui-se que a sala de aula heterogênea, quando assumida como espaço de aprendizagem partilhada, constitui terreno fértil para o desenvolvimento humano integral, embora exija enfrentamento das condições materiais, formativas e institucionais que ainda limitam a efetivação da escola inclusiva.

Palavras-chave: Diversidade escolar; Heterogeneidade; Equidade educacional; Mediação pedagógica; Inclusão.

ABSTRACT

This chapter discusses diversity as a constitutive dimension of the contemporary classroom, articulating the social, cultural, linguistic, cognitive and emotional differences that permeate the educational process. The argument is that heterogeneity does not represent an obstacle to learning, but a structuring condition of the school experience, requiring reconfigurations in the curriculum, in pedagogical mediation and in the very conception of teaching. The discussion draws on contributions from authors such as Vygotsky, Freire, Bourdieu, Hall, Mantoan, Sacristán, Charlot and Bortoni-Ricardo, in addition to documents such as the Salamanca Declaration and the Brazilian Inclusion Act. The chapter critically examines the homogenizing legacy of modern schooling, marked by curricular and evaluative standardization, and its effects on the production of silent exclusions. It argues that recognizing diversity implies not only tolerance of difference, but a reorganization of pedagogical practices around equity, listening and mediation, without converting students' singularities into new rigid categories of classification. The chapter concludes that the heterogeneous classroom, when assumed as a space for shared learning, constitutes fertile ground for integral human development, although it requires confronting the material, formative and institutional conditions that still limit the realization of inclusive schooling.

Keywords: School diversity; Heterogeneity; Educational equity; Pedagogical mediation; Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

Toda sala de aula é, em certo sentido, um pequeno arquivo do mundo. Nela se reúnem, em torno de uma mesma intenção formativa, sujeitos cujas histórias, condições materiais, repertórios culturais, modos de pensar e de sentir não coincidem nunca por completo. Essa não coincidência, longe de constituir anomalia ou limitação a corrigir, é justamente aquilo que confere densidade humana à experiência educativa. Pensar a escola contemporânea exige, portanto, deslocar a diversidade do lugar de problema para o lugar de premissa.

O capítulo anterior abordou os fundamentos da inclusão escolar e seu compromisso com a formação humana integral. O presente capítulo avança nessa discussão ao examinar a sala de aula como espaço de heterogeneidade constitutiva, no qual diferenças sociais, culturais, linguísticas, cognitivas e emocionais não apenas convivem, mas estruturam o próprio processo educativo. Trata-se, aqui, de recusar a ficção pedagógica do aluno médio, herdada da escolarização industrial, e de pensar a aula como encontro de singularidades que aprendem em ritmos, estilos e horizontes de sentido distintos.

A pergunta que orienta o capítulo pode ser formulada de modo deliberadamente simples: o que significa, para a prática docente e para a organização escolar, levar a sério a diversidade que de fato existe nas salas de aula brasileiras? A resposta, contudo, é menos simples. Implica revisar concepções de currículo, de avaliação, de gestão da sala e, sobretudo, de aprendizagem. Implica reconhecer que a equidade pedagógica não consiste em tratar todos do mesmo modo, mas em oferecer a cada um as mediações necessárias para que possa avançar a partir de onde está. Implica, ainda, sustentar essa proposição contra o pano de fundo de condições materiais, formativas e institucionais frequentemente adversas, que limitam a efetivação cotidiana de uma escola verdadeiramente acolhedora.

2 A SALA DE AULA COMO HETEROGENEIDADE CONSTITUTIVA

A escola moderna foi concebida, em larga medida, sob o signo da homogeneidade. As gramáticas escolares consolidadas ao longo dos séculos XIX e XX, com turmas seriadas por idade, currículos comuns, avaliações padronizadas e ritmos uniformes de progressão, responderam a um projeto civilizatório que pressupunha a existência de um sujeito-padrão a ser formado. Como observa Sacristán (2001), a obrigatoriedade escolar nasceu vinculada à promessa de inclusão de todos em um mesmo conjunto de saberes considerados socialmente necessários, mas operou, simultaneamente, mecanismos de seleção que produziram desigualdades sob a aparência de igualdade formal.

Esse modelo, ainda hoje predominante, encontra dificuldades crescentes diante da realidade efetiva das salas de aula contemporâneas. A escola brasileira dos últimos trinta anos passou por significativa expansão do acesso, especialmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Crianças e jovens que antes permaneciam à margem do sistema educacional passaram a ocupar diariamente as carteiras escolares. Tal expansão, ao democratizar a presença, tornou visível aquilo que sempre existiu, mas que a escola seletiva conseguia ocultar: a profunda heterogeneidade dos sujeitos que aprendem.

Reconhecer a heterogeneidade como dimensão constitutiva, e não circunstancial, da sala de aula exige um deslocamento epistemológico. Não se trata de admitir, em tom de concessão, que existem alunos diferentes que precisam ser acomodados ao currículo previsto, mas de compreender que o próprio currículo, a própria didática e a própria avaliação só fazem sentido quando concebidos a partir da pluralidade dos aprendentes. Mantoan (2003) sustenta, com particular firmeza, que a inclusão exige rever as bases sobre as quais a escola se organiza, e não apenas adicionar dispositivos de adaptação a uma estrutura essencialmente excludente.

Essa perspectiva encontra eco em Perrenoud (2000), para quem a diferenciação pedagógica não constitui exceção a ser feita em casos especiais, mas princípio organizador da prática docente em qualquer sala de aula minimamente atenta às singularidades dos estudantes. A pedagogia diferenciada, nesse sentido, não corresponde a um conjunto de técnicas a serem aplicadas pontualmente, mas a uma postura permanente de leitura dos percursos formativos, das dificuldades específicas e das possibilidades de cada aprendente.

A heterogeneidade da sala de aula manifesta-se em múltiplas dimensões, que se entrelaçam no cotidiano escolar e que exigem, para serem compreendidas, abordagem analítica capaz de distinguir sem fragmentar. As diferenças sociais e culturais, as diferenças linguísticas, as diferenças cognitivas e as diferenças emocionais e comportamentais constituem eixos que não operam isoladamente, mas em interação complexa, sempre mediada pelas condições materiais e simbólicas da escolarização. Examiná-las separadamente, como se fará a seguir, é recurso analítico, não retrato fiel da experiência.

3 DIFERENÇAS SOCIAIS E CULTURAIS: DESIGUALDADE, RECONHECIMENTO E CURRÍCULO

Nenhuma análise honesta da diversidade escolar pode prescindir da dimensão social. A sala de aula brasileira é atravessada por desigualdades estruturais cuja gênese antecede largamente a escola, mas que nela encontram terreno particularmente sensível, ora para serem reproduzidas, ora para serem questionadas. A obra clássica de Bourdieu e Passeron (1992) sobre a reprodução cultural permanece referência incontornável para compreender como a escola, ao supor um capital cultural socialmente valorizado como naturalmente disponível a todos, acaba por privilegiar aqueles que o herdaram de seus contextos familiares e por penalizar aqueles cuja socialização primária se distanciou desse repertório.

A noção de capital cultural permite ler com nitidez algumas cenas comuns da escola brasileira: o estudante que não compreende referências literárias presumidas pelo professor; a aluna cuja família não pôde acompanhar os deveres de casa; o jovem que enfrenta jornadas de trabalho informal antes ou depois das aulas. Essas não são situações marginais, mas constituintes do cotidiano escolar de milhões de estudantes. Ignorá-las, em nome de um suposto princípio de igualdade formal, equivale a transformar a desigualdade material em mérito ou demérito individual, operação próxima daquilo que Bourdieu e Passeron (1992) analisam como violência simbólica no funcionamento escolar. Freire (1996), de outra perspectiva teórica mas em sintonia crítica, denunciou esse mesmo movimento ao mostrar como a educação bancária, ao desconsiderar a história e o saber do educando, opera como prática de desumanização.

A educação como prática da liberdade, nos termos freirianos, exige reconhecer o estudante em sua condição concreta, situada historicamente. O respeito aos saberes do educando, princípio recorrente em *Pedagogia da autonomia*, não corresponde a relativismo pedagógico, mas a ponto de partida ético: o trabalho docente deve articular o conhecimento sistematizado com o universo cultural e existencial daqueles que aprendem, sem o que o ensino se torna mera transferência mecânica e, paradoxalmente, ineficaz mesmo do ponto de vista estritamente cognitivo (FREIRE, 1996).

A dimensão cultural da diversidade desdobra-se, ainda, em questões de pertencimento étnico-racial, de identidade religiosa, de origem regional, de gênero e de orientação sexual. A escola brasileira historicamente operou sob horizonte cultural eurocêntrico e branco, silenciando ou folclorizando as contribuições dos povos negros, indígenas, quilombolas e ciganos, entre outros. As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, ao tornarem obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, representaram avanço normativo expressivo, embora sua efetivação cotidiana ainda dependa de condições formativas, materiais e didáticas frequentemente ausentes (BRASIL, 2003; BRASIL, 2008).

Stuart Hall (2006) ofereceu, em análises hoje incontornáveis, a tese de que as identidades contemporâneas são plurais, fluidas e em permanente reconfiguração, distantes da imagem de essências estáveis. Para a escola, essa compreensão tem implicações profundas. Significa que os estudantes não chegam à sala de aula com identidades prontas a serem confirmadas ou negadas, mas em processos vivos de construção identitária, nos quais a experiência escolar pode atuar tanto como fator de afirmação quanto de constrangimento. A pedagogia que se pretende inclusiva precisa, portanto, sustentar espaços nos quais essas identidades possam ser expressas, problematizadas e respeitadas, sem essencialismos nem silenciamentos.

Vera Maria Candau (2008) propõe, nesse sentido, a noção de educação intercultural crítica, que vai além da simples celebração das diferenças culturais para examinar criticamente as relações de poder que as constituem e hierarquizam. A interculturalidade crítica recusa tanto o universalismo abstrato, que dilui as diferenças em nome de uma humanidade genérica, quanto o relativismo radical, que isola os grupos em

suas particularidades. Propõe, em lugar disso, o diálogo entre saberes, modos de vida e perspectivas, atento às assimetrias históricas que estruturam esse encontro.

A dimensão linguística merece menção específica. A escola brasileira opera como instituição predominantemente monolíngue em língua portuguesa padrão, ainda que conviva com estudantes falantes de outras variedades linguísticas, de línguas indígenas, da Língua Brasileira de Sinais, reconhecida oficialmente como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira (BRASIL, 2002), no caso dos estudantes surdos, e, crescentemente, de línguas estrangeiras trazidas por populações migrantes e refugiadas. A imposição da norma culta como única referência legítima, sem trabalho pedagógico cuidadoso sobre a variação linguística, produz dois efeitos pedagogicamente danosos: estigmatiza a fala de origem dos estudantes e dificulta a apropriação efetiva da escrita formal. Pesquisas em sociolinguística educacional, como aquelas desenvolvidas por Bortoni-Ricardo (2004), há décadas insistem em que a tarefa da escola não é substituir uma variedade por outra, mas ampliar o repertório linguístico dos estudantes, sem desvalorizar suas formas habituais de expressão.

A diversidade cultural e social, portanto, não é tema acessório da educação inclusiva, mas dimensão central. O currículo, longe de ser instrumento neutro, constitui território em disputa, na expressão de Arroyo (2011), no qual se decide o que conta como conhecimento legítimo, quais sujeitos são representados e quais são silenciados. Pensar a diversidade na sala de aula implica, necessariamente, pensar o currículo: que seleções foram feitas, em nome de quem, com quais consequências para a aprendizagem dos estudantes que historicamente estiveram à margem dessa seleção.

4 DIFERENÇAS COGNITIVAS E EMOCIONAIS: A APRENDIZAGEM COMO PROCESSO SINGULAR

Para além das diferenças sociais e culturais, a sala de aula reúne sujeitos cujos modos de aprender são igualmente diversos. Aqui, contudo, é necessária cautela analítica. Falar em diferenças cognitivas não significa reativar tipologias rígidas de aprendentes, nem tampouco endossar teorias popularizadas que carecem de sustentação empírica robusta, como certas versões simplificadas dos chamados estilos de aprendizagem. Significa, antes, reconhecer que a aprendizagem é processo singular, situado, mediado e marcado por trajetórias formativas e experiências de vida que não se repetem.

Vigotski (2007, 2008) ofereceu contribuições fundamentais para a compreensão da aprendizagem como processo socialmente mediado. A noção de zona de desenvolvimento proximal, central em sua obra, sustenta que aquilo que o estudante consegue realizar com a ajuda de outros mais experientes constitui o terreno propício à intervenção pedagógica. Essa proposição tem implicações decisivas para a inclusão: cada estudante apresenta uma zona de desenvolvimento proximal distinta, e o trabalho docente consiste em

identificar essa zona, sustentar processos de mediação adequados e acompanhar a progressiva apropriação dos conteúdos, instrumentos e modos de pensar próprios à cultura escolar.

A perspectiva vigotskiana é particularmente fértil para pensar a diversidade cognitiva porque recusa a leitura biologizante das diferenças entre os estudantes. Desempenhos escolares díspares não traduzem, em si mesmos, capacidades intelectuais distintas, mas resultam da interação entre histórias de vida, experiências culturais, oportunidades de mediação e qualidade do trabalho pedagógico. Essa compreensão desloca o olhar do *deficit* individual para as condições de ensino, sem com isso negar que existem condições neurológicas, sensoriais ou cognitivas específicas que demandam atenção pedagógica particular.

A discussão sobre estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento, deficiências intelectuais, sensoriais ou múltiplas, e altas habilidades ou superdotação merece tratamento próprio, parcialmente desenvolvido em capítulos posteriores desta obra. Cabe aqui, contudo, sublinhar que a presença desses estudantes em salas de aula comuns, garantida pela legislação brasileira (BRASIL, 1996; BRASIL, 2015) e respaldada por documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), não constitui exceção a ser tolerada, mas dimensão estruturante do projeto inclusivo. A presença, contudo, não basta. A efetivação do direito à aprendizagem exige condições materiais, recursos pedagógicos, formação docente e organização escolar capazes de sustentar processos de mediação efetivos.

Charlot (2000), em sua proposta de uma sociologia da relação com o saber, contribui para superar reducionismos que ora atribuem o sucesso escolar a fatores socioeconômicos, ora a aptidões individuais. O autor sustenta que aprender é uma atividade humana atravessada por sentidos, por relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Compreender por que um estudante aprende ou deixa de aprender exige indagar que sentido a atividade escolar tem para ele, em que medida ela se articula com seus projetos de vida, suas vinculações afetivas, suas experiências anteriores de êxito ou fracasso. Não há aprendizagem efetiva sem mobilização do sujeito, e não há mobilização sem que algo da experiência escolar faça sentido em sua trajetória.

A dimensão emocional e afetiva da aprendizagem, frequentemente subestimada em concepções intelectualistas do ensino, ganhou centralidade nas décadas mais recentes. Wallon (2007), em obra de referência incontornável, demonstrou a indissociabilidade entre afetividade e cognição no desenvolvimento humano. As emoções não são acessório à aprendizagem, mas dimensão constitutiva do modo como os sujeitos se relacionam com os objetos do conhecimento, com seus pares e com a figura do professor. Estudantes que vivenciam ambientes escolares marcados por humilhação, indiferença ou medo têm comprometida a própria possibilidade de aprender, ainda que dispostos perante eles os melhores conteúdos.

Reconhecer a dimensão emocional da diversidade implica considerar, ainda, a presença crescente de questões de saúde mental entre crianças e adolescentes, agravadas em contextos de vulnerabilidade social, violência doméstica e, mais recentemente, das marcas deixadas pela pandemia da COVID-19. A

escola não substitui serviços especializados de saúde, mas é frequentemente o primeiro espaço institucional no qual sinais de sofrimento emocional se manifestam, e onde encontrar ou não acolhimento pode fazer diferença significativa no enfrentamento dessas situações. O trabalho docente, nesse cenário, exige sensibilidade para reconhecer os limites da própria atuação e para articular-se com redes de apoio mais amplas, tema retomado em capítulos subsequentes.

As diferenças comportamentais, por fim, constituem dimensão particularmente sensível do trabalho pedagógico cotidiano. Estudantes inquietos, que resistem às rotinas escolares, que apresentam dificuldades de autorregulação ou que respondem aos conflitos com agressividade são frequentemente lidos sob a chave da indisciplina, categoria que tende a deslocar a explicação do contexto escolar para o caráter individual. Sem desconsiderar que existem dinâmicas comportamentais que efetivamente demandam intervenção, é fundamental indagar em que medida o próprio dispositivo escolar, com suas rotinas, seus tempos rígidos, sua organização espacial e suas exigências de imobilidade prolongada, contribui para produzir as condutas que depois condena.

Reconhecer a diversidade, contudo, não significa transformar cada diferença em categoria fixa de intervenção. O risco de uma pedagogia excessivamente classificatória é substituir a homogeneização antiga por uma nova forma de etiquetamento dos estudantes, na qual rótulos diagnósticos, identitários ou comportamentais passam a antecipar e a limitar aquilo que se espera de cada aprendiz. A mediação inclusiva exige conhecer as singularidades sem aprisionar os sujeitos nelas, construindo respostas pedagógicas flexíveis, contextualizadas e abertas à revisão. Trata-se de reconhecer a diferença sem fixá-la, de responder a necessidades sem reduzir os estudantes a elas, de sustentar a heterogeneidade como horizonte sem convertê-la em mera taxonomia administrativa.

5 DA HOMOGENEIZAÇÃO À MEDIAÇÃO: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS E FORMATIVAS

Reconhecer a diversidade como dimensão constitutiva da sala de aula implica reorganizar substantivamente as práticas pedagógicas. Não basta tolerar a diferença ou produzir discursos de valorização que não se traduzam em reorganização efetiva do trabalho cotidiano. As implicações dessa compreensão atravessam, ao menos, quatro dimensões da prática educativa: o currículo, a mediação pedagógica, a avaliação e a formação docente.

No plano curricular, levar a sério a diversidade exige superar a ficção do conteúdo único, transmitido de maneira uniforme a estudantes supostamente equivalentes. Não se trata de fragmentar o currículo em tantas versões quantos forem os estudantes, o que seria operação inviável e pedagogicamente equivocada, mas de reconhecer que os conhecimentos selecionados como objeto de ensino podem ser abordados a partir de múltiplas entradas, conectados a experiências culturais diversas e mobilizados em situações de aprendizagem variadas. Gimeno Sacristán (2000) lembra que o currículo real, aquele que efetivamente se

realiza no encontro entre professores, estudantes e saberes, é sempre uma reconstrução do currículo prescrito, e essa reconstrução pode ser feita com maior ou menor sensibilidade às singularidades dos sujeitos envolvidos.

No plano da mediação pedagógica, a perspectiva da diferenciação proposta por Perrenoud (2000) oferece referência consistente. Diferenciar não consiste em criar tarefas distintas para cada estudante, mas em organizar situações de aprendizagem suficientemente abertas para que diferentes sujeitos possam delas participar a partir de seus repertórios e seus ritmos. Implica, ainda, mobilizar variedade de recursos didáticos, de formas de agrupamento, de modalidades de produção e de níveis de aprofundamento, de modo que a sala de aula deixe de operar como espaço uniforme para constituir-se como ambiente plural de aprendizagem.

A avaliação constitui ponto de tensão particularmente agudo. As práticas avaliativas predominantes na escola brasileira ainda se organizam em torno de provas escritas individuais, com critérios uniformes e resultados comparativos. Essa modalidade avaliativa, tomada como referência exclusiva, opera como dispositivo seletivo que penaliza sistematicamente os estudantes que não correspondem ao perfil previsto. Pensar a diversidade exige diversificar também as formas de avaliação, incorporando observação processual, autoavaliação, produções variadas, registros de percurso e devolutivas formativas que efetivamente apoiem a aprendizagem, em lugar de simplesmente ranquear desempenhos. Não se trata de abandonar a avaliação ou de relativizar a aprendizagem, mas de reconhecer que diferentes estudantes podem demonstrar suas aprendizagens de modos distintos, e que a função primordial da avaliação no contexto escolar é orientar o ensino, não classificar os aprendentes.

A formação docente, finalmente, constitui dimensão decisiva. A complexidade das situações pedagógicas atravessadas pela diversidade exige profissionais capazes de leitura contextualizada das salas de aula, de mobilização criteriosa de saberes pedagógicos, de reflexão sobre a própria prática e de articulação com colegas e com profissionais de áreas afins. Nóvoa (2009) tem insistido em que a formação docente, para responder aos desafios contemporâneos, precisa articular conhecimento profissional, cultura institucional e desenvolvimento pessoal, em processos formativos contínuos e ancorados nas práticas reais da escola. A formação inicial, ainda predominantemente teórica e descontextualizada, e a formação continuada, frequentemente fragmentada em cursos pontuais, demandam reconfigurações profundas se a inclusão da diversidade for efetivamente assumida como compromisso institucional.

É importante, contudo, evitar a idealização que apenas reproduz, sob nova retórica, a velha tendência de imputar ao professor a responsabilidade integral pelo enfrentamento de problemas estruturais. As condições materiais do trabalho docente brasileiro, marcadas por turmas numerosas, jornadas extenuantes, remuneração insuficiente, infraestrutura precária em muitas escolas e escassez de profissionais de apoio especializado, constituem limites concretos que nenhuma sofisticação metodológica pode,

isoladamente, superar. Reconhecer a diversidade como dimensão constitutiva da sala de aula implica, simultaneamente, lutar pelas condições institucionais e materiais que tornam possível responder a ela com qualidade pedagógica.

A escola inclusiva, que reconhece e responde à diversidade, não é apenas projeto pedagógico, mas também projeto político. Booth e Ainscow (2011), em sua proposta do *Index para a inclusão*, sustentam que a inclusão deve ser pensada como processo permanente de redução de barreiras à aprendizagem e à participação, que exige envolvimento ativo de toda a comunidade escolar e suporte das políticas públicas educacionais. A diversidade na sala de aula, portanto, não é problema a ser resolvido por professores em isolamento, mas desafio coletivo que mobiliza redes de responsabilidade compartilhada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo procurou sustentar uma tese aparentemente simples, mas de implicações profundas: a diversidade que se manifesta nas salas de aula contemporâneas não constitui obstáculo à educação, mas a condição mesma de seu acontecimento. Pensar a escola sob essa premissa exige superar concepções homogeneizadoras herdadas da escolarização industrial, ainda hoje sedimentadas em currículos, em práticas avaliativas e em rotinas institucionais que pressupõem um sujeito-padrão que nunca existiu de fato.

A análise procurou articular as diferentes dimensões da diversidade, a saber, social, cultural, linguística, cognitiva e emocional, sem fragmentá-las em categorias estanques. Essas dimensões se entrelaçam no cotidiano escolar, e qualquer tratamento pedagógico minimamente honesto precisa reconhecer essa complexidade. A interlocução entre Vigotski, Freire, Bourdieu, Hall, Mantoan, Sacristán, Charlot, Bortoni-Ricardo e outros autores procurou oferecer densidade teórica à proposição central, sem reduzi-la a discurso normativo.

Algumas tensões permanecem em aberto e merecem registro explícito. A primeira diz respeito à distância entre o reconhecimento normativo da diversidade, presente em legislações e documentos oficiais, e as condições reais de efetivação cotidiana desse reconhecimento na prática escolar. Não basta que leis afirmem o direito à educação inclusiva; é necessário que se sustentem condições materiais, formativas e organizacionais que tornem esse direito efetivo. A segunda tensão remete ao risco de que o discurso da diversidade, quando descolado de análises críticas das desigualdades estruturais, se converta em retórica vazia que celebra diferenças sem questionar as relações de poder que as hierarquizam.

Há, ainda, uma terceira tensão, particularmente delicada: a que se estabelece entre o reconhecimento das singularidades dos estudantes e a manutenção de objetivos formativos comuns. Recusar a homogeneização não significa abandonar a aspiração de que todos os estudantes acessem conhecimentos sistematizados, desenvolvam capacidades intelectuais complexas e ampliem suas possibilidades de leitura do mundo. Significa, antes, reconhecer que esses objetivos comuns só podem ser efetivamente alcançados

quando a escola é capaz de oferecer percursos diferenciados, mediações sensíveis e tempos respeitados às singularidades dos sujeitos que aprendem, sem que o reconhecimento das diferenças se converta em novo dispositivo de classificação dos aprendentes.

A sala de aula heterogênea, portanto, não é problema pedagógico a ser resolvido pela uniformização, mas potência educativa a ser sustentada pela mediação. O capítulo seguinte aprofunda essa proposição ao examinar práticas pedagógicas inclusivas concretas, capazes de responder à heterogeneidade da sala de aula com rigor teórico e sensibilidade humana. Antes, porém, importa reafirmar a aposta que atravessa toda esta obra: a de que uma escola mais humana é aquela capaz de reconhecer, acolher e responder à diversidade não como exceção, mas como ponto de partida do trabalho educativo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo**: território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. 3. ed. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

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.

CANAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

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

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

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

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

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

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

CAPÍTULO 3

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: ESTRATÉGIAS PARA GARANTIR PARTICIPAÇÃO, APRENDIZAGEM E PERTENCIMENTO

INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES: STRATEGIES TO ENSURE PARTICIPATION, LEARNING, AND BELONGING

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral592026-003>

Adriana Caveriani Cruz

Mestre em Ciências da Educação, Educação Inclusiva pela Universidade Fernando Pessoa, especialista em Orientação, Supervisão e Gestão Escolar pela Faculdade FASA, Psicopedagogia pela Facuminas, Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela Facuminas e Educação Especial pela Facuminas. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade AVEC. Atua como professora na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

E-mail: adriana.adrianainha@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1353480025317875>

Thays Cristina Rodrigues Cangussu de Freitas

Mestranda no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI).

E-mail: thayscrdefreitas@gmail.com

Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro

Doutora em Educação, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), licenciada em Pedagogia e Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atua como professora Pedagoga e professora Educadora Especial, na rede municipal da cidade de Santa Maria/RS.

E-mail: elizianetainalr@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0704821040372884>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5311-6168>

Mayara Simões de Carvalho

Formada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), detém uma especialização em História e Cultura Indígena Afro-Brasileira pela Faculdade Famart (2021). Com uma trajetória pautada por experiências significativas na área de Artes, concentra seu enfoque acadêmico em questões étnico-raciais e decoloniais. Concluiu o mestrado em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da UFES (PPGA-UFES), desenvolvendo uma pesquisa que explora a interseccionalidade, com destaque para a presença e influência de mulheres artistas negras no cenário artístico contemporâneo. Além de sua atuação acadêmica, exerce a função de professora de artes na Prefeitura Municipal da Serra.

E-mail: mbarbieri438@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8376684728128527>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8712-5361>

Helemare do Amaral Motta Bueloni

Doutoranda em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Mestre em Ensino da Educação Básica pela UFES, Especialista em Supervisão Escolar - FIJ, Ciências do Esporte UFES, Fisiologia do Exercício UVA, Licenciada Plena em Educação Física UFES, Licenciada em Informática - IFES, Pedagoga UNIFAHE, graduanda em História UNICV. Atua como Técnica em Assuntos Educacionais UFES. Membro do Centro de Memória da Educação Física e do Esporte Capixaba (Cemefec).

E-mail: helemare@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7270971748766441>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6416-6849>

RESUMO

O presente capítulo examina as práticas pedagógicas inclusivas como dimensão decisiva da efetivação do direito à aprendizagem em contextos escolares heterogêneos. Parte-se do reconhecimento de que a inclusão somente se realiza quando atravessa a sala de aula em sua materialidade, alcançando o planejamento, os modos de mediar, os percursos curriculares, as estratégias avaliativas, a organização dos espaços e as relações estabelecidas entre estudantes, docentes e demais profissionais. Mediante revisão teórica de natureza analítico-crítica, articulam-se contribuições da pedagogia da mediação de inspiração vigotskiana, da pedagogia diferenciada, do desenho universal para a aprendizagem, da avaliação mediadora e formativa e dos estudos contemporâneos sobre cooperação escolar, pertencimento e acessibilidade pedagógica. Discutem-se, em sequência, a centralidade da mediação docente, os princípios e os limites da flexibilização curricular, as potencialidades das metodologias colaborativas, os fundamentos da avaliação inclusiva e as condições de organização de ambientes acolhedores. Argumenta-se que práticas pedagógicas inclusivas exigem, simultaneamente, sólido domínio teórico, sensibilidade ética, planejamento intencional e condições institucionais adequadas, sem as quais o discurso inclusivo se converte em sobrecarga individualizada do professor. Conclui-se que a participação, a aprendizagem e o pertencimento de todos os estudantes dependem de uma reconfiguração consistente da prática pedagógica, sustentada por culturas escolares colaborativas, formação docente qualificada e políticas públicas que assegurem as condições materiais para sua viabilização.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas inclusivas; Mediação docente; Flexibilização curricular; Avaliação inclusiva; Pertencimento escolar.

ABSTRACT

This chapter examines inclusive pedagogical practices as a decisive dimension of the realization of the right to learning in heterogeneous school contexts. It is based on the recognition that inclusion only materializes when it permeates the classroom in its concrete dimension, reaching planning, mediation strategies,

curricular pathways, assessment procedures, spatial organization, and the relationships established among students, teachers, and other professionals. Through a theoretical analytical and critical review, the chapter articulates contributions from Vygotskian mediation pedagogy, differentiated pedagogy, Universal Design for Learning, mediating and formative assessment, and contemporary studies on school cooperation, belonging, and pedagogical accessibility. It successively discusses the centrality of teacher mediation, the principles and limits of curricular flexibility, the potential of collaborative methodologies, the foundations of inclusive assessment, and the conditions for organizing welcoming environments. It is argued that inclusive pedagogical practices simultaneously require solid theoretical mastery, ethical sensitivity, intentional planning, and adequate institutional conditions, without which the inclusive discourse becomes an individualized burden on the teacher. It concludes that the participation, learning, and belonging of all students depend on a consistent reconfiguration of pedagogical practice, sustained by collaborative school cultures, qualified teacher education, and public policies that ensure the material conditions for its viability.

Keywords: Inclusive pedagogical practices; Teacher mediation; Curricular flexibility; Inclusive assessment; School belonging.

1 INTRODUÇÃO

A discussão acerca da inclusão escolar, conforme desenvolvida nos capítulos anteriores desta obra, evidenciou que a presença formal de estudantes com diferentes singularidades nas escolas comuns, embora seja conquista significativa, não basta para configurar uma educação efetivamente inclusiva. Reconhecer a diversidade como realidade constitutiva da sala de aula, tal como discutido no capítulo precedente, exige um desdobramento prático que ainda mobiliza, com intensidade, o cotidiano escolar brasileiro. Esse desdobramento se inscreve no terreno das práticas pedagógicas, onde a inclusão deixa de ser um princípio enunciado e passa a se constituir, ou não, em experiência efetivamente vivida pelos estudantes.

A questão central que atravessa o presente capítulo pode ser formulada nos seguintes termos: que práticas pedagógicas são capazes de favorecer, simultaneamente, a participação, a aprendizagem e o pertencimento de todos os estudantes, considerando a heterogeneidade que caracteriza as salas de aula contemporâneas? A pergunta, embora aparentemente simples, abre um campo complexo de análise. Ela exige confrontar a tradição escolar de homogeneização dos percursos formativos, problematizar concepções consolidadas de mediação docente e avaliação, examinar criticamente o lugar do currículo prescrito e refletir sobre as condições materiais e relacionais que tornam o espaço escolar um lugar de acolhimento ou de exclusão silenciosa.

Importa reconhecer, desde logo, que a literatura especializada acumulou, ao longo das últimas décadas, contribuições substantivas sobre o tema. Autores como Vigotski (1998), Mantoan (2003),

Perrenoud (2000), Hoffmann (2014) e Ainscow (2009), além dos referenciais do Desenho Universal para a Aprendizagem desenvolvidos por Meyer, Rose e Gordon (2014), oferecem quadros conceituais que permitem pensar a prática pedagógica para além de prescrições genéricas ou de adaptações pontuais. Apesar disso, o que se observa em parcela expressiva das escolas brasileiras é uma distância significativa entre o que a pesquisa acadêmica propõe e o que efetivamente se realiza no chão da escola. Essa distância não pode ser atribuída exclusivamente à formação ou à disposição dos professores, pois envolve igualmente condições institucionais, materiais, curriculares e políticas que ultrapassam o âmbito individual da prática docente.

O capítulo organiza-se em torno de cinco eixos articulados. O primeiro discute a mediação docente como categoria central da prática pedagógica inclusiva, recuperando a tradição vigotskiana e dialogando com elaborações contemporâneas. O segundo examina os princípios e os limites da flexibilização curricular, distinguindo-a de práticas reducionistas frequentemente confundidas com adaptação. O terceiro analisa as metodologias colaborativas e o desenho universal para a aprendizagem como caminhos para a participação efetiva dos estudantes. O quarto trata da avaliação inclusiva, apresentando-a como prática mediadora e formativa que se contrapõe ao paradigma classificatório. O quinto eixo aborda a acessibilidade pedagógica e a organização de ambientes acolhedores, considerando suas dimensões materiais, simbólicas e relacionais. As considerações finais retomam as tensões discutidas e indicam implicações para a formação docente, para a gestão escolar e para as políticas públicas, em diálogo com os capítulos subsequentes da obra.

2 MEDIAÇÃO DOCENTE: A CENTRALIDADE DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA INCLUSIVA

A noção de mediação ocupa lugar privilegiado na reflexão sobre a prática pedagógica inclusiva. Em sua acepção mais robusta, herdada da tradição vigotskiana, a mediação não se confunde com a simples transmissão de conteúdos, tampouco com a facilitação genérica do processo de aprender. Trata-se de um processo intencional de articulação entre o sujeito que aprende, os objetos do conhecimento, os instrumentos culturais e os signos disponíveis, no qual o adulto educador cumpre função estruturante. Vigotski (1998) demonstrou que o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores depende de interações sociais qualificadas, mediadas por sistemas simbólicos historicamente constituídos, e que a aprendizagem antecede e impulsiona o desenvolvimento, especialmente quando opera na zona de desenvolvimento proximal de cada estudante.

Essa perspectiva tem implicações profundas para a prática pedagógica inclusiva. Se o desenvolvimento depende de mediações qualificadas, então a presença de estudantes com diferentes ritmos, repertórios e modos de aprender exige do professor a capacidade de modular suas intervenções, oferecendo apoios diferenciados conforme as necessidades reconhecidas em cada situação. A mediação inclusiva não

pressupõe nivelar para baixo, expectativa frequente em leituras superficiais da inclusão, mas sustentar elevadas expectativas de aprendizagem para todos os estudantes, oferecendo as ajudas necessárias para que possam alcançá-las. A esse respeito, o conceito de andaimes pedagógicos, ou *scaffolding*, proposto por Wood, Bruner e Ross (1976), oferece uma metáfora produtiva para pensar a sustentação progressiva da aprendizagem, com retirada gradual dos apoios à medida que o estudante constrói autonomia. A noção dialoga estreitamente com a perspectiva vigotskiana, ao destacar o papel do adulto experiente na ampliação das possibilidades cognitivas do aprendiz.

A mediação docente, contudo, não se reduz à dimensão técnica das intervenções pedagógicas. Ela se constitui também como gesto ético, no qual o professor reconhece o estudante como sujeito legítimo do processo educativo, capaz de aprender, de produzir significado e de contribuir para o ambiente coletivo de aprendizagem. Freire (1996) sublinhou que ensinar exige respeito aos saberes e à dignidade do educando, recusando práticas autoritárias que reduzem o ato pedagógico à transmissão vertical de informações. Essa dimensão ética é particularmente relevante no contexto inclusivo, no qual estudantes com deficiência, com transtornos do desenvolvimento, com dificuldades de aprendizagem ou em situação de vulnerabilidade social estão historicamente sujeitos a processos de invisibilização, infantilização ou desqualificação.

A construção de uma mediação inclusiva exige, portanto, um deslocamento na cultura pedagógica frequentemente instalada nas escolas. O professor que opera sob o paradigma da homogeneização tende a planejar para um estudante médio idealizado, atribuindo as dificuldades enfrentadas por outros à sua suposta inadequação. Já o professor que assume a perspectiva inclusiva planeja considerando a variabilidade real dos estudantes presentes na sala de aula, reconhecendo que nenhum aluno é exatamente igual ao modelo abstrato que historicamente orientou a escolarização. Essa reorganização da prática implica, conforme observa Mantoan (2003), repensar a própria concepção de ensino, de aprendizagem e de avaliação, em direção a um modelo que opere com a diferença como princípio, e não como exceção.

Cabe ressaltar, contudo, que a centralidade atribuída à mediação docente não pode redundar em sobrecarga individual do professor. A literatura crítica sobre inclusão tem alertado, com razão, para o risco de transferir ao professor a responsabilidade integral por transformações que dependem, em larga medida, de condições institucionais, formativas e políticas. Sem espaços de planejamento coletivo, sem apoio especializado articulado, sem materiais didáticos adequados, sem tempo pedagógico para o atendimento à diversidade e sem formação continuada consistente, a mediação inclusiva converte-se em ideal inalcançável, frustrando docentes e estudantes. Reconhecer essa dimensão estrutural é parte do compromisso ético com a discussão honesta da prática pedagógica inclusiva.

3 FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR: PRINCÍPIOS, ALCANCE E LIMITES

A flexibilização curricular constitui um dos eixos mais discutidos e, simultaneamente, mais mal compreendidos da prática pedagógica inclusiva. Em sua formulação consistente, ela parte do reconhecimento de que o currículo, na qualidade de seleção culturalmente situada de conhecimentos, valores e experiências, precisa ser organizado de modo a possibilitar que todos os estudantes participem ativamente dos processos de aprendizagem, ainda que por caminhos distintos. Sacristán (2000) demonstrou que o currículo não é um objeto neutro, mas uma construção social atravessada por opções políticas, epistemológicas e pedagógicas, que define quem aprende o quê, quando, como e com que finalidade.

A flexibilização curricular, nesse horizonte, não se confunde com simplificação, redução ou empobrecimento dos conteúdos para estudantes considerados menos aptos. Tal interpretação, infelizmente recorrente, expressa uma compreensão equivocada da inclusão, na qual a diferenciação se traduz em rebaixamento de expectativas. A flexibilização consistente opera em diferentes níveis, que vão desde a reorganização dos tempos e dos modos de apresentação dos conteúdos até a diversificação dos materiais, das atividades, das formas de expressão da aprendizagem e dos critérios de avaliação. Em todos esses níveis, mantém-se o compromisso com a aprendizagem substantiva e com o acesso aos bens culturais que a escola tem a responsabilidade de transmitir.

Perrenoud (2000) discutiu, em obra de referência sobre as competências profissionais do professor, a importância de organizar e dirigir situações de aprendizagem que contemplem a diferenciação pedagógica, definida como a capacidade de adaptar o ensino às diferentes necessidades dos estudantes sem renunciar ao rigor formativo. O autor enfatiza que a diferenciação não significa criar tantos planos quantos forem os alunos, o que seria operacionalmente inviável, mas conceber sequências didáticas suficientemente abertas para acolher diferentes percursos. Essa formulação dialoga com a tradição da pedagogia diferenciada, consolidada em diversos contextos europeus, e com elaborações posteriores no campo da educação inclusiva.

No contexto brasileiro, a flexibilização curricular ganha contornos particulares em razão da existência da Base Nacional Comum Curricular, das Diretrizes Curriculares Nacionais e da legislação específica sobre educação especial na perspectiva inclusiva. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) reconhecem a necessidade de adaptações razoáveis e de currículos acessíveis, articulados ao atendimento educacional especializado. Tais marcos normativos, contudo, não eliminam as tensões cotidianas enfrentadas pelos docentes, que precisam conciliar a observância das diretrizes nacionais, as expectativas das famílias, os tempos institucionais e as singularidades dos estudantes presentes em suas turmas.

Um aspecto crítico da flexibilização curricular diz respeito à articulação entre currículo comum e plano educacional individualizado, no caso de estudantes que necessitam de apoios específicos. O plano

educacional individualizado, quando bem construído, configura instrumento valioso de planejamento, capaz de explicitar objetivos, estratégias, recursos e formas de avaliação coerentes com as necessidades do estudante. Ele não deve, contudo, funcionar como itinerário paralelo que isola o aluno do percurso formativo coletivo. Sua finalidade é garantir o acesso ao currículo comum, e não substituí-lo. Essa distinção, aparentemente sutil, é decisiva para que a flexibilização não se converta em segregação interna à própria sala de aula inclusiva.

A flexibilização curricular envolve também a problematização do que se entende por conhecimento legítimo na escola. Arroyo (2014) tem chamado a atenção para a presença de outros sujeitos, outras culturas, outros saberes e outras experiências formativas que historicamente foram silenciados pelo currículo escolar dominante. A perspectiva inclusiva, em sua radicalidade, exige reconhecer essas presenças e abrir espaço para o diálogo entre saberes acadêmicos e saberes oriundos das comunidades, das culturas, das histórias de vida e das experiências dos próprios estudantes. Tal abertura não dilui a função pedagógica da escola, mas a enriquece, tornando-a mais capaz de produzir aprendizagens significativas e culturalmente situadas.

4 METODOLOGIAS COLABORATIVAS E DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

As metodologias de cunho colaborativo encontram, na perspectiva inclusiva, terreno particularmente fértil. A aprendizagem cooperativa, sistematizada por Johnson, Johnson e Holubec (1994) em obra extensamente difundida na literatura educacional, parte do princípio de que os estudantes aprendem mais e melhor quando interagem entre si em torno de tarefas estruturadas, com objetivos compartilhados, responsabilidades individuais claras e mecanismos de interdependência positiva. Essa abordagem, longe de constituir mera técnica, expressa uma concepção de aprendizagem como processo socialmente construído, na qual o outro deixa de ser concorrente para se tornar colaborador.

Como discutido por Costa *et al.* (2025a), a aplicação sistemática de técnicas de aprendizagem colaborativa em contextos inclusivos contribui para o fortalecimento dos vínculos entre estudantes, para a redução de barreiras atitudinais e para a ampliação das oportunidades de participação efetiva de alunos com diferentes singularidades. Os autores destacam que a cooperação, quando bem planejada, permite que estudantes com deficiência, com transtornos do desenvolvimento ou com dificuldades de aprendizagem assumam papéis significativos no trabalho coletivo, o que repercute positivamente em sua autoestima acadêmica e em sua percepção de pertencimento. Essa contribuição prática é particularmente relevante porque desloca o eixo da inclusão da relação dual professor-aluno para a dinâmica do grupo, ampliando os agentes responsáveis pelo acolhimento.

O desenho universal para a aprendizagem, conhecido pela sigla DUA, formulado pelo *Center for Applied Special Technology* e sistematizado por Meyer, Rose e Gordon (2014), oferece outro quadro de referência valioso. Inspirado nos princípios da arquitetura de acessibilidade universal, o DUA propõe que

o planejamento pedagógico contemple, desde sua concepção, a variabilidade dos estudantes, oferecendo múltiplos meios de apresentação dos conteúdos, múltiplos meios de ação e expressão e múltiplos meios de engajamento. Essa formulação, atualizada nas diretrizes mais recentes publicadas pelo CAST (2018, 2024), substitui a lógica das adaptações posteriores, geralmente acionadas após o reconhecimento de uma dificuldade específica, pela lógica da antecipação, na qual a flexibilidade já está incorporada à proposta original. Trata-se, portanto, de uma abordagem proativa, que dialoga estreitamente com os princípios da educação inclusiva.

A combinação entre metodologias colaborativas e desenho universal para a aprendizagem encontra desdobramentos relevantes em modalidades híbridas de ensino. Costa *et al.* (2025b), em estudo sobre estratégias de ensino híbrido para a inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista e com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, evidenciam como a combinação entre atividades presenciais e mediadas por tecnologia pode favorecer a personalização dos percursos formativos, respeitar diferentes ritmos de aprendizagem e ampliar as oportunidades de engajamento. Os autores chamam a atenção, contudo, para a necessidade de mediação docente qualificada e para o risco de que o uso descuidado de recursos tecnológicos amplifique, em vez de reduzir, as desigualdades de aprendizagem. Esse alerta dialoga com discussões que serão aprofundadas no Capítulo 5 desta obra, dedicado especificamente às tecnologias digitais.

A adoção de metodologias colaborativas exige, contudo, mais do que a disposição em utilizar técnicas inovadoras. Ela demanda mudança na concepção do trabalho pedagógico, na organização do espaço da sala de aula, na gestão do tempo, na dinâmica das interações e na própria avaliação. Quando essas transformações não são consistentes, as metodologias colaborativas tendem a se converter em arranjos formais que mantêm intactas as relações pedagógicas tradicionais. A simples disposição dos estudantes em grupos não garante cooperação efetiva, do mesmo modo que a presença de recursos digitais não assegura aprendizagem significativa. A intencionalidade pedagógica, fundada em conhecimentos teóricos e em planejamento cuidadoso, continua sendo o elemento decisivo.

Há ainda que se considerar os limites institucionais para a implementação consistente dessas metodologias. Salas superlotadas, mobiliário inadequado, escassez de materiais, tempos pedagógicos rígidos e pressões por cobertura curricular extensa dificultam, na prática, o trabalho colaborativo. A perspectiva crítica adotada neste capítulo recusa idealizações que ignorem essas condições, reconhecendo que a transformação da prática pedagógica é processo simultaneamente individual e coletivo, técnico e político, dependente da articulação entre disposição docente, suporte institucional e investimento público em educação.

5 AVALIAÇÃO INCLUSIVA: DO JULGAMENTO À MEDIAÇÃO FORMATIVA

A avaliação constitui um dos pontos mais sensíveis da prática pedagógica inclusiva. Historicamente associada a funções classificatórias e seletivas, a avaliação escolar tem operado, em muitos contextos, como dispositivo de exclusão silenciosa, reforçando trajetórias de fracasso e legitimando a saída precoce de estudantes que não correspondem ao perfil esperado. Em uma perspectiva inclusiva, esse modelo precisa ser substancialmente revisto, em favor de práticas avaliativas que se constituam como mediação do processo de aprender, e não como sentença sobre o estudante.

Hoffmann (2014) tem oferecido contribuição decisiva ao debate brasileiro sobre avaliação ao formular a noção de avaliação mediadora. Em sua perspectiva, avaliar é um movimento de acompanhamento contínuo do percurso do estudante, com a finalidade de compreender suas hipóteses, identificar seus avanços, reconhecer suas dificuldades e oferecer as intervenções pedagógicas necessárias para o prosseguimento da aprendizagem. A avaliação mediadora opera, portanto, ao lado da aprendizagem, e não depois dela, recusando a lógica do produto final mensurado contra padrões abstratos de desempenho.

Luckesi (2011), em outra elaboração de referência, distinguiu avaliação de exame, argumentando que o exame, característico da tradição escolar, opera por classificação e seleção, ao passo que a avaliação propriamente dita opera por diagnóstico e por busca de melhores resultados de aprendizagem. Essa distinção, embora aparentemente conceitual, tem implicações práticas significativas. Quando o professor opera com a lógica do exame, tende a aplicar instrumentos uniformes a todos os estudantes, atribuindo-lhes notas que expressam, sobretudo, a conformidade ao modelo esperado. Quando opera com a lógica da avaliação, busca instrumentos diversificados, capazes de captar diferentes formas de manifestação da aprendizagem, e utiliza as informações obtidas para reorientar o ensino.

A perspectiva da avaliação formativa, consolidada internacionalmente a partir das contribuições de Black e Wiliam (1998), reforça e amplia esse horizonte. Os autores demonstraram, em revisão sistemática extensamente citada na literatura educacional, que práticas avaliativas formativas, baseadas em retornos qualitativos frequentes, em explicitação de critérios e em estratégias que envolvem ativamente os estudantes em seu próprio processo de aprender, produzem ganhos significativos de aprendizagem, especialmente para alunos historicamente em situação de desvantagem. Essa evidência é particularmente relevante para a perspectiva inclusiva, pois indica que a avaliação formativa não apenas é compatível com a inclusão, mas constitui uma de suas alavancas mais potentes.

A avaliação inclusiva incorpora essas perspectivas e as aprofunda, ao reconhecer que estudantes com diferentes singularidades podem demonstrar suas aprendizagens por caminhos distintos. Um estudante com transtorno do espectro autista pode expressar compreensão conceitual sofisticada por meio de produções escritas detalhadas, ainda que apresente dificuldades em apresentações orais. Um estudante com deficiência intelectual pode demonstrar avanços significativos em sua zona de desenvolvimento proximal,

ainda que esses avanços não correspondam aos parâmetros estabelecidos para a média da turma. Um estudante com deficiência visual pode revelar domínio de conteúdos abstratos por meio de descrições verbais ou de modelos táteis, sem necessidade de representações gráficas convencionais.

Em todos esses casos, a avaliação inclusiva exige do professor a capacidade de diversificar os instrumentos, de flexibilizar os critérios sem renunciar à exigência formativa e de contextualizar as evidências de aprendizagem em relação ao percurso singular de cada estudante. Tal exigência se distingue tanto do nivelamento por baixo, que abandona expectativas de aprendizagem em nome de uma suposta sensibilidade inclusiva, quanto do tratamento idêntico para todos, que ignora as desigualdades reais de condições e oportunidades. A avaliação inclusiva opera, portanto, no equilíbrio entre o reconhecimento das diferenças e o compromisso com o direito à aprendizagem substantiva.

Cabe destacar, ainda, a importância da autoavaliação e da avaliação entre pares como componentes da prática avaliativa inclusiva. Essas modalidades, quando bem conduzidas, contribuem para o desenvolvimento da metacognição, para o fortalecimento da autoria do estudante sobre seu próprio processo de aprender e para a construção de uma cultura escolar na qual a avaliação deixa de ser monopólio do professor. Para tanto, é necessário que os estudantes sejam progressivamente introduzidos em critérios claros, em procedimentos consistentes e em práticas de retomada das produções, evitando que a autoavaliação se converta em formalismo vazio ou em exercício de complacência.

As tensões entre a avaliação inclusiva e os sistemas externos de avaliação, contudo, não podem ser ignoradas. Avaliações de larga escala, exames de acesso ao ensino superior e instrumentos de monitoramento da qualidade educacional operam, em geral, sob lógicas padronizadas, que dificilmente acolhem a diversidade dos percursos formativos. Essa contradição tensiona o trabalho docente e exige debate qualificado sobre as relações entre avaliação interna, avaliação externa e justiça curricular, tema que ultrapassa os limites deste capítulo, mas cuja relevância merece registro.

6 ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA E AMBIENTES ACOLHEDORES

A acessibilidade, frequentemente associada à dimensão arquitetônica das edificações escolares, possui alcance significativamente mais amplo na perspectiva inclusiva. Sasaki (1997, 2009), em formulação amplamente difundida no Brasil, propôs uma compreensão multidimensional da acessibilidade, articulada em seis eixos: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. Essa formulação, embora elaborada em outro registro conceitual, oferece chaves analíticas pertinentes para pensar as condições materiais e simbólicas da prática pedagógica inclusiva.

A acessibilidade pedagógica, em sentido estrito, refere-se à organização de estratégias de ensino, de materiais didáticos, de recursos avaliativos e de mediações que permitam a todos os estudantes participar dos processos de aprendizagem. Ela se concretiza em escolhas tão variadas quanto a oferta de materiais em

formatos múltiplos, o uso de linguagem clara e estruturada, a explicitação prévia de objetivos e critérios, a previsão de tempos diferenciados para a realização das atividades, a disponibilização de apoios visuais, sonoros ou táteis, conforme as necessidades reconhecidas, e a articulação com profissionais especializados quando a situação exigir.

A dimensão atitudinal merece destaque particular. Ela diz respeito ao modo como os profissionais da escola, os colegas de turma e a comunidade escolar mais ampla acolhem e se relacionam com os estudantes em sua diversidade. Atitudes de baixa expectativa, infantilização, paternalismo ou indiferença produzem barreiras frequentemente mais difíceis de superar do que as barreiras físicas. Em sentido inverso, atitudes de respeito, de reconhecimento das capacidades, de escuta atenta e de corresponsabilização constituem condição indispensável para que a inclusão se efetive como experiência significativa. Essa dimensão será aprofundada no Capítulo 6 desta obra, dedicado às questões da convivência escolar e do desenvolvimento socioemocional.

A construção do pertencimento escolar emerge, nesse horizonte, como dimensão central da experiência inclusiva. Goodenow (1993), em estudo seminal sobre o tema, demonstrou que a percepção de pertencimento à comunidade escolar mantém relações significativas com a motivação para aprender, com o engajamento acadêmico e com os resultados de aprendizagem dos estudantes, especialmente nas etapas iniciais da adolescência. A autora argumenta que sentir-se aceito, valorizado, incluído e encorajado pelos colegas e pelos professores não é apenas um aspecto periférico da vida escolar, mas constitui condição psicológica que sustenta a disposição para investir nos processos formativos. Em contextos inclusivos, nos quais estudantes com diferentes singularidades convivem cotidianamente, o cultivo intencional do pertencimento adquire relevância ainda maior.

A organização dos ambientes de aprendizagem incorpora também a dimensão estética e simbólica do espaço escolar. Salas de aula com mobiliário rígido, paredes nuas, iluminação inadequada e acústica precária comunicam, ainda que silenciosamente, uma concepção empobrecida do trabalho pedagógico. Ambientes pensados com cuidado, que combinem funcionalidade, conforto, presença de produções dos estudantes e possibilidades de reconfiguração espacial conforme as atividades, comunicam outra mensagem, na qual o espaço se constitui como recurso pedagógico ativo. Ainscow (2009) tem destacado que a transformação inclusiva da escola passa pela atenção a aspectos aparentemente secundários da organização cotidiana, que exercem, contudo, influência significativa sobre as experiências dos estudantes.

A acessibilidade comunicacional, por sua vez, ganha particular relevância no contexto inclusivo. Estudantes surdos, estudantes com transtornos da linguagem, estudantes em processo de alfabetização e estudantes oriundos de comunidades linguísticas distintas precisam de mediações comunicacionais qualificadas para acessar plenamente os processos de ensino. A presença de intérpretes de Libras, a oferta de materiais em diferentes formatos, o uso de tecnologias assistivas de comunicação alternativa e ampliada,

o cuidado com a clareza da linguagem oral e escrita são dimensões dessa acessibilidade. Tais recursos, contudo, somente cumprem sua função quando articulados a uma prática pedagógica que os incorpora organicamente, e não quando funcionam como apêndices da rotina escolar.

A construção de ambientes verdadeiramente acolhedores envolve, ainda, o reconhecimento da escola como espaço de relações. As experiências de pertencimento, de amizade, de reconhecimento mútuo, de participação em projetos comuns são parte constitutiva da formação dos estudantes e contribuem decisivamente para sua disposição para aprender. Quando a escola se organiza apenas em torno da transmissão de conteúdos, negligenciando essa dimensão relacional, perde parte significativa de sua potência formativa. A perspectiva inclusiva, ao colocar o pertencimento no centro de suas preocupações, recupera essa dimensão e a articula ao compromisso com a aprendizagem.

Importa registrar, por fim, que as condições materiais para a efetivação dessas práticas variam significativamente entre as diferentes redes de ensino e entre os territórios brasileiros. Escolas situadas em contextos de maior vulnerabilidade socioeconômica enfrentam, com frequência, limitações severas no que diz respeito a infraestrutura, recursos didáticos, profissionais de apoio e tempos de planejamento. Reconhecer essas assimetrias é parte do compromisso com uma análise honesta da realidade educacional, que recusa tanto o pessimismo paralisante quanto o otimismo discursivo desconectado das condições concretas em que o trabalho docente se realiza.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exame das práticas pedagógicas inclusivas, conduzido ao longo deste capítulo, evidenciou a complexidade que envolve a transição entre o princípio inclusivo e sua efetivação cotidiana. A inclusão, quando assumida em sua densidade, exige reconfigurações substantivas da mediação docente, do tratamento dado ao currículo, das metodologias de ensino, das práticas avaliativas e da organização dos ambientes de aprendizagem. Essas reconfigurações, contudo, não se realizam por decreto, tampouco por adesão genérica a princípios abstratos. Elas dependem de um trabalho pedagógico intencional, fundamentado teoricamente, sensível eticamente e sustentado por condições institucionais adequadas.

Ao retomar a pergunta que orientou o capítulo, é possível afirmar que práticas pedagógicas capazes de garantir participação, aprendizagem e pertencimento em contextos diversos não se reduzem a um conjunto fechado de técnicas. Trata-se, antes, de um modo de conceber e de realizar o trabalho educativo, no qual a diversidade é assumida como ponto de partida e não como obstáculo, no qual o estudante é reconhecido como sujeito legítimo de seu processo de aprender e no qual a escola se compromete com o direito de todos à educação substantiva. Esse modo de operar a prática pedagógica articula contribuições da pedagogia da mediação, da pedagogia diferenciada, do desenho universal para a aprendizagem, da

avaliação mediadora e formativa e dos estudos sobre acessibilidade, pertencimento e cooperação escolar, configurando um campo conceitual robusto e em permanente elaboração.

As tensões discutidas merecem síntese. A primeira refere-se à distância entre o que a literatura propõe e o que efetivamente se realiza nas escolas, distância que não pode ser atribuída exclusivamente aos professores, pois envolve dimensões institucionais, materiais e políticas. A segunda diz respeito ao risco de redução da inclusão a procedimentos isolados ou a adaptações pontuais, que mantêm intactas as estruturas excludentes da escola. A terceira tensão articula a flexibilização curricular ao compromisso com a aprendizagem substantiva, recusando interpretações que confundem inclusão com rebaixamento de expectativas. A quarta envolve a contradição entre práticas avaliativas inclusivas e sistemas externos de avaliação padronizada, que tensionam o trabalho docente. A quinta diz respeito à variação significativa das condições materiais entre as escolas brasileiras, que produz desigualdades reais nas possibilidades de implementação das práticas discutidas.

As implicações para a formação docente, para a gestão escolar e para as políticas públicas se desdobram dessas tensões. A formação inicial e continuada precisa oferecer aos professores não apenas conhecimentos teóricos sobre inclusão, mas oportunidades de elaboração prática, de planejamento coletivo e de análise crítica de suas próprias experiências. Essa dimensão será objeto específico do Capítulo 7. A gestão escolar precisa organizar tempos, espaços e dinâmicas que viabilizem o trabalho colaborativo entre professores, profissionais de apoio e demais agentes da escola. As políticas públicas precisam assegurar as condições materiais sem as quais a prática inclusiva permanece como projeto inviável, considerando infraestrutura, materiais didáticos, profissionais especializados, jornadas docentes adequadas e formação continuada de qualidade.

Os limites deste capítulo são reconhecidos. Algumas práticas mereceriam aprofundamentos específicos que ultrapassariam os contornos do texto, como a articulação entre sala de aula comum e atendimento educacional especializado, o uso pedagógico das tecnologias assistivas, as estratégias específicas para diferentes singularidades dos estudantes e os arranjos colaborativos entre professores regentes e profissionais de apoio. Esses temas serão tratados, com graus variados de aprofundamento, nos capítulos subsequentes, em diálogo com as discussões aqui apresentadas. Espera-se que este capítulo contribua, no conjunto da obra, para sustentar uma compreensão da prática pedagógica inclusiva que não se contente com o discurso, mas se comprometa com a transformação efetiva das experiências escolares de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar *et al.* (org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-23.

ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998.

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

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

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. Wakefield, MA: CAST, 2018.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 3.0**. Lynnfield, MA: CAST, 2024.

COSTA, J. L. S. S. *et al.* A aplicação de técnicas de aprendizagem colaborativa no ensino inclusivo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM INOVAÇÕES NA EDUCAÇÃO, 1., 2025, Icó-CE. **Anais [...]**. Icó-CE: Editora Research, 2025a.

COSTA, J. L. S. S. *et al.* Estratégias de ensino híbrido para a inclusão de estudantes com TEA e TDAH. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM INOVAÇÕES NA EDUCAÇÃO, 1., 2025, Icó-CE. **Anais [...]**. Icó-CE: Editora Research, 2025b.

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

GOODENOW, Carol. Classroom belonging among early adolescent students: relationships to motivation and achievement. **The Journal of Early Adolescence**, v. 13, n. 1, p. 21-43, 1993.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T.; HOLUBEC, Edythe J. **Cooperative learning in the classroom**. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1994.

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

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

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. **Universal Design for Learning**: theory and practice. Wakefield: CAST Professional Publishing, 2014.

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

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano XII, p. 10-16, mar./abr. 2009.

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

WOOD, David; BRUNER, Jerome S.; ROSS, Gail. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 17, n. 2, p. 89-100, 1976.

CAPÍTULO 4

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: ENTRE O DIAGNÓSTICO, O ACOLHIMENTO E A INTERVENÇÃO EDUCATIVA

LEARNING DIFFICULTIES AND PEDAGOGICAL MEDIATION: BETWEEN DIAGNOSIS, WELCOMING AND EDUCATIONAL INTERVENTION

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral592026-004>

Mayara Simões de Carvalho

Formada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), detém uma especialização em História e Cultura Indígena Afro-Brasileira pela Faculdade Famart (2021). Com uma trajetória pautada por experiências significativas na área de Artes, concentra seu enfoque acadêmico em questões étnico-raciais e decoloniais. Concluiu o mestrado em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da UFES (PPGA-UFES), desenvolvendo uma pesquisa que explora a interseccionalidade, com destaque para a presença e influência de mulheres artistas negras no cenário artístico contemporâneo. Além de sua atuação acadêmica, exerce a função de professora de artes na Prefeitura Municipal da Serra.

E-mail: mbarbieri438@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8376684728128527>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8712-5361>

Helemare do Amaral Motta Bueloni

Doutoranda em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Mestre em Ensino da Educação Básica pela UFES, Especialista em Supervisão Escolar - FIJ, Ciências do Esporte UFES, Fisiologia do Exercício UVA, Licenciada Plena em Educação Física UFES, Licenciada em Informática - IFES, Pedagoga UNIFAHE, graduanda em História UNICV. Atua como Técnica em Assuntos Educacionais UFES. Membro do Centro de Memória da Educação Física e do Esporte Capixaba (Cemefec).

E-mail: helemare@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7270971748766441>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6416-6849>

Wender Antônio Nunes da Silva

Graduado em Pedagogia pela (UNIBF Centro Universitário). Pós-graduado - Especialista em Gestão Escolar e Coordenação pedagógica pela (Faculdade Intervale).

E-mail: wenderpgtu45@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9497158584572842>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2548-3985>

Alexandre Moura Lima Neto

Doutorando Direito UNISINOS, Mestre em Cultura e Sociedade UFMA, Mestre em Direito UNICEUMA, Professor Universitário.

E-mail: alexandrenetoadv@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1706282255569486>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7232-8449>

Evair de Souza e Souza

Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA), na linha de pesquisa Educação, Tecnologias e Sociedade - ETS, onde participo do GECULT Grupo de Estudos em Educação, Cultura e Tecnologia. Possui especialização em Tecnologias Educacionais para a Docência em Educação Profissional e Tecnológica (UEA), Informática na Educação (FUNIP), Administração Escolar e Orientação Educacional (FUNIP) e Redes de Computadores (FUNIP). Licenciado em Pedagogia pela Faculdade Única de Ipatinga e em Gestão da Tecnologia da Informação pela Universidade Paulista (UNIP). Atualmente, é professor efetivo do Ensino Fundamental I na Secretaria Municipal de Educação da cidade de Manaus-AM.

E-mail: evairfran2017@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5579884869179448>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9603-3182>

RESUMO

Este capítulo examina as dificuldades de aprendizagem sob uma perspectiva pedagógica, ética e inclusiva, problematizando a tendência contemporânea de reduzir fenômenos educativos complexos a categorias diagnósticas médicas ou psicológicas. Partindo da premissa de que tais dificuldades são constituídas por múltiplos fatores, articula a perspectiva histórico-cultural de Vigotski à crítica brasileira da medicalização da educação, formulada por autores como Patto, Moysés e Collares, e aos referenciais contemporâneos da educação inclusiva. O texto distingue diferentes naturezas de dificuldades de aprendizagem, problematiza o reducionismo diagnóstico e a rotulação, analisa a mediação pedagógica e a dimensão afetiva da aprendizagem, à luz de Vigotski e Wallon, e discute o acolhimento, a avaliação pedagógica processual e estratégias concretas de intervenção educativa. Reconhece, ao mesmo tempo, os limites institucionais que condicionam a prática docente brasileira: formação insuficiente, turmas numerosas, ausência de suporte especializado e precariedade de recursos. Conclui que a resposta educativa às dificuldades de aprendizagem exige rigor teórico, sensibilidade pedagógica, responsabilidade ética e compromisso institucional efetivo com o direito de todos os estudantes de aprender.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem; Mediação pedagógica; Medicalização da educação; Educação inclusiva; Intervenção educativa.

ABSTRACT

This chapter examines learning difficulties from a pedagogical, ethical, and inclusive perspective, problematizing the contemporary tendency to reduce complex educational phenomena to medical or psychological diagnostic categories. Based on the premise that learning difficulties are shaped by multiple factors, it articulates Vigotski's historical-cultural perspective with the Brazilian critique of the medicalization of education, formulated by authors such as Patto, Moysés and Collares, and with contemporary references in inclusive education. The text distinguishes between different kinds of learning

difficulties, problematizes diagnostic reductionism and labelling, analyzes pedagogical mediation and the affective dimension of learning, drawing on Vigotski and Wallon, and discusses welcoming, processual pedagogical assessment and concrete strategies of educational intervention. At the same time, it acknowledges the institutional limits that constrain Brazilian teaching practice: insufficient training, large classrooms, lack of specialized support and scarce resources. It concludes that the educational response to learning difficulties requires theoretical rigor, pedagogical sensitivity, ethical responsibility and an effective institutional commitment to every student's right to learn.

Keywords: Learning difficulties; Pedagogical mediation; Medicalization of education; Inclusive education; Educational intervention.

1 INTRODUÇÃO

A escola contemporânea enfrenta, com crescente intensidade, a demanda de responder à diversidade de percursos, tempos e modos de aprender de seus estudantes. Entre as expressões mais complexas dessa diversidade, as dificuldades de aprendizagem ocupam posição de destaque nos debates pedagógicos, nas preocupações docentes e nas agendas institucionais. O modo como a escola reconhece, interpreta e responde a essas dificuldades revela, em grande medida, a concepção de educação que orienta sua prática e o compromisso real com o direito de aprender de cada estudante.

Nas últimas décadas, observou-se uma progressiva medicalização das dificuldades de aprendizagem, fenômeno que se expressa na tendência de transformar comportamentos e processos educativos complexos em objetos de diagnóstico clínico (COLLARES; MOYSÉS, 1996; MOYSÉS, 2001). Nessa perspectiva, dificuldades que têm origem multidimensional são frequentemente atribuídas a condições neurológicas, transtornos do desenvolvimento ou déficits cognitivos individuais, relegando ao segundo plano os fatores pedagógicos, institucionais, sociais e relacionais que igualmente constituem o processo de aprender. Tal deslocamento não é pedagogicamente neutro: ao localizar a dificuldade exclusivamente no estudante, a escola se isenta da responsabilidade de rever suas práticas, sua organização e sua proposta curricular.

Este capítulo propõe uma leitura contrária a essa tendência reducionista. Sem negar a existência de condições de desenvolvimento que impactam a aprendizagem, busca restituir à pedagogia o protagonismo que lhe é próprio na compreensão e no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem. Para tanto, articula contribuições da teoria histórico-cultural, especialmente a obra de Vigotski (2007), à crítica brasileira da medicalização da educação, consolidada em estudos como os de Patto (1999), Collares e Moysés (1996) e Moysés (2001). Soma a essa base referenciais contemporâneos da pedagogia diferenciada e da educação

inclusiva, situando o acolhimento e a intervenção educativa como dimensões centrais da resposta pedagógica às necessidades de aprendizagem.

O capítulo está organizado em quatro eixos analíticos. O primeiro discute a natureza, a complexidade e as diferentes dimensões constitutivas das dificuldades de aprendizagem. O segundo examina o reducionismo diagnóstico e seus efeitos na cultura escolar brasileira. O terceiro aprofunda a noção de mediação pedagógica, integrando-a à dimensão afetiva da aprendizagem. O quarto eixo se debruça sobre o acolhimento, a avaliação pedagógica processual e um conjunto de estratégias concretas de intervenção educativa. Ao longo desse percurso, dialoga-se com a realidade da escola brasileira e com os desafios reais enfrentados pelos docentes na construção de práticas mais equitativas e humanas.

2 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: COMPLEXIDADE CONCEITUAL E DIMENSÕES CONSTITUTIVAS

A tentativa de definir o que são as dificuldades de aprendizagem revela, antes de tudo, a complexidade do próprio fenômeno. Diferentes disciplinas, como a neurociência, a psicologia do desenvolvimento, a fonoaudiologia, a psicopedagogia e a pedagogia, oferecem perspectivas distintas, que ora se complementam, ora entram em tensão. Em comum, todas reconhecem que aprender não é um processo linear, homogêneo ou idêntico para todos os sujeitos: há variabilidade nos ritmos, nas estratégias, nas condições de acesso ao conhecimento e nos modos de elaboração da experiência escolar.

No âmbito pedagógico, o conceito de dificuldades de aprendizagem é frequentemente utilizado de forma ampla para designar situações em que o estudante não alcança o desenvolvimento esperado nas habilidades acadêmicas fundamentais, como leitura, escrita, cálculo ou compreensão. Entretanto, essa delimitação precisa ser problematizada. O “esperado” é sempre definido em relação a parâmetros normativos que refletem concepções culturais, pedagógicas e históricas específicas. Quando esses parâmetros se tornam rígidos e universalizados, estudantes com percursos singulares de aprendizagem tendem a ser enquadrados como deficitários, quando, na verdade, expressam modos legítimos e diferenciados de aprender (PATTO, 1999).

A perspectiva histórico-cultural de Lev Vigotski oferece uma contribuição fundamental para a compreensão das dificuldades de aprendizagem. Para Vigotski (2007), o desenvolvimento humano é mediado pela cultura, pela linguagem e pelas interações sociais. O aprendizado opera na zona de desenvolvimento proximal, espaço entre o que o sujeito já domina autonomamente e o que pode alcançar com o auxílio de um mediador mais experiente. Nesse quadro teórico, as dificuldades de aprendizagem não são apenas atributos do sujeito, mas expressões de relações entre o sujeito, o ambiente, as condições de mediação e o contexto educativo. Compreender uma dificuldade de aprendizagem exige, portanto, observar não apenas o estudante isoladamente, mas as condições em que ele aprende, os instrumentos pedagógicos

que lhe são oferecidos, a qualidade das mediações que recebe e o contexto sociocultural em que está inserido.

Essa leitura impõe à escola uma responsabilidade que vai além do diagnóstico individual. Não basta identificar que um estudante apresenta dificuldades: é necessário investigar quais condições pedagógicas estão sendo oferecidas para que ele aprenda, de que modo a organização curricular favorece ou dificulta sua participação, como o docente se posiciona diante de suas singularidades e que tipo de interação pedagógica predomina no contexto escolar. As dificuldades de aprendizagem, nessa perspectiva, são sempre relacionais e contextuais, ainda que possam ter base em características individuais de desenvolvimento.

Para que essa compreensão se traduza em decisões pedagógicas consistentes, é necessário diferenciar, com algum cuidado, situações que costumam ser indiscriminadamente reunidas sob o rótulo amplo de “dificuldades de aprendizagem”. Cinco grandes dimensões podem ser distinguidas, sem hierarquia entre si, mas com implicações pedagógicas próprias.

A primeira corresponde às dificuldades escolares decorrentes de lacunas pedagógicas, isto é, situações em que o estudante não aprende porque, em algum momento de sua trajetória, a mediação que lhe foi oferecida não foi suficiente, contínua ou adequada. São dificuldades cuja origem está, em grande parte, no próprio processo de ensino, e cuja superação depende, sobretudo, de intervenções pedagógicas qualificadas: revisão de pré-requisitos, reorganização da sequência didática, ajuste do nível de complexidade das atividades e ampliação das oportunidades de aprendizagem.

A segunda dimensão envolve dificuldades transitórias relacionadas a contextos sociais, emocionais ou familiares. Estudantes que vivenciam situações de luto, violência doméstica, migração, instabilidade econômica ou conflitos relacionais podem apresentar quedas significativas em seu desempenho escolar sem que isso configure qualquer condição clínica. Tratam-se de dificuldades que respondem ao acolhimento, ao acompanhamento próximo e à criação de condições de estabilidade emocional na escola, e que podem ser agravadas, em vez de resolvidas, quando convertidas precipitadamente em diagnósticos.

A terceira dimensão reúne os transtornos específicos de aprendizagem, como dislexia, disortografia e discalculia, que envolvem dificuldades persistentes e específicas em domínios particulares, ainda que o desenvolvimento global do estudante não esteja comprometido. Esses transtornos exigem avaliação multiprofissional cuidadosa e intervenções pedagógicas específicas, articuladas, quando necessário, a apoios externos. A existência desses quadros é real e merece reconhecimento; o que se problematiza, neste capítulo, é seu uso indiscriminado como explicação para qualquer dificuldade escolar.

A quarta dimensão refere-se às deficiências e aos transtornos do neurodesenvolvimento, como o transtorno do espectro autista, deficiências intelectuais, sensoriais ou motoras, que envolvem condições estáveis e exigem, simultaneamente, intervenções pedagógicas específicas e apoios especializados, tecnologias assistivas e estratégias de acessibilidade que garantam a participação plena na vida escolar.

Nessa direção, Locatelli et al. (2026) destacam o papel das tecnologias assistivas como recurso de acessibilidade pedagógica, sublinhando, contudo, que sua efetividade depende da qualidade da mediação docente que as acompanha.

A quinta dimensão corresponde às situações em que se faz necessário o encaminhamento multiprofissional, isto é, casos em que a complexidade do quadro ultrapassa o que pode ser respondido apenas com a intervenção pedagógica e demanda a articulação com outros profissionais, como psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas, terapeutas ocupacionais e assistentes sociais. Esse encaminhamento, contudo, não pode ser confundido com a transferência da responsabilidade educativa: ainda que outros profissionais sejam envolvidos, a escola permanece como espaço central de mediação pedagógica.

Em todos esses casos, o ponto de partida da resposta educativa deve ser o mesmo: o estudante como sujeito de aprendizagem, portador de potencialidades, experiências e saberes que a escola precisa reconhecer, valorizar e tomar como base para a construção do conhecimento. A patologização da dificuldade, quando não acompanhada de uma reflexão pedagógica consistente, tende a inverter essa perspectiva, colocando a limitação no centro e obscurecendo as possibilidades.

3 MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E REDUCTIONISMO DIAGNÓSTICO

A crescente valorização do diagnóstico clínico no contexto escolar produziu transformações significativas na cultura pedagógica contemporânea. O fenômeno, amplamente debatido na literatura crítica em educação, refere-se à tendência de explicar o fracasso escolar, as dificuldades de aprendizagem e os comportamentos divergentes principalmente por meio de categorias diagnósticas médicas ou psicológicas. Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), dislexia, discalculia, transtorno do espectro autista, entre outras condições, tornaram-se explicações habituais para situações que, em muitos casos, demandariam antes uma revisão da prática pedagógica, da organização escolar e das condições de aprendizagem oferecidas.

Collares e Moysés (1996) cunharam, no debate brasileiro, uma das formulações mais incisivas sobre esse processo, ao caracterizar a medicalização da educação como o deslocamento de questões de natureza pedagógica, social e política para o campo da medicina e da psicologia clínica. Para as autoras, esse deslocamento não é apenas conceitual: tem efeitos concretos sobre as crianças que passam a ser percebidas como portadoras de patologias e sobre as escolas, que se desresponsabilizam de revisar suas próprias práticas. A institucionalização invisível, expressão posteriormente desenvolvida por Moysés (2001), descreve precisamente o modo como crianças que “não aprendem na escola” são silenciosamente convertidas em objetos de intervenção médica, em um processo que naturaliza o fracasso escolar e o transfere do âmbito coletivo para o âmbito individual.

Nessa mesma linha crítica, Patto (1999) realizou um estudo seminal sobre a produção do fracasso escolar no Brasil, demonstrando que esse fracasso não é resultado natural de carências individuais, mas é ativamente produzido pelas práticas, expectativas e julgamentos que estruturam a escola. Sua análise evidencia o papel de mecanismos como a culpabilização das famílias, a estigmatização das crianças pobres e a leitura psicologizante de comportamentos que têm raízes sociais e pedagógicas. Ao recuperar a historicidade do fracasso escolar, Patto desnaturaliza a ideia de que existiriam estudantes “incapazes de aprender”, evidenciando como categorias supostamente técnicas operam, muitas vezes, como mecanismos de seleção social.

Essa crítica não implica, evidentemente, a recusa da existência de transtornos de aprendizagem ou de condições do neurodesenvolvimento que efetivamente impactam o processo de aprender. Diagnósticos responsáveis, fundamentados em avaliação multiprofissional criteriosa, são reais e necessários para muitos estudantes. O problema não é o diagnóstico em si, mas o diagnóstico como substituto da reflexão pedagógica, como mecanismo de individualização do fracasso escolar e como instrumento de exoneração da escola de sua responsabilidade formativa.

Quando a escola encaminha um estudante para avaliação clínica antes de ter esgotado as possibilidades pedagógicas de intervenção, ou quando o diagnóstico se transforma em explicação fechada que dispensa qualquer ação docente adicional, passa a cumprir uma função que contraria sua finalidade original. Em vez de orientar a resposta educativa, ele a substitui. Em vez de ampliar o olhar sobre o estudante, ele o restringe a uma categoria. Em vez de mobilizar recursos pedagógicos, ele os paralisa sob o argumento de que o problema está além do alcance da escola.

Mantoan (2003) já alertava que a escola inclusiva não pode ser pensada como um sistema que aceita os diferentes apenas para adaptá-los ao modelo preexistente. A inclusão, para ser genuína, exige a transformação da própria escola, de suas práticas, de sua organização e de suas concepções sobre o que significa aprender. Quando estudantes com dificuldades são encaminhados ao diagnóstico sem que a escola tenha questionado seus próprios procedimentos pedagógicos, reproduz-se uma lógica de exclusão mesmo no interior de um discurso de inclusão.

Outro efeito preocupante do reducionismo diagnóstico é o da rotulação. O estudante que recebe um diagnóstico em idade precoce passa a ser percebido, frequentemente, através dessa etiqueta. Professores, gestores, colegas e familiares constroem expectativas reduzidas, que tendem a se tornar proféticas. Como evidencia Patto (1999), a rotulação não apenas descreve uma condição: ela produz identidades e trajetórias escolares. Estudantes rotulados como incapazes de aprender determinados conteúdos raramente recebem a mesma qualidade de mediação pedagógica oferecida aos considerados aptos, criando um ciclo de exclusão que se retroalimenta.

A crítica ao reducionismo diagnóstico não implica, portanto, a recusa de qualquer forma de avaliação ou de suporte especializado. Implica, antes, a defesa de um modelo de avaliação cuidadosa, multidimensional e pedagogicamente orientada, que sirva para ampliar as possibilidades de intervenção e não para restringi-las. A avaliação das dificuldades de aprendizagem deve ser compreendida como ponto de partida de um processo pedagógico mais responsivo, e não como ponto de chegada de uma investigação cujo único produto é uma classificação. O laudo, quando existente, deve informar a prática docente e os serviços de apoio, e não substituí-los.

Importa ainda considerar que a medicalização da aprendizagem não é um fenômeno isolado: ela se insere em contextos sociais e econômicos nos quais a escola se vê cada vez mais pressionada a produzir resultados mensuráveis e padronizados (COLLARES; MOYSÉS, 1996). A dificuldade de aprender, nesse enquadramento, converte-se em problema do indivíduo que não se adapta às exigências do sistema, e não em interrogação sobre o próprio sistema. Superar essa lógica exige uma postura institucional e docente que coloque a aprendizagem, e não a norma, no centro das decisões pedagógicas.

4 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E DIMENSÃO AFETIVA DA APRENDIZAGEM

A mediação pedagógica constitui o eixo central de qualquer proposta educativa comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes. Derivada da perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2007), a noção de mediação remete ao papel indispensável do outro, seja um adulto experiente, um par mais capaz ou um conjunto de signos e instrumentos culturais, no processo de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito. Nessa concepção, o docente não é mero transmissor de conteúdos, mas mediador que organiza as condições para que o estudante se aproprie de conhecimentos, desenvolva capacidades e expanda sua compreensão do mundo.

Para Vigotski (2007), o aprendizado genuíno ocorre na zona de desenvolvimento proximal, região de possibilidades que se abre na interação entre o que o sujeito já realiza autonomamente e o que pode realizar com a orientação de um mediador. A implicação pedagógica dessa ideia é decisiva: não se trata de esperar que o estudante esteja pronto para aprender determinado conteúdo, mas de criar condições para que ele avance além de suas possibilidades atuais, com o suporte adequado. A mediação pedagógica é, portanto, uma forma de antecipação da possibilidade, uma aposta no potencial de desenvolvimento do sujeito.

Essa perspectiva tem consequências diretas para a abordagem das dificuldades de aprendizagem. Se o aprendizado depende da qualidade da mediação, então a dificuldade de um estudante pode indicar, entre outras coisas, uma inadequação entre as condições de mediação oferecidas e as necessidades específicas desse sujeito. Isso não exime o estudante de seu papel ativo no processo de aprendizagem, mas desloca a ênfase da carência individual para a responsabilidade pedagógica coletiva. A pergunta que orienta a ação

docente deixa de ser “por que esse estudante não aprende?” e passa a ser “de que condições esse estudante precisa para aprender?”.

A mediação pedagógica eficaz, no contexto das dificuldades de aprendizagem, pressupõe algumas dimensões fundamentais. A primeira é o conhecimento do estudante: suas histórias, seus saberes, seus modos de aprender, suas condições de vida e suas experiências prévias. Sem esse conhecimento, a intervenção pedagógica corre o risco de ser genérica e ineficaz, uma resposta padronizada a uma situação singular. A segunda dimensão é a flexibilidade metodológica: a disposição do docente para variar estratégias, recursos, formas de apresentação do conteúdo e modos de avaliação, adaptando-os às necessidades do estudante sem abrir mão da qualidade do ensino. A terceira é a observação contínua e reflexiva, a capacidade de perceber o que funciona e o que não funciona, de ajustar a prática a partir dos dados que o próprio processo de aprendizagem oferece.

Locatelli et al. (2026) destacam que a articulação entre tecnologia assistiva e práticas pedagógicas cuidadosas representa um avanço significativo para o atendimento de estudantes com necessidades específicas de aprendizagem, mas ressaltam que a tecnologia, por si só, não substitui a mediação docente qualificada. Trata-se de uma perspectiva que sublinha a centralidade do professor como agente de transformação pedagógica, mesmo quando conta com recursos tecnológicos como suporte. A ferramenta, seja ela qual for, adquire sentido educativo apenas quando integrada a uma proposta pedagógica consistente e a uma relação de cuidado e respeito com o estudante.

A mediação pedagógica também envolve, de modo indissociável, a dimensão afetiva da aprendizagem. A obra de Wallon (2007) é particularmente esclarecedora nesse aspecto, ao demonstrar que afetividade e cognição não constituem domínios separados do desenvolvimento humano, mas dimensões integradas que se atravessam permanentemente. Para Wallon, a emoção é constitutiva do processo de constituição do sujeito e da relação que estabelece com o conhecimento, de modo que ignorar essa dimensão equivale a desconhecer um dos componentes centrais do próprio aprender.

Essa compreensão tem consequências práticas relevantes. Estudantes que experimentam dificuldades de aprendizagem são frequentemente acometidos por experiências repetidas de fracasso, vergonha e desmotivação, que comprometem ainda mais sua disponibilidade para aprender. A mediação pedagógica que reconhece essa dimensão emocional e trabalha ativamente para restaurar a confiança do estudante em suas próprias capacidades cumpre uma função que vai além da transmissão de conteúdos: contribui para a constituição de uma identidade de aprendiz resiliente. O vínculo pedagógico, longe de ser elemento acessório, é condição estrutural da própria possibilidade de aprender.

A perspectiva inclusiva reforça que a mediação pedagógica deve ser diferenciada sem ser discriminatória. Diferenciar não significa oferecer ao estudante com dificuldades um percurso empobrecido ou uma versão simplificada do currículo: significa organizar as condições para que ele acesse os mesmos

objetivos educacionais por meio de percursos distintos, com apoios específicos e estratégias adaptadas. Essa diferenciação só é possível quando o docente compreende profundamente o que está ensinando, conhece as necessidades de seus estudantes e tem liberdade pedagógica para organizar sua prática de forma responsiva.

Paixão et al. (2026) argumentam que a superação do ensino tradicional implica não apenas a adoção de metodologias ativas, mas uma transformação na postura pedagógica do docente, que passa a reconhecer o estudante como protagonista de seu processo de aprendizagem. Esse reconhecimento é especialmente relevante no contexto das dificuldades de aprendizagem, pois inverte a lógica da incapacidade e institui a perspectiva da possibilidade. O estudante que apresenta dificuldades não é aquele que não pode aprender, mas aquele que ainda não encontrou, no espaço escolar, as condições de mediação que permitam que seu potencial se expresse.

Há, nesse sentido, uma dimensão ética irredutível na mediação pedagógica. Mediar não é apenas aplicar técnicas ou estratégias eficazes: é tomar uma posição sobre o outro, é afirmar que o outro tem capacidade de aprender, é agir em função dessa crença. O docente que media com consistência não é apenas competente técnica e metodologicamente: é alguém que mantém, diante das dificuldades, uma expectativa ativa e comprometida com a aprendizagem de cada estudante. Essa dimensão ética da mediação, frequentemente invisibilizada nos debates pedagógicos centrados em técnicas e ferramentas, é precisamente o que a torna indispensável e insubstituível.

5 ACOLHIMENTO, AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA E ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA

O acolhimento constitui a base sobre a qual qualquer processo de intervenção educativa pode se desenvolver com integridade. Antes de qualquer estratégia metodológica, de qualquer adaptação curricular ou de qualquer encaminhamento especializado, é necessário que o estudante com dificuldades de aprendizagem se sinta reconhecido em sua singularidade, respeitado em seu ritmo e seguro no ambiente escolar. O acolhimento não é uma postura sentimental ou uma atitude de condescendência: é uma condição pedagógica concreta, que se expressa na qualidade das interações cotidianas, na linguagem do professor, na organização do espaço e na cultura relacional da escola.

A escola que acolhe não é aquela que ignora as dificuldades nem aquela que as amplia com expectativas negativas. É a escola que olha para o estudante com dificuldades com a mesma expectativa que olha para os demais: a expectativa de que ele aprenda, de que ele se desenvolva, de que ele tenha condições de construir uma trajetória escolar significativa. Essa expectativa, quando genuína, orienta decisões pedagógicas, organiza recursos e cria um ambiente em que o estudante sente que pertence e que importa. Sem esse sentimento de pertencimento, qualquer intervenção pedagógica perde parte considerável

de sua eficácia, pois opera sobre um sujeito que não se reconhece como legítimo membro da comunidade escolar.

A avaliação das dificuldades de aprendizagem, nessa perspectiva, deve ser compreendida como um processo contínuo, observacional, dialógico e orientado para a ação. Diferentemente da avaliação diagnóstica pontual e classificatória, a avaliação cuidadosa que a pedagogia inclusiva propugna é aquela que investiga as condições em que o estudante aprende, as estratégias que funcionam para ele, os conteúdos com os quais ele estabelece mais facilmente conexão e os obstáculos específicos que enfrenta. Essa avaliação não se encerra em um laudo ou em uma nota: alimenta continuamente o planejamento pedagógico e a tomada de decisões docentes.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) estabelece que os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação têm direito a atendimento educacional especializado, mas enfatiza que esse atendimento deve ser complementar ou suplementar à escolarização comum, e não substitutivo. Isso significa que a sala de aula regular permanece como espaço principal de aprendizagem e que cabe ao docente do ensino regular assumir um papel ativo na organização de condições pedagógicas que contemplem as necessidades de todos os estudantes. A responsabilidade pela aprendizagem não pode ser integralmente delegada ao serviço especializado: ela é, antes de tudo, uma responsabilidade pedagógica compartilhada.

A intervenção educativa eficaz pressupõe, portanto, planejamento, intencionalidade e reflexão contínua. Não se trata de aplicar receitas ou técnicas isoladas, mas de construir, de forma articulada, um conjunto de ações pedagógicas que respondam às necessidades específicas de cada estudante. Perrenoud (2000) propõe a pedagogia diferenciada como resposta às diferenças de aprendizagem, ressaltando que diferenciar não é simplesmente oferecer atividades distintas para grupos distintos, mas reorganizar o processo de ensino de modo a contemplar a diversidade de percursos sem renunciar à qualidade nem à equidade. A diferenciação pedagógica exige do docente uma capacidade reflexiva e criativa que vai muito além do domínio técnico dos conteúdos.

No plano operacional, esse compromisso se traduz em um repertório de estratégias pedagógicas concretas que, embora não constituam um receituário, oferecem orientações úteis para a prática docente em contextos de dificuldades de aprendizagem. A primeira dessas estratégias é a avaliação pedagógica inicial baseada em observação sistemática e em registros descritivos do desempenho do estudante. Antes de qualquer intervenção, é fundamental compreender o que o estudante já sabe, o que está em via de saber e o que ainda lhe escapa, identificando padrões de erro, hipóteses subjacentes às respostas e zonas em que a mediação pode ser mais produtiva.

Uma segunda estratégia consiste na adaptação cuidadosa da linguagem e das instruções utilizadas no processo de ensino. Comandos extensos, vocabulário desnecessariamente abstrato e instruções

implícitas constituem barreiras adicionais para estudantes que já enfrentam obstáculos para acompanhar o ritmo da turma. Reformular enunciados, utilizar exemplos concretos, segmentar comandos longos em etapas menores e verificar sistematicamente a compreensão são procedimentos simples que ampliam significativamente as possibilidades de participação.

Uma terceira estratégia envolve a organização de atividades graduadas por níveis de complexidade, oferecendo ao estudante percursos que partam de tarefas factíveis e avancem progressivamente em direção aos objetivos curriculares. Essa graduação não significa nivelar por baixo nem aceitar a estagnação: significa garantir que cada estudante tenha pontos de entrada acessíveis e desafios proporcionais ao seu momento de desenvolvimento, evitando tanto a frustração paralisante quanto o tédio que decorre de tarefas excessivamente fáceis.

A tutoria entre pares constitui uma quarta estratégia particularmente coerente com a perspectiva histórico-cultural. A interação entre estudantes com diferentes níveis de domínio cria oportunidades de mediação que beneficiam tanto quem ensina, ao explicitar e reorganizar seu próprio conhecimento, quanto quem aprende, ao receber explicações em linguagem próxima de sua experiência. Bem orientada, a tutoria entre pares amplia a capacidade pedagógica da turma e contribui para a construção de uma cultura escolar de cooperação.

Em campos específicos, como leitura, escrita e matemática, a intervenção educativa pode ainda mobilizar estratégias mais focalizadas, como a sistematização do trabalho com a consciência fonológica, o ensino explícito de procedimentos de compreensão textual, o uso de materiais manipuláveis para a construção de noções matemáticas e o trabalho contínuo com a produção e revisão coletiva de textos. A escolha dessas estratégias deve ser orientada pelas necessidades concretas dos estudantes e pela natureza dos conteúdos em jogo, evitando tanto o ativismo metodológico quanto a fixação em uma única abordagem.

O acompanhamento sistemático do progresso é a estratégia que sustenta todas as demais. Sem registros consistentes do percurso de cada estudante, das intervenções realizadas e de seus efeitos, a prática pedagógica perde a capacidade de aprender com sua própria experiência. Esse acompanhamento não precisa assumir formatos burocráticos: pode operar por meio de portfólios, diários reflexivos do professor, fichas de observação e instrumentos simples que registrem evidências de aprendizagem ao longo do tempo, permitindo decisões pedagógicas mais fundamentadas.

Por fim, todas essas estratégias adquirem maior potência quando articuladas em rede no interior da escola. A interlocução entre o professor regente, o atendimento educacional especializado, a coordenação pedagógica e a família constitui um circuito de corresponsabilidade indispensável. O isolamento docente, ainda tão frequente nas escolas brasileiras, é um dos principais obstáculos à efetivação da pedagogia inclusiva. Quando o trabalho com estudantes que apresentam dificuldades é compartilhado com outros

profissionais e com as famílias, ampliam-se tanto as possibilidades de compreensão do caso quanto as alternativas de intervenção.

A UNESCO (1994), na Declaração de Salamanca, já afirmava que as escolas devem acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Esse princípio, que fundamenta a agenda internacional pela educação inclusiva, coloca a diversidade como norma, não como exceção. A resposta às dificuldades de aprendizagem insere-se nessa agenda como parte de um compromisso mais amplo com a equidade educacional e com o direito de cada estudante de encontrar na escola um lugar que lhe pertença e onde sua aprendizagem seja possível.

No contexto brasileiro, a efetivação dessas propostas enfrenta desafios concretos que não podem ser ignorados. A formação inicial de muitos docentes não contempla de forma adequada as teorias e práticas relacionadas às dificuldades de aprendizagem e à educação inclusiva. As condições de trabalho, marcadas por turmas numerosas, jornadas intensas e recursos escassos, limitam a capacidade do professor de individualizar o ensino e de dedicar tempo e atenção suficientes aos estudantes com maiores dificuldades. A ausência ou insuficiência de suporte especializado na escola, como professores de apoio, psicólogos escolares e fonoaudiólogos, transfere ao docente uma responsabilidade que frequentemente excede sua formação e suas possibilidades.

Reconhecer esses limites não significa resignar-se a eles, mas partir deles de forma honesta. A escola que pretende responder às dificuldades de aprendizagem de seus estudantes precisa enfrentar a questão das condições institucionais com a mesma seriedade com que enfrenta a questão das práticas pedagógicas. Políticas de formação continuada, reorganização dos serviços de apoio, redução do tamanho das turmas e investimento em recursos pedagógicos diversificados são condições estruturais indispensáveis para que a intervenção educativa seja viável e sustentável.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) estabelecem marcos normativos que reconhecem o direito de todos à educação de qualidade e à eliminação de barreiras para a participação e a aprendizagem. A existência desses marcos legais, no entanto, não garante sua efetivação. A distância entre o que a legislação prescreve e o que a escola cotidianamente pratica continua sendo um dos desafios centrais da política educacional brasileira. Superar essa distância exige não apenas vontade política e investimento, mas também transformação das culturas escolares, das concepções pedagógicas e das práticas relacionais que estruturam o cotidiano da escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desenvolvido neste capítulo permite afirmar que a abordagem pedagógica das dificuldades de aprendizagem requer, antes de tudo, uma mudança de perspectiva: do déficit para a

possibilidade, do diagnóstico como fim para a avaliação como meio, da individualização do fracasso para a responsabilização coletiva pela aprendizagem. Trata-se de uma reorientação que não é apenas técnica ou metodológica, mas profundamente ética e política.

A articulação entre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, a tradição brasileira de crítica à medicalização da educação representada por Patto, Moysés e Collares, e a contribuição de Wallon sobre a indissociabilidade entre afetividade e cognição oferece um quadro teórico consistente para enfrentar os desafios postos pelas dificuldades de aprendizagem. Esse quadro recusa tanto a romantização da inclusão, que ignora a realidade das condições escolares, quanto o reducionismo diagnóstico, que individualiza o fracasso e desresponsabiliza a escola.

A mediação pedagógica constitui o instrumento central dessa reorientação. Ela coloca o docente no papel de organizador das condições para que todos os estudantes possam aprender, mesmo aqueles cujos percursos se distanciam das trajetórias esperadas pelo sistema escolar. Mediar não é apenas ensinar: é criar espaços de possibilidade, restaurar confiança, diversificar recursos e manter a expectativa de que o desenvolvimento é sempre possível.

O acolhimento, nesse contexto, não é um gesto inicial e isolado, mas uma postura pedagógica permanente, que se renova a cada interação e que sustenta a disponibilidade do estudante para enfrentar os desafios do aprendizado. As estratégias de intervenção educativa discutidas no capítulo, da observação inicial à articulação entre escola, família e serviços especializados, ganham sentido apenas quando enraizadas nessa postura.

Os desafios que se colocam à escola brasileira na resposta às dificuldades de aprendizagem são reais e significativos. Formação insuficiente, condições de trabalho precárias, ausência de suporte especializado e persistência de culturas escolares excludentes são obstáculos que precisam ser enfrentados com seriedade. Mas reconhecer esses obstáculos não pode servir de justificativa para a paralisia pedagógica ou para a aceitação do fracasso escolar como inevitável. A transformação possível começa, muitas vezes, no âmbito da sala de aula, nas escolhas que cada docente faz cotidianamente sobre como olhar para seus estudantes, como organizar sua prática e como responder às singularidades que se apresentam.

A perspectiva inclusiva que orienta este capítulo e a obra à qual ele pertence sustenta que a escola mais humana não é aquela que exclui os que não se encaixam em seus padrões, mas aquela que transforma seus padrões para que todos possam participar, aprender e pertencer. Essa transformação é um compromisso ético que não admite exceções e que encontra nas dificuldades de aprendizagem um de seus testes mais exigentes e reveladores. É no confronto com o que parece impossível que a pedagogia se revela, em seu sentido mais profundo, como prática de esperança e de humanização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

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

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

LOCATELLI, R. L. *et al.* Tecnologia assistiva na educação inclusiva: inovação, acessibilidade e práticas pedagógicas contemporâneas. **Revista Ilustração**, v. 7, n. 3, p. 19-30, 2026. DOI: 10.46550/ilustracao.v7i3.550.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível**: crianças que não aprendem na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

PAIXÃO, J. L. *et al.* Superando o ensino tradicional: metodologias ativas, engajamento discente e aprendizagem significativa. **Cadernos Cajuína**, v. 11, p. 1-18, 2026.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

CAPÍTULO 5

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: RECURSOS, ACESSIBILIDADE E LIMITES DO USO PEDAGÓGICO

INCLUSIVE EDUCATION AND DIGITAL TECHNOLOGIES: RESOURCES, ACCESSIBILITY AND LIMITS OF PEDAGOGICAL USE

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral592026-005>

Tatiane Estefanine Oliveira da Silva

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduada em Letras e Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP). Possui especializações em Gestão Escolar, Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar; Neuropsicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar; Metodologia do Ensino de Inglês como Língua Estrangeira; Tutoria em EAD e Docência do Ensino Superior. É também especialista em ABA Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo.

E-mail: tatianeestefanine4@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1597302604142925>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7769-7351>

Filipe Molinar Machado

Doutor em Engenharia Agrícola (UFSM). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI.

E-mail: fmacmec@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3874-3569>

Helemare do Amaral Motta Bueloni

Doutoranda em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Mestre em Ensino da Educação Básica pela UFES, Especialista em Supervisão Escolar - FIJ, Ciências do Esporte UFES, Fisiologia do Exercício UVA, Licenciada Plena em Educação Física UFES, Licenciada em Informática - IFES, Pedagoga UNIFAHE, graduanda em História UNICV. Atua como Técnica em Assuntos Educacionais UFES. Membro do Centro de Memória da Educação Física e do Esporte Capixaba (Cemefec).

E-mail: helemare@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7270971748766441>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6416-6849>

Messias Lima Soares

Mestrado em Letras (PPGLETRAS/UFT), membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Atendimento Educacional Especializado (GEPAAEE/UFMA), licenciado em Letras / Libras (UFPI), Especialista em Educação Especial, Inclusão e Libras (Faculdade Dom Bosco), Pós-graduação em Tradução e Interpretação de Libras (Faculdade Dom Bosco) e em Educação em Direitos Humanos (UFMA). Atualmente Intérprete de LIBRAS (SEDUC-MA).

E-mail: messiaslim@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7200944670050361>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2158-8600>

Claudio Augusto Kelly

Doutor em Engenharia de Materiais pela Escola de Engenharia de Lorena (EEL - USP). Mestre em Engenharia de Materiais pela Escola de Engenharia de Lorena (EEL – USP). Engenheiro Industrial Químico pela Escola de Engenharia de Lorena (EEL – USP). Professor nos cursos de Biomedicina, Engenharia da Computação, Engenharia de Produção e Farmácia do Centro Universitário Funvic –

UniFUNVIC (Pindamonhangaba – SP).

E-mail: prof.claudiokelly.pinda@unifunvic.edu.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7868015898696834>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9640-5480>

RESUMO

O presente capítulo discute o papel das tecnologias digitais, das tecnologias assistivas, das plataformas educacionais e da inteligência artificial no fortalecimento da educação inclusiva. A partir de uma perspectiva crítica e fundamentada em referenciais teóricos da área, analisam-se as potencialidades desses recursos para ampliar a acessibilidade, personalizar percursos de aprendizagem e garantir participação mais equitativa de estudantes com diferentes necessidades. Ao mesmo tempo, problematizam-se os riscos de exclusão digital, as assimetrias de acesso, a dependência tecnológica e a insuficiência de qualquer instrumento que não seja acompanhado de mediação docente qualificada e de políticas institucionais consistentes. Discutem-se ainda as orientações internacionais sobre Desenho Universal para a Aprendizagem, acessibilidade web e governança de inteligência artificial na educação, articuladas a dados recentes sobre conectividade escolar no Brasil. O capítulo argumenta que a tecnologia, por si só, não produz inclusão; ela pode, quando bem articulada a práticas pedagógicas intencionais, ampliar condições de participação, mas exige reflexão ética, formação docente adequada e comprometimento institucional para não reproduzir novas formas de exclusão sob aparência de inovação.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Tecnologias assistivas; Inteligência artificial; Acessibilidade digital; Mediação pedagógica.

ABSTRACT

This chapter discusses the role of digital technologies, assistive technologies, educational platforms and artificial intelligence in strengthening inclusive education. From a critical perspective grounded in theoretical references in the field, it analyzes the potential of these resources to expand accessibility, personalize learning pathways and ensure more equitable participation of students with different needs. At the same time, it problematizes the risks of digital exclusion, access asymmetries, technological dependence and the insufficiency of any instrument that is not accompanied by qualified teaching mediation and consistent institutional policies. International guidelines on Universal Design for Learning, web accessibility and artificial intelligence governance in education are also discussed, articulated with recent

data on school connectivity in Brazil. The chapter argues that technology does not produce inclusion; it can, when properly articulated with intentional pedagogical practices, expand conditions for participation, but it requires ethical reflection, adequate teacher training and institutional commitment so as not to reproduce new forms of exclusion under the appearance of innovation.

Keywords: Inclusive education; Assistive technologies; Artificial intelligence; Digital accessibility; Pedagogical mediation.

1 INTRODUÇÃO

A relação entre tecnologia e educação sempre foi marcada por expectativas ambivalentes. De um lado, cada novo artefato tecnológico carregou consigo promessas de transformação radical das práticas escolares; de outro, a escola demonstrou, ao longo de sua história, notável capacidade de absorver instrumentos sem transformar substancialmente sua lógica organizacional ou pedagógica. No contexto contemporâneo, marcado pelo avanço acelerado das tecnologias digitais, da inteligência artificial e das plataformas interativas, essa tensão se intensifica e adquire contornos particularmente relevantes quando o eixo de análise é a educação inclusiva.

Para estudantes que enfrentam barreiras de comunicação, mobilidade, processamento cognitivo, percepção sensorial ou acesso físico ao currículo, as tecnologias digitais representam um campo de possibilidades concretas e significativas. Leitores de tela, sistemas de comunicação alternativa e aumentativa, plataformas de aprendizagem adaptativa, recursos de legendagem e audiodescrição, recursos digitais de apoio ao ensino e à aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e ferramentas de personalização de interface são exemplos de instrumentos que, quando bem implementados e integrados à mediação humana qualificada, podem reduzir barreiras e ampliar a participação escolar de forma substantiva.

No entanto, seria ingênuo tomar essas possibilidades como garantias automáticas de inclusão. A realidade das escolas brasileiras é atravessada por desigualdades profundas no que diz respeito ao acesso a dispositivos, à conectividade, à formação docente para o uso pedagógico das tecnologias e ao suporte técnico necessário para sua manutenção. Ademais, o crescente entusiasmo em torno das chamadas soluções tecnológicas para a educação pode obscurecer a dimensão relacional, afetiva e política que a inclusão genuinamente exige.

É nesse quadro de tensões que o presente capítulo se situa. O objetivo não é celebrar nem condenar o uso das tecnologias digitais na educação inclusiva, mas analisar criticamente suas potencialidades, seus limites, seus riscos e as condições pedagógicas, formativas e institucionais que determinam se um recurso

tecnológico se torna, de fato, um instrumento de inclusão ou mais um marcador de desigualdade sob aparência de modernização.

2 TECNOLOGIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES TEÓRICAS

Compreender o lugar das tecnologias digitais na educação inclusiva requer, antes de tudo, situar teoricamente o conceito de tecnologia como mediação. A perspectiva vigotskiana, ao definir os instrumentos e signos como mediadores do desenvolvimento humano, oferece uma base epistemológica fértil para pensar o papel dos artefatos tecnológicos na aprendizagem. Para Vigotski (1998), o desenvolvimento não se dá em isolamento, mas sempre em relação, por meio de mediações culturais que ampliam as possibilidades cognitivas do sujeito. Nessa perspectiva, as tecnologias digitais, quando integradas de forma intencional ao processo pedagógico, podem funcionar como instrumentos de mediação que expandem a zona de desenvolvimento proximal de estudantes com diferentes necessidades.

Essa leitura, contudo, não pode ser descontextualizada das condições materiais e sociais em que o uso tecnológico se insere. Lévy (1999), ao analisar o surgimento do ciberespaço e suas implicações culturais, já advertia que a universalização do acesso às redes digitais não seria automática nem garantida apenas pelo desenvolvimento técnico. O acesso desigual à infraestrutura tecnológica reproduz, e em certos contextos aprofunda, as assimetrias sociais preexistentes. Aplicado ao campo da educação, esse diagnóstico permanece atual: a conectividade escolar e a disponibilidade de dispositivos são distribuídas de forma profundamente desigual no território brasileiro, o que torna o discurso sobre tecnologia e inclusão necessariamente comprometido com uma leitura estrutural das condições de escolarização.

O marco legal brasileiro da educação inclusiva, consolidado na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, reconhece explicitamente as tecnologias assistivas como instrumentos de garantia do direito à educação (Brasil, 2015). Esse reconhecimento normativo representa um avanço importante, mas não suprime as tensões entre o que a lei assegura e o que a escola efetivamente oferece. A distância entre o direito formal e a realidade concreta do atendimento especializado é, ainda, um dos principais desafios enfrentados pelas famílias, pelos estudantes e pelos professores. A própria existência da Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, e do Decreto n. 5.626/2005, que a regulamenta, ilustra esse descompasso: a normatização avançou, mas a oferta efetiva de profissionais e de recursos didáticos compatíveis ainda é insuficiente em grande parte das redes (Brasil, 2002).

A Declaração de Salamanca, documento adotado em 1994 durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, com participação da UNESCO, já afirmava que as escolas devem

encontrar meios de atender com êxito a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, linguísticas ou outras (UNESCO, 1994). Embora anterior à expansão massiva das tecnologias digitais, esse princípio encontra na contemporaneidade um terreno profícuo para sua reafirmação: nunca houve tantos recursos tecnológicos disponíveis capazes de adaptar conteúdos, personalizar percursos e eliminar barreiras de comunicação. O problema persiste, todavia, na distribuição desigual desses recursos e na ausência de políticas educacionais que garantam sua efetividade.

3 TECNOLOGIA ASSISTIVA: FUNDAMENTOS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

A tecnologia assistiva (TA) constitui, no âmbito da educação inclusiva, o conjunto mais diretamente articulado às necessidades funcionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades e superdotação. Segundo a Lei n. 13.146/2015 (Brasil, 2015), tecnologia assistiva compreende produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Essa definição é notavelmente ampla e intencional: ao incluir metodologias e práticas na concepção de TA, o legislador sinalizou que a tecnologia assistiva não se reduz a objetos ou softwares, mas implica uma abordagem pedagógica que coloca a funcionalidade e a participação como critérios centrais de avaliação de qualquer recurso. Isso tem consequências diretas para a formação docente e para a organização da escola: não basta disponibilizar um software de leitura de tela se o professor não sabe como integrá-lo ao planejamento da aula, se o material didático não está em formato acessível, ou se o ambiente escolar impõe outras barreiras físicas ou atitudinais ao estudante.

A pesquisa de Locatelli *et al.* (2026) analisa a tecnologia assistiva na perspectiva da inovação e da acessibilidade pedagógica contemporânea, demonstrando que os recursos tecnológicos assistivos possuem potencial significativo para ampliar a participação de estudantes com deficiência em contextos escolares regulares. Os autores destacam, contudo, que a efetividade desses recursos está condicionada à existência de práticas pedagógicas intencionalmente estruturadas para o uso inclusivo da tecnologia, e não à mera disponibilização de equipamentos. Esse achado converge com o que a literatura especializada acumula há décadas: a tecnologia, desprovida de intencionalidade pedagógica, transforma-se em adorno ou em instrumento de segregação invertida, quando apenas os estudantes com deficiência são submetidos a determinados recursos enquanto os demais seguem percursos sem qualquer adaptação ou flexibilização curricular.

Entre os recursos de tecnologia assistiva com maior impacto documentado no contexto escolar, destacam-se os sistemas de comunicação alternativa e aumentativa (CAA), voltados a estudantes com

comprometimento severo da fala ou da linguagem expressiva; os softwares leitores de tela, essenciais para estudantes cegos ou com baixa visão; as interfaces adaptadas de entrada, como teclados ampliados, acionadores e rastreadores de olhar, fundamentais para estudantes com comprometimento motor; e os sistemas de amplificação sonora e legendagem, indispensáveis para estudantes surdos ou com deficiência auditiva. Cada um desses recursos demanda não apenas disponibilidade material, mas formação docente especializada, avaliação funcional cuidadosa das necessidades de cada estudante e articulação entre o professor da classe comum e o profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

É importante sublinhar que a tecnologia assistiva não deve ser compreendida como solução exclusiva para os desafios da educação inclusiva. Ela integra um conjunto mais amplo de condições que a escola precisa assegurar: acessibilidade arquitetônica, currículo flexível, práticas pedagógicas diferenciadas, avaliação formativa e relações interpessoais respeitosas. A fragmentação desse conjunto, com ênfase excessiva na dimensão tecnológica em detrimento das demais, empobrece a compreensão da inclusão e pode gerar expectativas frustradas tanto nos estudantes e famílias quanto nos próprios professores. No caso específico de estudantes surdos, por exemplo, recursos digitais de tradução automática ou de avatares animados em Libras podem auxiliar em situações pontuais, mas não substituem a presença qualificada de tradutores e intérpretes humanos, cuja atuação envolve dimensões linguísticas, culturais e relacionais que ultrapassam a capacidade atual dessas ferramentas.

4 PLATAFORMAS DIGITAIS, DESENHO UNIVERSAL E ACESSIBILIDADE

A expansão das plataformas educacionais digitais, acelerada especialmente a partir da pandemia de Covid-19, trouxe à tona de forma urgente a questão da acessibilidade no ambiente virtual de aprendizagem. A acessibilidade digital, entendida como a capacidade de uma plataforma, *site* ou recurso ser utilizado por pessoas com diferentes tipos de deficiência sem necessidade de adaptação ou tecnologia especializada adicional, é reconhecida internacionalmente como direito e como requisito técnico fundamental para o desenvolvimento de qualquer solução educacional.

Desde o ponto de vista normativo internacional, as *Web Content Accessibility Guidelines* (WCAG), elaboradas pelo World Wide Web Consortium, oferecem o referencial técnico mais consolidado para a construção de ambientes digitais acessíveis. A versão 2.2, publicada em outubro de 2023, organiza-se em torno de quatro princípios: o conteúdo deve ser perceptível, operável, compreensível e robusto (W3C, 2023). Esses princípios desdobram-se em critérios concretos relativos a alternativas textuais para conteúdos não verbais, contraste adequado, navegação por teclado, redimensionamento de texto, compatibilidade com tecnologias assistivas e previsibilidade de comportamento das interfaces. Para o contexto educacional, esses critérios deveriam constituir requisito mínimo na seleção e na contratação de plataformas, ambientes virtuais de aprendizagem e materiais didáticos digitais.

Em paralelo, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), desenvolvido pelo *Center for Applied Special Technology* e amplamente referenciado na literatura internacional sobre educação inclusiva, propõe que os ambientes e materiais de aprendizagem sejam planejados desde sua concepção para atender à maior diversidade possível de estudantes, sem necessidade de adaptações posteriores. O DUA organiza-se em torno de três princípios fundamentais: múltiplos meios de representação, múltiplos meios de ação e expressão e múltiplos meios de engajamento (CAST, 2018). Aplicado ao contexto das plataformas digitais, esse referencial demanda que desenvolvedores e gestores de sistemas educacionais incorporem, desde o projeto inicial, recursos como legendas e transcrição de áudio, compatibilidade com leitores de tela, contraste ajustável, navegação por teclado, alternativas textuais para conteúdos não verbais e formas variadas de demonstração da aprendizagem.

É importante sublinhar a complementaridade entre WCAG e DUA: enquanto o primeiro estabelece padrões técnicos verificáveis de acessibilidade, o segundo formula uma matriz pedagógica que orienta o planejamento curricular para a diversidade. A adoção isolada de qualquer um deles, sem o outro, tende a gerar lacunas relevantes. Plataformas tecnicamente acessíveis, mas pedagogicamente rígidas, podem cumprir requisitos de conformidade e ainda assim fracassar como instrumentos de inclusão; práticas pedagógicas inspiradas no DUA, porém apoiadas em ferramentas digitais inacessíveis, comprometem-se em sua eficácia desde o início.

No entanto, a realidade das plataformas adotadas pelas redes públicas e privadas de ensino no Brasil está longe de satisfazer tais requisitos de forma sistemática. Avaliações de acessibilidade de ambientes virtuais de aprendizagem identificam barreiras significativas com frequência: interfaces não compatíveis com tecnologias assistivas, conteúdos em formato exclusivamente visual sem alternativas textuais, vídeos sem legendas ou audiodescrição e formulários de avaliação inacessíveis a estudantes com comprometimento motor ou visual. Essa lacuna entre o potencial de acessibilidade das tecnologias digitais e sua efetiva implementação revela que a dimensão técnica, por si só, não garante inclusão; é imprescindível que haja comprometimento institucional, fiscalização, participação dos usuários com deficiência no desenvolvimento das soluções e formação continuada das equipes pedagógicas e técnicas.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018b), ao incorporar a competência digital como uma das dez competências gerais da educação básica, sinaliza o reconhecimento oficial de que o letramento digital é hoje uma dimensão fundamental da formação cidadã. Contudo, a BNCC não aborda de forma suficientemente detalhada as especificidades do letramento digital inclusivo, ou seja, as condições para que estudantes com deficiência não apenas consumam tecnologia, mas a utilizem de forma autônoma, crítica e criativa como instrumento de aprendizagem e de exercício de seus direitos. Essa lacuna normativa precisa ser enfrentada pelas políticas educacionais e pelos projetos pedagógicos das escolas.

5 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POSSIBILIDADES E RISCOS ÉTICOS

A inteligência artificial (IA) representa, no debate contemporâneo sobre tecnologia e educação, o campo de maior efervescência discursiva e, ao mesmo tempo, de maior incerteza quanto aos seus impactos efetivos sobre as práticas escolares. No que diz respeito à educação inclusiva, as potencialidades são reais e documentadas: sistemas de IA podem personalizar percursos de aprendizagem com base no desempenho individual do estudante, oferecer *feedback* imediato e adaptado, traduzir conteúdos em diferentes formatos, reconhecer padrões de dificuldade antes que se tornem crônicos e apoiar a comunicação de estudantes com comprometimentos severos de linguagem.

A UNESCO (2021), em documento orientador para formuladores de políticas, sintetiza esse duplo movimento: a IA pode contribuir para o cumprimento da Agenda 2030 de Educação ao ampliar o acesso, personalizar a aprendizagem e apoiar populações historicamente excluídas, mas exige, simultaneamente, que governos desenvolvam capacidades regulatórias, garantam a transparência dos sistemas, promovam o desenvolvimento profissional dos educadores e adotem uma abordagem centrada no ser humano. Em documento posterior, especificamente dedicado à IA generativa, a UNESCO (2023) recomenda cautela adicional, defendendo a definição de uma idade mínima para uso autônomo desses sistemas pelos estudantes, a proteção rigorosa de dados pessoais, a verificação independente da qualidade pedagógica das ferramentas e a preservação do papel insubstituível do professor como mediador crítico da aprendizagem.

Paixão *et al.* (2026) analisam os desafios éticos, pedagógicos e legais da inteligência artificial generativa na educação inclusiva, argumentando que, embora os sistemas de IA apresentem potencial significativo para personalizar o ensino e ampliar o acesso ao currículo para estudantes com diferentes necessidades, sua adoção irrefletida pode reproduzir vieses algorítmicos, comprometer a privacidade dos dados dos estudantes e substituir relações pedagógicas insubstituíveis por interações automatizadas que ignoram a dimensão afetiva e relacional da aprendizagem. Os autores destacam que a garantia do direito à aprendizagem em contextos de uso de IA exige regulamentação específica, transparência dos sistemas, participação das comunidades educativas e formação docente criticamente orientada.

Essa perspectiva dialoga diretamente com os riscos que a literatura especializada tem identificado no uso de IA em contextos educacionais. Os vieses algorítmicos constituem um problema central: sistemas de IA treinados com dados que refletem padrões históricos de exclusão tendem a reproduzir e amplificar essas exclusões, por exemplo, ao oferecer recomendações de percurso que encaminham estudantes de grupos historicamente marginalizados para itinerários de menor complexidade cognitiva, perpetuando expectativas rebaixadas sob a aparência de personalização objetiva. Para estudantes com deficiência, esse risco é agravado pelo fato de que os bancos de dados utilizados para o treinamento de sistemas de IA

raramente incluem representação adequada de suas formas de aprendizagem, comunicação e expressão (UNESCO, 2023).

A questão da privacidade dos dados educacionais adquire contornos ainda mais delicados quando se trata de estudantes menores de idade e, particularmente, de estudantes com deficiência ou com diagnósticos de transtornos do neurodesenvolvimento. As informações coletadas por plataformas de IA sobre o desempenho, o comportamento, os padrões de atenção e as dificuldades específicas desses estudantes constituem dados sensíveis que precisam ser protegidos por legislação robusta e por práticas institucionais transparentes. A Lei Geral de Proteção de Dados (Lei n. 13.709/2018) oferece um marco legal relevante nesse sentido, mas sua aplicação ao contexto educacional ainda carece de regulamentação específica e de maior consciência dos gestores escolares sobre suas obrigações (Brasil, 2018a).

Do ponto de vista pedagógico, é preciso resistir ao fascínio da automação como substituto da mediação humana. Os sistemas de IA mais sofisticados podem identificar padrões, sugerir atividades e adaptar o grau de dificuldade de exercícios, mas não são capazes de perceber o cansaço emocional de um estudante, de acolher uma crise de ansiedade, de renegociar um contrato pedagógico ou de construir a confiança que torna o erro uma experiência formativa, e não uma fonte de humilhação. A dimensão relacional da inclusão não é substituível por algoritmos, por mais sofisticados que sejam.

6 EXCLUSÃO DIGITAL E DESIGUALDADE DE ACESSO NO BRASIL

Qualquer análise sobre tecnologia e educação inclusiva no Brasil precisa enfrentar, sem eufemismos, a realidade da exclusão digital. O país possui profundas assimetrias regionais, socioeconômicas e raciais no acesso a dispositivos conectados, à internet de qualidade e à infraestrutura tecnológica necessária para o uso educacional. Escolas localizadas em periferias urbanas, em zonas rurais ou em territórios de alta vulnerabilidade social frequentemente carecem de laboratórios de informática funcionais, de conexão banda larga estável e de suporte técnico para a manutenção dos equipamentos disponíveis.

Os dados da pesquisa TIC Educação 2024, conduzida pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, oferecem um panorama atualizado e revelador desse cenário. Por um lado, registra-se avanço expressivo na conectividade: 96% das escolas brasileiras de educação básica passaram a contar com acesso à internet, com crescimento particularmente significativo nas instituições municipais (de 71% em 2020 para 94% em 2024) e nas escolas localizadas em áreas rurais (de 52% para 89% no mesmo período); entre as escolas conectadas, 88% já dispõem de internet em sala de aula, vinte pontos percentuais a mais do que o registrado em 2020 (CGI.br, 2025). Por outro lado, a apropriação pedagógica desses recursos pelos estudantes permanece marcada por desigualdades agudas: enquanto 67% dos alunos de escolas estaduais utilizam a internet para realizar atividades solicitadas pelos

professores, apenas 27% dos alunos da rede municipal o fazem, e a disponibilidade de dispositivos digitais para uso discente segue como desafio expressivo nas escolas de menor porte e nas áreas rurais (CGI.br, 2025).

Esses dados confirmam que ampliar a conectividade é condição necessária, porém insuficiente, para a inclusão digital com sentido educacional. A presença do sinal de internet nas escolas não se traduz automaticamente em práticas pedagógicas significativas, nem garante o acesso equitativo dos estudantes a percursos formativos efetivamente apoiados por tecnologia. Esse cenário é particularmente grave para estudantes com deficiência, que muitas vezes dependem de tecnologias assistivas específicas que não estão disponíveis nas escolas ou cujo custo de aquisição é inacessível para as famílias. A ausência de softwares leitores de tela em computadores escolares, de dispositivos de comunicação alternativa no contexto da sala de aula ou de acesso à internet para uso de plataformas de acessibilidade não são meros problemas técnicos: são expressões concretas da exclusão estrutural que afeta parte significativa dos estudantes com deficiência no sistema público de ensino.

O que se constata, com frequência, é uma espécie de entusiasmo tecnológico que prospera nos discursos de política educacional e nos materiais produzidos por empresas do setor sem encontrar correspondência nas condições reais das escolas. Propostas de personalização do ensino por inteligência artificial, de gamificação do currículo, de realidade aumentada em sala de aula e de plataformas adaptativas chegam às escolas com a retórica da inovação pedagógica, mas encontram professores sem formação adequada para utilizá-las, infraestrutura insuficiente para sustentá-las e estudantes com necessidades básicas de acessibilidade que ainda não foram atendidas. Esse descompasso entre a sofisticação do discurso tecnológico e a precariedade das condições reais é, ele mesmo, um marcador de exclusão.

Lévy (1999) alertava para o risco de que a expansão do ciberespaço, ao invés de democratizar o acesso ao conhecimento, pudesse aprofundar as desigualdades entre aqueles que dominam as novas ferramentas digitais e aqueles que delas permanecem excluídos. Décadas depois, essa advertência permanece válida e se aplica com particular pertinência ao campo educacional: o uso acrítico e desigual das tecnologias digitais nas escolas pode ampliar, e não reduzir, as brechas educacionais entre estudantes com e sem deficiência, entre escolas ricas e pobres, entre zonas urbanas e rurais.

É nesse sentido que a inclusão digital precisa ser compreendida como dimensão constitutiva da educação inclusiva, e não como desdobramento opcional ou meta para um futuro indefinido. Garantir que todos os estudantes tenham acesso equitativo às tecnologias digitais necessárias para sua participação plena no currículo é obrigação do Estado e das instituições escolares, e não concessão ou privilégio.

7 MEDIAÇÃO DOCENTE QUALIFICADA: A CONDIÇÃO PEDAGÓGICA INCONTORNÁVEL

A centralidade da mediação docente no contexto da educação inclusiva com uso de tecnologias digitais não pode ser suficientemente enfatizada. Toda a literatura pertinente é unânime nesse ponto: tecnologias, por mais sofisticadas que sejam, não produzem inclusão por si mesmas. Elas são instrumentos; sua efetividade depende da qualidade da mediação pedagógica que as acompanha, da intencionalidade educativa que orienta seu uso e do conhecimento que o professor possui tanto sobre as necessidades do estudante quanto sobre as possibilidades e os limites do recurso tecnológico empregado.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo Ministério da Educação em 2008, estabeleceu como diretriz fundamental a necessidade de formação docente para o atendimento às necessidades educacionais especiais, incluindo o conhecimento sobre tecnologias assistivas e sua aplicação pedagógica (Brasil, 2008). No entanto, a formação inicial de professores nas licenciaturas brasileiras ainda reserva espaço muito reduzido para a educação inclusiva e quase nenhum para o uso pedagógico de tecnologias assistivas. Isso significa que a maior parte dos professores que atuam hoje nas escolas regulares chegou à sala de aula sem a formação necessária para incorporar, com competência e intencionalidade, os recursos tecnológicos disponíveis para estudantes com deficiência.

A formação continuada, ofertada pelos sistemas de ensino, tem buscado preencher parte dessa lacuna, mas de forma ainda insuficiente e fragmentada. Cursos pontuais sobre softwares específicos ou sobre o uso de determinada plataforma digital não substituem uma formação sistemática que articule fundamentos teóricos da educação inclusiva, conhecimento das necessidades específicas dos estudantes com deficiência e domínio prático dos recursos tecnológicos relevantes. Mais do que saber operar uma tecnologia, o professor precisa saber quando utilizá-la, para quem, com qual intencionalidade pedagógica e em articulação com quais outras estratégias didáticas.

Há, além disso, uma dimensão atitudinal da mediação docente que nenhuma tecnologia pode substituir. A disposição para perceber as barreiras que o estudante enfrenta antes que se tornem crônicas, a habilidade de adaptar o planejamento sem esperar uma instrução formal superior, o cuidado de garantir que o uso de tecnologia não se torne forma de segregação dentro da própria sala de aula, são competências que se desenvolvem pela formação, pela reflexão sobre a prática e pela construção de uma cultura escolar genuinamente comprometida com a inclusão. Mantoan (2003) argumenta que a inclusão não é um modelo técnico a ser aplicado, mas uma perspectiva ética e política que precisa atravessar toda a cultura da escola, da gestão ao cotidiano da sala de aula.

O trabalho colaborativo entre o professor da classe comum e o professor do Atendimento Educacional Especializado é, nesse contexto, condição fundamental para o uso efetivo de tecnologias assistivas no ambiente escolar. O AEE tem como uma de suas funções centrais justamente a elaboração e a

disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva, mas sua efetividade aumenta significativamente quando há comunicação sistemática e planejamento compartilhado com o professor regente. A fragmentação entre o AEE e a sala de aula regular é um dos obstáculos mais persistentes à educação inclusiva de qualidade no Brasil.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias digitais e as tecnologias assistivas representam, no contexto da educação inclusiva contemporânea, um campo de possibilidades reais e de limites igualmente reais. Este capítulo buscou analisar essas duas dimensões com igual rigor, evitando tanto o entusiasmo acrítico quanto o ceticismo paralisante.

As potencialidades são concretas: softwares de leitura de tela, sistemas de comunicação alternativa e aumentativa, plataformas adaptativas, ferramentas de inteligência artificial para personalização do ensino e recursos de legendagem e audiodescrição podem reduzir barreiras significativas à participação de estudantes com deficiência no currículo escolar. Quando tais recursos são integrados a práticas pedagógicas intencionais, sustentados por políticas institucionais consistentes, alinhados a referenciais de acessibilidade reconhecidos como o WCAG e a matrizes pedagógicas como o DUA, e acompanhados por mediação docente qualificada, podem fazer diferença real na trajetória educacional de estudantes historicamente excluídos.

Os limites e os riscos, porém, são igualmente reais. A exclusão digital estrutural que marca o sistema educacional brasileiro, ainda que atenuada pelos avanços recentes na conectividade documentados pela TIC Educação 2024, impede que as promessas tecnológicas se concretizem de forma equitativa. Os vieses algorítmicos presentes em sistemas de inteligência artificial podem reproduzir e amplificar exclusões históricas. A ausência de formação docente adequada transforma tecnologias potencialmente inclusivas em instrumentos de segregação ou de sobrecarga pedagógica. E a ênfase excessiva na dimensão tecnológica da inclusão pode obscurecer as dimensões relacionais, afetivas, políticas e estruturais sem as quais nenhuma escola se torna verdadeiramente inclusiva.

O principal argumento que este capítulo sustentou é que a tecnologia não inclui por si mesma. Ela pode ampliar possibilidades, reduzir barreiras e personalizar percursos, mas apenas quando inserida em um projeto pedagógico que coloque o estudante, com toda a sua singularidade, no centro das decisões educativas. Incluir é, antes de qualquer recurso tecnológico, uma decisão ética e política de reconhecer a diferença como constitutiva da humanidade e de organizar a escola para que essa diferença seja vivida como riqueza, e não como déficit.

Os capítulos seguintes desta obra continuarão a explorar dimensões complementares dessa complexa tarefa, aprofundando as discussões sobre desenvolvimento socioemocional, formação docente, redes de apoio e os compromissos coletivos que uma educação genuinamente inclusiva demanda.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: abr. 2026.

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

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. 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/113146.htm. Acesso em: abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 ago. 2018a.

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

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. Wakefield, MA: CAST, 2018. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: abr. 2026.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2024**. São Paulo: CGI.br, 2025. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/educacao/>. Acesso em: abr. 2026.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOCATELLI, R. L. *et al.* Tecnologia assistiva na educação inclusiva: inovação, acessibilidade e práticas pedagógicas contemporâneas. **Revista Ilustração**, v. 7, n. 3, p. 19-30, 2026.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

PAIXÃO, J. L. *et al.* Inteligência artificial generativa na educação inclusiva: desafios éticos, pedagógicos e legais para a garantia do direito à aprendizagem. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v. 13, p. 1-21, 2026.

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

UNESCO. **AI and education: guidance for policy-makers**. Paris: UNESCO, 2021.

UNESCO. **Guidance for generative AI in education and research**. Paris: UNESCO, 2023.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WORLD WIDE WEB CONSORTIUM (W3C). **Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.2**. W3C Recommendation, 5 out. 2023. Disponível em: <https://www.w3.org/TR/WCAG22/>. Acesso em: abr. 2026.

CAPÍTULO 6

AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL, CONVIVÊNCIA ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL EM AMBIENTES HETEROGÊNEOS

EMOTIONAL SELF-REGULATION, SCHOOL COEXISTENCE AND SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT IN HETEROGENEOUS ENVIRONMENTS

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral592026-006>

Maria Soneide de Araujo

Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial: Área de Especialização no Domínio Cognitivo e Motor pela UFP/PT. Graduada em Pedagogia pela UNIR-RO, Graduada em História pela UNICESUMAR, Especialista em Libras - Língua Brasileira de Sinais (FASA), Especialista em TOD (Transtorno Opositor Desafiador) RHEMA, Professora da educação básica: educação infantil e séries iniciais.

E-mail: mariasoneidearaujo@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8044167440565114>

Helemare do Amaral Motta Bueloni

Doutoranda em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Mestre em Ensino da Educação Básica pela UFES, Especialista em Supervisão Escolar - FIJ, Ciências do Esporte UFES, Fisiologia do Exercício UVA, Licenciada Plena em Educação Física UFES, Licenciada em Informática - IFES, Pedagoga UNIFAHE, graduanda em História UNICV. Atua como Técnica em Assuntos Educacionais UFES. Membro do Centro de Memória da Educação Física e do Esporte Capixaba (Cemefec).

E-mail: helemare@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7270971748766441>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6416-6849>

Gislaine Aparecida da Silva

Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO) pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Especialista em Tutoria em Educação a Distância pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Licenciada em Geografia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Atua como professora nas redes municipal e estadual de Campo Grande, MS.

E-mail: gislaine.silva@ufms.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4321634641591863>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9730-725X>

Raíza Meir Knust Leppaus

Especialista em Gestalt-Terapia e em Psicologia da Aprendizagem do Desenvolvimento e da Personalidade, ambas pela Faculdade UNYLEYA. Graduada em Psicologia (MULTIVIX).

E-mail: psi.raiza@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3595411241774850>

Suzane Aparecida Pupo

Especialista em Educação Especial e Inclusiva pelo Instituto de Ensino Superior Tupy SOCIESC (2008); especialista em Arte, Educação e Terapia pela FAPI - Faculdade de Pinhais (2008); especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela FATEC - Faculdade de Tecnologia do Vale do Ivaí (2016). Graduada em Letras Anglo pela Universidade Estadual do Centro-Oeste UNICENTRO (2006). Graduada em Artes Visuais pela Universidade de Jales UNIJALES (2017); graduada em Pedagogia pela Universidade Santo Amaro (2020); graduada em Fonoaudiologia Bacharel pelo Centro Universitário Ingá UNINGÁ (2024). Pós-Graduada de Mestrado em Educação Inclusiva, diversidade e gênero na Educação Básica - Enber University. Atua como professora de Educação Infantil desde 2005.

E-mail: suzanepupo@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5024107391954754>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2713-4168>

RESUMO

Este capítulo analisa a autorregulação emocional, a convivência escolar e o desenvolvimento socioemocional como dimensões estruturantes de uma educação inclusiva em ambientes heterogêneos. Parte-se do entendimento de que a escola não é apenas espaço de transmissão de conteúdos, mas também território de vínculos, conflitos, pertencimento, reconhecimento e formação humana. O objetivo é discutir como as emoções, as relações interpessoais e as condições institucionais interferem na aprendizagem, na participação e na construção de ambientes mais seguros e acolhedores. A abordagem é teórico-reflexiva, fundamentada em contribuições da psicologia da educação, da pedagogia crítica, da educação inclusiva e de documentos normativos nacionais e internacionais. O capítulo discute a autorregulação como processo socialmente mediado, problematiza a convivência escolar diante da diversidade, aborda conflitos, intimidação sistemática, saúde mental e vínculos pedagógicos, e apresenta estratégias educativas voltadas à escuta, à mediação, à corresponsabilidade e à organização de culturas escolares menos excludentes. Conclui-se que o desenvolvimento socioemocional não deve ser reduzido a treinamento comportamental ou adaptação individual, mas compreendido como compromisso ético, pedagógico e institucional com a dignidade, a aprendizagem e o pertencimento de todos os estudantes.

Palavras-chave: Autorregulação emocional; Convivência escolar; Desenvolvimento socioemocional; Educação inclusiva; Saúde mental.

ABSTRACT

This chapter analyzes emotional self-regulation, school coexistence, and socio-emotional development as structural dimensions of inclusive education in heterogeneous environments. It assumes that school is not only a space for transmitting content, but also a territory of bonds, conflicts, belonging, recognition, and human formation. The objective is to discuss how emotions, interpersonal relationships, and institutional conditions affect learning, participation, and the construction of safer and more welcoming educational

environments. The approach is theoretical and reflective, grounded in contributions from educational psychology, critical pedagogy, inclusive education, and national and international normative documents. The chapter discusses self-regulation as a socially mediated process, problematizes school coexistence in the context of diversity, addresses conflicts, systematic intimidation, mental health, and pedagogical bonds, and presents educational strategies focused on listening, mediation, co-responsibility, and the organization of less exclusionary school cultures. It concludes that socio-emotional development should not be reduced to behavioral training or individual adaptation, but rather understood as an ethical, pedagogical, and institutional commitment to the dignity, learning, and belonging of all students.

Keywords: Emotional self-regulation; School coexistence; Socio-emotional development; Inclusive education; Mental health.

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre inclusão escolar costuma ser associada, com razão, ao direito de acesso, à permanência, à acessibilidade e à aprendizagem dos estudantes que historicamente foram colocados à margem dos processos educativos. Entretanto, quando se observa a escola concreta, com suas turmas heterogêneas, suas desigualdades sociais, seus conflitos cotidianos e suas exigências institucionais, torna-se evidente que a inclusão também depende da qualidade das relações que sustentam a vida escolar. Aprender, conviver, participar e pertencer são dimensões inseparáveis. Não há aprendizagem significativa em ambientes marcados pelo medo, pela humilhação, pela indiferença ou pela ausência de vínculos. Do mesmo modo, não há convivência democrática quando a escola trata as diferenças apenas como problema disciplinar, déficit individual ou dificuldade a ser administrada isoladamente pelo professor.

A autorregulação emocional, nesse contexto, não pode ser compreendida como uma habilidade privada, neutra e puramente psicológica. Ela envolve a capacidade de reconhecer emoções, compreender situações, modular impulsos, buscar ajuda, lidar com frustrações, negociar sentidos e tomar decisões responsáveis em interação com outras pessoas. Trata-se de um processo que se desenvolve na relação com o outro, com a linguagem, com as normas coletivas, com as experiências de reconhecimento e com as oportunidades concretas de participação. Por isso, a autorregulação emocional é decisiva para a aprendizagem, mas não se reduz ao desempenho individual do estudante. Ela depende de mediações pedagógicas, de rotinas institucionais, de vínculos de confiança, de práticas de escuta e de uma cultura escolar que não confunda silêncio com respeito, obediência com autonomia ou contenção emocional com maturidade.

A escola contemporânea tem sido atravessada por demandas cada vez mais complexas. Ao mesmo tempo em que se exige que ela ensine conteúdos, desenvolva competências, promova inclusão, acolha

diferenças, enfrente a violência, responda às famílias, acompanhe indicadores e incorpore tecnologias, muitas vezes não se garantem condições materiais, formativas e institucionais compatíveis com tais responsabilidades. A gestão da sala de aula e das relações escolares, portanto, não pode ser analisada como problema exclusivamente técnico. Ela envolve dimensões pedagógicas, políticas e organizacionais que ultrapassam o domínio individual do professor. Nesse sentido, a discussão sobre convivência escolar precisa considerar tanto as práticas cotidianas quanto as condições de trabalho docente, pois ambientes emocionalmente seguros não se constroem apenas com boa vontade, mas com projetos pedagógicos consistentes, políticas de apoio e cultura institucional corresponsável (PAIXÃO, 2026b).

O tema ganha ainda maior relevância diante de fenômenos como conflitos entre estudantes, isolamento social, sofrimento psíquico, discriminação, intimidação sistemática, desigualdade de oportunidades, fragilização dos vínculos comunitários e intensificação das pressões sobre professores e equipes escolares. A legislação brasileira reconhece a necessidade de ações de prevenção e combate à intimidação sistemática, especialmente a partir da Lei nº 13.185/2015, e a Lei nº 14.811/2024 reforça a proteção de crianças e adolescentes contra formas de violência em estabelecimentos educacionais ou similares (BRASIL, 2015; BRASIL, 2024). Tais marcos normativos não esgotam o problema, mas indicam que a convivência escolar deixou de ser tema periférico e passou a ocupar lugar estratégico na agenda educacional.

Este capítulo tem como objetivo analisar a importância da autorregulação emocional, da convivência escolar e do desenvolvimento socioemocional em ambientes educacionais heterogêneos, articulando fundamentos teóricos, desafios institucionais e implicações pedagógicas. A abordagem adotada evita dois reducionismos frequentes. O primeiro consiste em tratar as emoções como assunto externo ao currículo, como se fossem interferências secundárias na aprendizagem. O segundo consiste em transformar o desenvolvimento socioemocional em técnica de adaptação individual, responsabilizando o estudante por regular-se em contextos que, por vezes, permanecem excludentes, violentos ou indiferentes. Entre esses extremos, defende-se uma compreensão ética e pedagógica da autorregulação, vinculada ao direito à aprendizagem, à participação, ao pertencimento e à dignidade.

2 AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL COMO PROCESSO SOCIALMENTE MEDIADO

A autorregulação emocional é frequentemente associada à capacidade de controlar impulsos, manter atenção, tolerar frustrações e responder de modo adequado às exigências de uma situação. Embora essa definição seja útil, ela se torna limitada quando reduz a autorregulação à ideia de mero autocontrole comportamental ou quando separa o sujeito de suas condições de desenvolvimento. A criança, o adolescente ou o jovem não aprendem a regular emoções em vazio social. Aprendem a nomear o que sentem quando encontram linguagem para isso; aprendem a esperar quando há rotinas compreensíveis; aprendem a pedir

ajuda quando há adultos disponíveis; aprendem a reparar conflitos quando a escola oferece experiências de responsabilização e não apenas punição. A autorregulação, portanto, é uma construção relacional e cultural.

A perspectiva histórico-cultural ajuda a compreender esse ponto. Para Vigotski (2007), as funções psicológicas superiores desenvolvem-se por meio de processos de mediação social, nos quais linguagem, interação e instrumentos culturais têm papel central. Ainda que Vigotski não tenha formulado uma teoria específica da autorregulação emocional nos termos contemporâneos, sua contribuição permite entender que as capacidades internas do sujeito são constituídas em práticas sociais. Aquilo que posteriormente aparece como autocontrole, planejamento, atenção voluntária ou capacidade de avaliar a própria conduta tem origem em relações mediadas com adultos, pares, normas e significados compartilhados. Na escola, isso significa que a organização do ambiente, o modo como o professor intervém e a qualidade das interações entre estudantes influenciam diretamente a constituição de modos mais autônomos de agir e sentir.

A contribuição de Wallon (2007) reforça essa compreensão ao defender a indissociabilidade entre afetividade, cognição e motricidade no processo de desenvolvimento humano. Para o autor, emoção e razão não constituem domínios opostos, mas dimensões integradas que se constituem mutuamente na relação com o meio social. A criança que se sente reconhecida, segura e acolhida amplia suas possibilidades de exploração cognitiva; aquela que vivencia rejeição, exposição ou ameaça tende a reduzir a disponibilidade interna para aprender. Trazer Wallon ao debate contemporâneo sobre autorregulação evita a falsa separação entre dimensões emocionais e intelectuais da vida escolar e fundamenta uma pedagogia atenta às condições afetivas em que o conhecimento é construído.

A teoria social cognitiva de Bandura (1991) também contribui para esse debate ao destacar que a autorregulação envolve processos de auto-observação, julgamento e autorreação. O sujeito monitora sua conduta, compara-a com padrões pessoais e sociais, avalia consequências e produz respostas que podem fortalecer ou modificar comportamentos. Entretanto, esses processos não são isolados de crenças de autoeficácia, modelos observados e condições ambientais. Um estudante que vive sucessivas experiências de fracasso, rotulação ou rejeição tende a construir expectativas mais frágeis sobre sua capacidade de lidar com desafios. De forma inversa, quando encontra apoio, metas possíveis, reconhecimento e oportunidades de reconstruir trajetórias, amplia seu repertório de enfrentamento e participação.

Zimmerman (2002), ao tratar da aprendizagem autorregulada, ressalta que processos de planejamento, monitoramento e avaliação são ensináveis. Esse ponto é importante porque impede que a autorregulação seja confundida com traço fixo de personalidade. O estudante que se desorganiza emocionalmente diante de uma prova, que reage agressivamente a uma provocação ou que evita participar por medo de errar não deve ser compreendido apenas pelo prisma da falta de maturidade. Há ali uma história de experiências, expectativas, mediações e condições de pertencimento. Ensinar estratégias de autorregulação envolve explicitar objetivos, construir rotinas, antecipar dificuldades, oferecer

possibilidades de escolha, trabalhar com metas graduais, promover reflexão sobre erros e criar espaços em que a emoção possa ser elaborada sem exposição vexatória.

Essa compreensão desloca o foco da simples disciplina para a formação da autonomia. Disciplinar, no sentido meramente normativo, pode significar fazer o estudante calar-se, sentar-se ou obedecer. Educar para a autorregulação é mais complexo. Significa ajudá-lo a compreender os sentidos das normas, reconhecer os efeitos de suas ações sobre si e sobre o outro, avaliar alternativas e participar de uma comunidade em que direitos e responsabilidades se articulam. A autonomia não nasce da ausência de limites, mas também não se desenvolve pela imposição autoritária de regras incompreensíveis. Ela exige uma pedagogia que combine acolhimento e exigência, escuta e orientação, liberdade e responsabilidade.

Quando situada no campo da inclusão, a autorregulação emocional ganha densidade ética. Estudantes com trajetórias de vulnerabilidade social, deficiência, transtornos do desenvolvimento, dificuldades de aprendizagem, experiências de discriminação ou sofrimento psíquico podem expressar suas necessidades de modos nem sempre compreendidos pela escola. A resposta institucional não pode reduzir tais expressões a indisciplina. É preciso perguntar que condições de comunicação, acessibilidade, previsibilidade, vínculo e participação estão sendo oferecidas. Mantoan (2003) argumenta que a inclusão exige reorganização da escola para acolher a diferença sem tentar enquadrá-la em padrões únicos. No campo socioemocional, essa reorganização implica reconhecer que diferentes estudantes necessitam de diferentes mediações para participar com dignidade.

3 CONVIVÊNCIA ESCOLAR, PERTENCIMENTO E DIVERSIDADE

A convivência escolar é uma dimensão constitutiva da educação. Não se trata de resultado espontâneo da reunião de estudantes em um mesmo espaço físico, mas de uma construção cotidiana atravessada por regras, valores, afetos, disputas, silenciamentos e possibilidades de reconhecimento. A escola é um dos primeiros espaços institucionais em que crianças e adolescentes precisam lidar com diferenças que nem sempre encontram em seus círculos familiares imediatos. Diferenças de classe social, raça, gênero, religião, corpo, linguagem, deficiência, desempenho acadêmico, modos de aprender e expressões emocionais compõem a complexidade da sala de aula. Quando essa heterogeneidade é ignorada, tende a aparecer sob a forma de conflito, exclusão ou hierarquização entre estudantes.

O pertencimento é uma categoria central para pensar a inclusão. Pertencer não significa apenas estar matriculado, frequentar aulas ou ocupar uma carteira. Significa sentir-se reconhecido como alguém que tem lugar, voz, possibilidade de aprender e direito de participar. Estudos clássicos sobre o tema, como os desenvolvidos por Goodenow (1993), demonstram que o sentimento de pertencimento à escola está significativamente associado à motivação acadêmica, ao engajamento e ao desempenho dos estudantes, sobretudo nos anos iniciais da adolescência, quando os vínculos com pares e adultos exercem influência

decisiva sobre as trajetórias educativas. Booth e Ainscow (2011), ao desenvolverem o *Index for Inclusion*, articulam inclusão à ampliação da participação e à redução de barreiras à aprendizagem. Essa formulação permite compreender que barreiras não são apenas arquitetônicas ou comunicacionais, embora essas sejam fundamentais. Existem também barreiras relacionais, simbólicas e emocionais. O estudante que é constantemente ridicularizado por errar, que não encontra pares com quem interagir, que percebe expectativas baixas sobre sua capacidade ou que precisa ocultar aspectos de sua identidade para ser aceito vive formas concretas de exclusão.

A convivência inclusiva exige que a escola transforme a diversidade em objeto de trabalho pedagógico. Não basta declarar respeito às diferenças. É necessário construir práticas que permitam aos estudantes compreender a alteridade, reconhecer desigualdades, resolver conflitos, cooperar e participar de decisões que afetam a vida coletiva. A Base Nacional Comum Curricular, ao apresentar competências gerais relacionadas ao autoconhecimento, autocuidado, empatia, cooperação, responsabilidade e cidadania, sinaliza que dimensões socioemocionais e éticas compõem a formação integral na Educação Básica (BRASIL, 2018). O risco, contudo, é transformar tais competências em enunciados formais sem incidência real sobre a cultura escolar. Competências socioemocionais não se desenvolvem apenas por serem listadas em documentos curriculares; desenvolvem-se em práticas reiteradas, coerentes e institucionalmente sustentadas.

A convivência escolar também demanda cuidado com as assimetrias de poder presentes na sala de aula. Conflitos entre estudantes nem sempre são disputas equivalentes entre sujeitos em condições semelhantes. Muitas vezes envolvem relações de dominação, preconceito, intimidação ou exclusão sistemática. A intervenção pedagógica precisa distinguir conflitos pontuais de práticas reiteradas de violência simbólica, verbal, física ou digital. Essa distinção é decisiva para evitar tanto a banalização da violência quanto a criminalização apressada de interações que podem ser trabalhadas pedagogicamente. O desafio é construir respostas proporcionais, educativas e protetivas, capazes de responsabilizar sem humilhar, reparar sem invisibilizar o dano e prevenir reincidências.

Paulo Freire (1996) oferece uma contribuição importante ao afirmar a educação como prática ética, dialógica e comprometida com a dignidade dos sujeitos. A convivência escolar não pode ser reduzida à pacificação superficial de tensões. Em ambientes heterogêneos, haverá conflito, desacordo e divergência. O problema não é a existência do conflito em si, mas a forma como a escola o interpreta e o conduz. Uma escola democrática não é aquela em que todos pensam da mesma forma, mas aquela em que as diferenças podem ser elaboradas sem violência, desqualificação ou exclusão. O diálogo, nesse sentido, não é conversa improvisada, mas prática pedagógica que exige intencionalidade, escuta, rigor e compromisso com a humanização.

A cultura escolar tem papel decisivo nesse processo. Se a instituição valoriza apenas desempenho individual, competição, padronização e obediência, tende a produzir relações frágeis, nas quais estudantes com ritmos ou trajetórias distintas são percebidos como obstáculos ao andamento da turma. Se, ao contrário, organiza tempos e espaços para cooperação, tutoria entre pares, escuta, assembleias de classe, projetos coletivos e reconhecimento de diferentes formas de participação, amplia as condições de pertencimento. Não se trata de substituir o ensino de conteúdos por atividades relacionais, mas de compreender que a aprendizagem dos conteúdos é atravessada pela qualidade das relações que a tornam possível.

4 CONFLITOS, INTIMIDAÇÃO SISTEMÁTICA E SAÚDE MENTAL NA ESCOLA

Os conflitos escolares são parte da experiência educativa. Crianças e adolescentes estão em processo de desenvolvimento, testam limites, constroem identidades, disputam reconhecimento e aprendem a conviver com normas coletivas. Por isso, eliminar todo conflito não é objetivo realista nem desejável. Uma escola sem conflito aparente pode ser apenas uma escola em que vozes foram silenciadas. O papel pedagógico consiste em transformar conflitos em oportunidades de aprendizagem ética, comunicativa e social, sem perder de vista a proteção dos sujeitos envolvidos. Essa transformação requer adultos preparados para escutar, interpretar, intervir e acompanhar.

A intimidação sistemática, entretanto, exige tratamento específico. Olweus (1993), referência clássica no estudo do *bullying*, caracteriza o fenômeno pela repetição de agressões, pela intencionalidade e pela assimetria de poder entre envolvidos. No contexto escolar, isso pode manifestar-se por apelidos humilhantes, exclusão deliberada, agressões físicas, ameaças, exposição em grupos digitais, ridicularização de características corporais, raciais, cognitivas, de gênero, religiosas ou socioeconômicas. A gravidade do fenômeno está no seu caráter persistente e na produção de sofrimento, isolamento e redução das condições de participação da vítima. Em ambientes inclusivos, combater a intimidação sistemática é condição básica para garantir o direito à aprendizagem.

A legislação brasileira reconhece essa responsabilidade. A Lei nº 13.185/2015 instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, definindo diretrizes para prevenção, diagnóstico e enfrentamento do *bullying* (BRASIL, 2015). Posteriormente, a Lei nº 14.811/2024 reforçou medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência em estabelecimentos educacionais ou similares, incluindo atenção a práticas de intimidação sistemática e *cyberbullying* (BRASIL, 2024). A referência a tais leis não deve conduzir a uma lógica exclusivamente punitiva. Ao contrário, evidencia que a escola tem dever institucional de criar políticas de prevenção, canais de escuta, procedimentos de encaminhamento e práticas educativas que envolvam estudantes, famílias, professores, equipe gestora e rede de proteção.

A saúde mental, nesse cenário, não pode ser tratada como tema exterior à vida escolar. A escola não substitui serviços especializados de saúde, nem deve transformar professores em terapeutas. Seu papel,

nesse campo, é atuar na prevenção, no acolhimento, na observação atenta e no encaminhamento responsável, sem assumir tarefas que pertencem aos profissionais da saúde mental. Ela pode reconhecer sinais de sofrimento, reduzir fatores de risco, fortalecer vínculos, encaminhar situações quando necessário e construir ambientes promotores de bem-estar. A proposta das escolas promotoras de saúde, defendida pela Organização Mundial da Saúde e pela UNESCO, indica que o bem-estar dos estudantes deve ser incorporado de modo integrado às políticas, ao currículo, ao ambiente escolar e às relações com a comunidade (WHO; UNESCO, 2021). Essa perspectiva é coerente com uma compreensão ampliada da inclusão, pois reconhece que aprender depende também de segurança, cuidado, participação e suporte.

É preciso cautela para não psicologizar problemas sociais e pedagógicos. Nem todo comportamento disruptivo é transtorno; nem toda tristeza é patologia; nem toda dificuldade relacional demanda laudo. Ao mesmo tempo, minimizar sofrimento psíquico ou naturalizar práticas violentas pode agravar situações que exigem cuidado. O equilíbrio está em construir uma escola atenta, mas não patologizante; cuidadosa, mas não invasiva; responsável, mas não isolada. Para isso, são necessários protocolos de observação, registros qualificados, diálogo com famílias, articulação com serviços de saúde e assistência social, além de formação docente que permita compreender limites e possibilidades da atuação escolar.

As pressões sobre professores também precisam ser consideradas. A expectativa de que o docente resolva sozinho problemas de convivência, aprendizagem, inclusão, sofrimento emocional e violência escolar tende a produzir sobrecarga e desgaste. A intensificação do trabalho docente, associada a exigências institucionais crescentes e a condições nem sempre adequadas, compromete a possibilidade de uma atuação pedagógica serena e reflexiva (PAIXÃO, 2026a). Cuidar da saúde mental dos estudantes sem cuidar das condições de trabalho e da saúde dos profissionais da educação é uma contradição estrutural. Relações escolares mais humanas dependem de uma comunidade educativa que também reconheça a humanidade do professor.

5 DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL SEM REDUCTIONISMO

O desenvolvimento socioemocional tornou-se expressão recorrente nas políticas educacionais, nos currículos e nos debates sobre formação integral. Esse crescimento tem aspectos positivos, pois rompe com uma visão estreita de escola centrada exclusivamente na transmissão de conteúdos cognitivos. Emoções, relações, empatia, cooperação, responsabilidade e tomada de decisão são dimensões reais da experiência escolar. Contudo, a popularização do termo também trouxe riscos. Um deles é reduzir o socioemocional a um conjunto de técnicas de adaptação comportamental, como se a finalidade da escola fosse apenas produzir estudantes resilientes o suficiente para suportar contextos adversos sem questioná-los.

Uma abordagem crítica precisa distinguir desenvolvimento socioemocional de treinamento para conformidade. Desenvolver empatia não é ensinar o estudante a aceitar injustiças sem conflito. Desenvolver

autocontrole não é exigir silêncio diante da humilhação. Desenvolver resiliência não é responsabilizar individualmente crianças e adolescentes por superar desigualdades que a própria sociedade produz. A educação socioemocional, quando orientada por princípios inclusivos, deve ampliar a capacidade de compreender a si, reconhecer o outro, agir com responsabilidade, participar de decisões coletivas e transformar relações injustas. Ela não pode servir para mascarar precariedades institucionais nem para transferir aos estudantes o ônus de adaptar-se a ambientes excludentes.

O referencial do CASEL organiza a aprendizagem socioemocional em competências amplas, como autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável (CASEL, 2020). Tal estrutura pode ser pedagogicamente útil quando utilizada como orientação flexível, integrada ao currículo e às relações escolares. Pesquisas de larga escala oferecem sustentação empírica para a relevância dessas iniciativas. A meta-análise de Durlak et al. (2011), que reuniu mais de duas centenas de estudos sobre intervenções universais de aprendizagem socioemocional em ambientes escolares, evidenciou efeitos positivos sobre habilidades sociais, atitudes em relação à escola, comportamento e desempenho acadêmico, embora os autores destaquem que tais resultados dependem de implementação consistente, formação adequada das equipes e integração ao projeto pedagógico, e não da simples adoção pontual de programas. Tais referências, contudo, devem ser lidas criticamente no contexto brasileiro, marcado por desigualdades educacionais, diferenças regionais, precarização do trabalho docente e múltiplas formas de exclusão. A simples importação de modelos não garante transformação. O desenvolvimento socioemocional precisa dialogar com a realidade concreta das escolas, com os projetos político-pedagógicos e com as condições de vida dos estudantes.

A relação entre emoção e aprendizagem também precisa ser compreendida de modo não simplista. Emoções não são obstáculos externos à razão. Elas orientam atenção, memória, motivação, julgamento e relação com o conhecimento. Um estudante que se sente seguro para errar tende a explorar mais, perguntar mais e persistir diante de desafios. Um estudante que associa a escola a vergonha, ameaça ou fracasso tende a evitar exposição, reduzir participação e proteger-se emocionalmente. Isso não significa que o professor deva eliminar toda frustração, pois aprender envolve esforço, demora e enfrentamento de limites. Significa, sim, que a frustração precisa ser pedagogicamente mediada, para que não se converta em humilhação ou desistência.

O currículo participa desse processo. Sacristán (2000) lembra que o currículo não é apenas lista de conteúdos, mas prática social que seleciona, organiza e legitima experiências. Se o currículo ignora as dimensões relacionais da aprendizagem, ele transmite implicitamente que sentir, conviver e cuidar não fazem parte do aprender. Por outro lado, quando temas como respeito, diversidade, cooperação, saúde mental, comunicação não violenta, direitos humanos e responsabilidade coletiva são trabalhados de modo

articulado aos conhecimentos escolares, a escola amplia sua função formativa. Essa articulação deve evitar atividades pontuais e descontextualizadas, como campanhas isoladas que não alteram práticas cotidianas.

A formação integral, conforme a tradição educativa reafirmada por documentos internacionais como o relatório coordenado por Delors et al. (1996), envolve aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser. A convivência, nesse quadro, não é apêndice da formação, mas um de seus pilares. No entanto, aprender a conviver não ocorre por prescrição. Exige situações reais de cooperação, participação e responsabilização. Exige também que a escola enfrente discriminações e desigualdades que atravessam suas relações internas. Uma educação socioemocional inclusiva não se limita ao desenvolvimento de competências individuais, mas busca criar condições coletivas para que diferentes sujeitos possam existir, aprender e participar com dignidade.

6 VÍNCULOS PEDAGÓGICOS, ESCUTA E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

O vínculo pedagógico é um elemento central para a autorregulação emocional e a convivência escolar. Não se trata de afetividade superficial nem de substituição da função docente por relações meramente amistosas. Vínculo pedagógico é uma relação de confiança orientada pelo compromisso com a aprendizagem, a dignidade e o desenvolvimento do estudante. O professor que conhece sua turma, observa mudanças de comportamento, identifica formas de participação, reconhece esforços e intervém com justiça cria condições para que os estudantes se arrisquem cognitivamente e se sintam pertencentes ao espaço escolar. A autoridade docente, nesse caso, não decorre apenas do cargo, mas da coerência entre palavra, prática, exigência e cuidado.

Nóvoa (2009) defende que a profissão docente se constrói em dimensões pessoais, coletivas e institucionais. Essa compreensão é relevante porque impede a redução do vínculo pedagógico a uma característica individual do professor carismático. Relações educativas consistentes dependem de formação, experiência, colaboração entre pares, tempo para planejamento e apoio institucional. Quando a escola organiza práticas coletivas de acompanhamento, reuniões pedagógicas efetivas, análise de casos, compartilhamento de estratégias e participação da equipe multiprofissional quando disponível, o professor não fica isolado diante da complexidade socioemocional da turma.

A escuta é uma das ferramentas mais importantes da convivência escolar. Escutar não significa concordar com tudo, nem abandonar critérios pedagógicos. Significa criar condições para que estudantes possam expressar percepções, narrar conflitos, nomear sentimentos e compreender pontos de vista distintos. Em muitas situações, comportamentos considerados inadequados são respostas desorganizadas a necessidades não reconhecidas. A escuta qualificada permite diferenciar oposição intencional, dificuldade de comunicação, sofrimento, busca por pertencimento, reação a injustiças ou ausência de compreensão das regras. Essa diferenciação torna a intervenção mais justa e efetiva.

A mediação de conflitos, quando conduzida pedagogicamente, pode favorecer autorregulação e responsabilidade. Em vez de limitar-se à identificação de culpados, a mediação busca compreender o ocorrido, reconhecer danos, escutar envolvidos, estabelecer compromissos e acompanhar reparações. Isso não elimina a necessidade de medidas protetivas em casos graves, especialmente quando há violência reiterada ou risco à integridade. No entanto, mesmo nesses casos, a escola precisa evitar respostas que apenas excluem o estudante agressor sem enfrentar a cultura que permitiu a violência. A responsabilização educativa deve estar articulada à prevenção, à reparação e ao acompanhamento.

Estratégias como rodas de conversa, assembleias de turma, contratos coletivos de convivência, tutoria entre pares, projetos cooperativos, diários reflexivos, práticas restaurativas, protocolos de acolhimento e espaços de orientação podem contribuir para relações mais saudáveis. Essas estratégias não devem ser aplicadas como receitas universais. Cada escola precisa adequá-las à faixa etária, ao contexto sociocultural, aos recursos disponíveis e às necessidades de seus estudantes. O ponto comum é a intencionalidade: criar oportunidades recorrentes para que os sujeitos aprendam a nomear conflitos, escutar o outro, negociar regras e construir pertencimento.

Em ambientes inclusivos, a mediação também deve considerar acessibilidade comunicacional, cognitiva e emocional. Alguns estudantes podem precisar de recursos visuais para compreender rotinas; outros, de antecipação de mudanças; outros, de tempo adicional para responder; outros, de apoio para interpretar expressões sociais ou regular estímulos sensoriais. A convivência escolar não será inclusiva se exigir que todos expressem emoções, resolvam conflitos e participem de interações do mesmo modo. A equidade exige diferenciação pedagógica também no campo relacional.

7 ESTRATÉGIAS PARA FORTALECER RELAÇÕES ESCOLARES MAIS HUMANAS

O fortalecimento da autorregulação emocional e da convivência escolar exige práticas sistemáticas. A primeira estratégia consiste em construir rotinas previsíveis e flexíveis. Previsibilidade favorece segurança emocional, sobretudo para estudantes que apresentam ansiedade, dificuldades de organização, deficiência, transtornos do desenvolvimento ou experiências de instabilidade fora da escola. Flexibilidade impede que a rotina se transforme em rigidez excludente. Um professor pode antecipar objetivos da aula, explicitar etapas, combinar tempos, indicar critérios de participação e, ao mesmo tempo, ajustar o percurso quando percebe que a turma necessita de retomada, pausa, reorganização ou escuta.

A segunda estratégia é trabalhar explicitamente a linguagem das emoções. Muitos conflitos se intensificam porque estudantes não dispõem de vocabulário, repertório ou espaço para comunicar o que sentem. Nomear frustração, medo, vergonha, raiva, ansiedade ou alegria permite transformar reações impulsivas em matéria de reflexão. Isso pode ocorrer em situações de leitura, produção textual, artes,

debates, projetos interdisciplinares ou momentos específicos de convivência. O objetivo não é expor intimidades, mas ampliar repertórios de compreensão de si e do outro.

A terceira estratégia envolve a organização de experiências cooperativas. A cooperação não surge automaticamente quando se coloca estudantes em grupo. Como destacam Johnson e Johnson (1989), a aprendizagem cooperativa exige a construção intencional de interdependência positiva, responsabilidade individual, interação promotora face a face, desenvolvimento de habilidades sociais e processamento coletivo do trabalho realizado. É necessário ensinar papéis, distribuir responsabilidades, estabelecer objetivos comuns, avaliar processos e cuidar para que estudantes com maior capital escolar não assumam todas as tarefas enquanto outros permanecem passivos. Atividades cooperativas bem conduzidas favorecem empatia, comunicação, negociação e reconhecimento de diferentes contribuições. Elas também ajudam a deslocar a lógica competitiva que muitas vezes alimenta hierarquias e exclusões.

A quarta estratégia é a avaliação formativa. Avaliações que apenas classificam e expõem fragilidades podem intensificar ansiedade, vergonha e desengajamento. A avaliação formativa, ao contrário, oferece devolutivas orientadoras, valoriza progressos, identifica obstáculos e permite que o estudante compreenda caminhos de melhoria. No contexto brasileiro, contribuições como as de Hoffmann (2003) defendem uma avaliação mediadora, organizada como diálogo permanente com o estudante e como compromisso pedagógico com sua aprendizagem, em vez de funcionar como instrumento exclusivamente classificatório. Isso contribui para autorregulação acadêmica e emocional, pois transforma o erro em informação pedagógica, não em marca de incapacidade. Essa perspectiva aproxima-se da aprendizagem autorregulada discutida por Zimmerman (2002), na medida em que estimula planejamento, monitoramento e revisão.

A quinta estratégia consiste em criar protocolos de prevenção e enfrentamento da intimidação sistemática. Tais protocolos devem prever canais de comunicação seguros, registro de situações, proteção da vítima, escuta dos envolvidos, comunicação com famílias, encaminhamentos quando necessários e ações educativas com a turma. A escola não deve esperar que a violência se torne pública ou grave para agir. Pequenos sinais de exclusão, apelidos recorrentes, isolamento em atividades em grupo e hostilidade digital precisam ser observados. A prevenção depende de cultura institucional atenta, e não apenas de campanhas em datas específicas.

A sexta estratégia é a articulação com famílias e rede de apoio. A convivência escolar é influenciada por contextos familiares, comunitários e sociais mais amplos. A escola precisa dialogar com as famílias sem culpabilizá-las de modo simplista e sem renunciar à sua responsabilidade pedagógica. Em situações que envolvem sofrimento psíquico, violência, negligência, uso problemático de tecnologias ou conflitos persistentes, a articulação com serviços de saúde, assistência social, conselho tutelar e outros órgãos da rede

de proteção pode ser indispensável. Uma escola inclusiva reconhece seus limites e, por isso mesmo, constrói redes.

A sétima estratégia é cuidar dos profissionais da educação. O desenvolvimento socioemocional dos estudantes não se sustenta em equipes emocionalmente esgotadas, isoladas e desvalorizadas. Espaços de formação continuada, supervisão pedagógica, apoio entre pares, gestão democrática e condições adequadas de trabalho são elementos de uma política de cuidado institucional. Quando o professor tem tempo para planejar, discutir casos, refletir sobre intervenções e receber apoio, sua ação tende a ser mais qualificada. Quando atua sob pressão permanente, múltiplas turmas, demandas burocráticas excessivas e ausência de suporte, a convivência escolar torna-se mais vulnerável.

8 EDUCAÇÃO INCLUSIVA, SAÚDE MENTAL E RESPONSABILIDADE COLETIVA

A relação entre educação inclusiva e saúde mental exige uma abordagem de responsabilidade coletiva. Não se trata de transformar toda dificuldade escolar em questão clínica, nem de negar que determinadas situações exigem acompanhamento especializado. O ponto central é reconhecer que a escola participa da produção de bem-estar ou sofrimento. Ambientes que humilham, segregam, ridicularizam, ignoram diferenças ou naturalizam violências podem agravar vulnerabilidades. Ambientes que acolhem, organizam, escutam, desafiam com apoio e constroem pertencimento podem funcionar como fatores protetivos importantes.

A inclusão escolar, nesse sentido, não é apenas a presença de estudantes público-alvo da educação especial na classe comum. Ela envolve todos os sujeitos que, por diferentes razões, podem encontrar barreiras para participar plenamente da vida escolar. Isso inclui estudantes pobres, negros, indígenas, migrantes, com deficiência, com altas habilidades, com transtornos, com sofrimento emocional, com trajetórias de fracasso escolar, com diferentes configurações familiares ou com formas singulares de expressão cultural e identitária. A heterogeneidade não é exceção. É a própria condição da escola.

Essa compreensão exige que o projeto político-pedagógico incorpore a convivência escolar como eixo estruturante. Normas disciplinares, projetos de acolhimento, estratégias de ensino, formas de avaliação, canais de participação estudantil, relação com famílias e práticas de gestão precisam dialogar entre si. Não há coerência em defender empatia em atividades pontuais e manter práticas institucionais baseadas na humilhação pública. Não há coerência em falar de inclusão e organizar avaliações, horários, espaços e interações que impedem a participação de parte dos estudantes. A cultura escolar comunica valores de modo mais forte que muitos discursos formais.

A formação docente é componente decisivo, mas não pode ser tratada como solução isolada. Professores precisam estudar desenvolvimento humano, aprendizagem, diversidade, mediação de conflitos, acessibilidade, saúde mental escolar e práticas inclusivas. No entanto, também precisam de condições para

aplicar o que estudam. O debate sobre competências docentes deve evitar culpabilização individual. Como lembra Perrenoud (2000), ensinar envolve mobilizar saberes complexos em situações incertas, nas quais não há aplicação automática de técnicas. A convivência escolar é uma dessas situações complexas, pois reúne dimensões cognitivas, afetivas, sociais e institucionais.

O desenvolvimento socioemocional dos estudantes deve ser compreendido, portanto, como tarefa transversal e coletiva. Ele se expressa na forma como a escola recebe novos alunos, lida com erros, organiza recreios, responde a conflitos, distribui a palavra em sala, reconhece esforços, acolhe famílias, enfrenta preconceitos e protege estudantes vulneráveis. A educação socioemocional não cabe apenas em uma disciplina, projeto ou palestra. Ela é vivida na experiência cotidiana de ser estudante em determinada escola.

Por fim, é necessário afirmar que relações escolares mais humanas não significam ausência de exigência acadêmica. Ao contrário, uma escola que acolhe é também aquela que acredita na capacidade de aprender de todos os estudantes e organiza mediações para que essa aprendizagem ocorra. Acolher não é baixar expectativas; é criar condições justas para que expectativas elevadas sejam possíveis. Pertencimento não é permissividade; é base para responsabilidade. Autorregulação não é submissão; é construção de autonomia em contextos de respeito e participação.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo discutiu a autorregulação emocional, a convivência escolar e o desenvolvimento socioemocional como dimensões essenciais de uma educação inclusiva em ambientes heterogêneos. A análise permitiu compreender que emoções, vínculos e relações interpessoais não são elementos secundários da vida escolar, mas condições que atravessam a aprendizagem, a participação e o pertencimento. Uma escola que pretende ser inclusiva precisa olhar para a sala de aula como espaço de conhecimento e, simultaneamente, como comunidade de relações.

A autorregulação emocional foi compreendida como processo socialmente mediado, dependente de linguagem, interação, rotinas, vínculos e oportunidades de participação. Essa compreensão evita a ideia de que estudantes simplesmente possuem ou não possuem autocontrole. Em vez disso, permite reconhecer que a escola pode ensinar estratégias de planejamento, expressão emocional, resolução de conflitos, tomada de decisão e responsabilização. Também permite reconhecer que diferentes estudantes precisam de diferentes mediações para participar de modo digno e efetivo.

A convivência escolar, por sua vez, foi analisada como construção institucional e pedagógica. Conflitos, intimidação sistemática, sofrimento psíquico e exclusões simbólicas não podem ser tratados como ruídos externos ao currículo. Eles expressam modos de organização das relações e exigem respostas preventivas, educativas e protetivas. A legislação brasileira sobre intimidação sistemática e proteção de crianças e adolescentes reforça a responsabilidade das instituições escolares, mas a efetividade dessa

responsabilidade depende de culturas escolares atentas, articuladas e comprometidas com a dignidade dos sujeitos.

O desenvolvimento socioemocional foi defendido como dimensão da formação humana, e não como treinamento para adaptação passiva. Quando orientada por princípios inclusivos, a educação socioemocional amplia a capacidade de reconhecer emoções, compreender o outro, cooperar, tomar decisões responsáveis e participar da transformação de relações injustas. Seu sentido mais profundo não está na produção de estudantes dóceis, mas na formação de sujeitos capazes de conviver com responsabilidade, autonomia e solidariedade.

As estratégias apresentadas, como rotinas previsíveis, linguagem das emoções, cooperação, avaliação formativa, protocolos de prevenção da intimidação sistemática, articulação com famílias e cuidado com os profissionais da educação, apontam caminhos possíveis, mas não eliminam as tensões reais da escola. A construção de relações escolares mais humanas exige tempo, formação, gestão democrática, apoio institucional e políticas públicas consistentes. Nenhum professor, isoladamente, consegue sustentar sozinho a complexidade da inclusão, da convivência e da saúde mental escolar.

Conclui-se que uma escola mais humana é aquela que reconhece a heterogeneidade como condição constitutiva da educação, e não como obstáculo. É aquela que ensina conteúdos sem negligenciar vínculos; que estabelece limites sem produzir humilhação; que acolhe sem renunciar à aprendizagem; que intervém nos conflitos sem apagar a voz dos sujeitos; que protege estudantes vulneráveis sem patologizar diferenças; e que compreende a inclusão como compromisso coletivo com a participação, o pertencimento e a dignidade de todos.

REFERÊNCIAS

BANDURA, Albert. Social cognitive theory of self-regulation. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, v. 50, n. 2, p. 248-287, 1991.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index for inclusion: developing learning and participation in schools**. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm. Acesso em: 24 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024. Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14811.htm. Acesso em: 24 abr. 2026.

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

CASEL. **CASEL's SEL framework**: what are the core competence areas and where are they promoted? Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2020. Disponível em: <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>. Acesso em: 24 abr. 2026.

DELORS, Jacques *et al.* **Learning**: the treasure within: report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO, 1996.

DURLAK, Joseph A. *et al.* The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. **Child Development**, v. 82, n. 1, p. 405-432, 2011.

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

GOODENOW, Carol. Classroom belonging among early adolescent students: relationships to motivation and achievement. **The Journal of Early Adolescence**, v. 13, n. 1, p. 21-43, 1993.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2003.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. **Cooperation and competition**: theory and research. Edina: Interaction Book Company, 1989.

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

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

OLWEUS, Dan. **Bullying at school**: what we know and what we can do. Oxford: Blackwell, 1993.

PAIXÃO, Joelson Lopes da. Docência contemporânea sob pressão institucional: análise crítica das relações entre exigências organizacionais, intensificação do trabalho e desgaste profissional. **Revista Tópicos**, v. 4, p. 1-25, 2026a. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/r/4bIaKeJW>. Acesso em: 24 abr. 2026.

PAIXÃO, Joelson Lopes da. Formação docente e gestão da sala de aula: desafios formativos e condições institucionais na prática pedagógica contemporânea. **Revista Eletrônica Multidisciplinar de Investigação Científica**, v. 5, p. 109-121, 2026b.

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

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

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

WHO; UNESCO. **Making every school a health-promoting school**: global standards and indicators for health-promoting schools and systems. Geneva: World Health Organization; Paris: UNESCO, 2021.

ZIMMERMAN, Barry J. Becoming a self-regulated learner: an overview. **Theory Into Practice**, v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002.

CAPÍTULO 7

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO: COMPETÊNCIAS, LIMITES E DESAFIOS DA PRÁTICA PROFISSIONAL

TEACHER EDUCATION FOR INCLUSION: COMPETENCES, LIMITS AND CHALLENGES OF PROFESSIONAL PRACTICE

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral592026-007>

Adriana Caveriani Cruz

Mestre em Ciências da Educação, Educação Inclusiva pela Universidade Fernando Pessoa, especialista em Orientação, Supervisão e Gestão Escolar pela Faculdade FASA, Psicopedagogia pela Facuminas, Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela Facuminas e Educação Especial pela Facuminas. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade AVEC. Atua como professora na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

E-mail: adriana.adrianainha@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1353480025317875>

José Douglas Ferreira Nobre

Mestrando em Biotecnologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Campus de Sobral. Licenciado em Química pelo Centro Universitário Uniúnica. Pós-graduado em Docência no Ensino Superior pela UNIASSELVI. Pós-graduado em Gestão e Educação Ambiental pela UNIASSELVI. Bacharel em Química pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

E-mail: dnobe08@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5738174052835567>

Thays Cristina Rodrigues Cangussu de Freitas

Mestranda no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI).

E-mail: thayscrdefreitas@gmail.com

Lisandra Moraes Xavier

Mestra em Educação pelo Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com pesquisa voltada às ações afirmativas, Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e trajetórias de estudantes pertencentes a minorias sociais. Especialista em Supervisão Escolar. Licenciada em Ciências Biológicas e em Pedagogia. Atua como professora dos Anos Iniciais na rede municipal de Alvorada/RS e como coordenadora pedagógica na Rede Marista. Desenvolve pesquisas nas áreas de ações afirmativas, feminismos negros, processos pedagógicos e formação docente. Também atua como formadora de professores e na área de gestão de pessoas.

E-mail: lisandramxavier@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1104617783172064>

Helemare do Amaral Motta Bueloni

Doutoranda em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Mestre em Ensino da Educação Básica pela UFES, Especialista em Supervisão Escolar - FIJ, Ciências do Esporte UFES, Fisiologia do Exercício UVA, Licenciada Plena em Educação Física UFES, Licenciada em Informática - IFES, Pedagoga UNIFAHE, graduanda em História UNICV. Atua como Técnica em Assuntos Educacionais UFES. Membro do Centro de Memória da Educação Física e do Esporte Capixaba (Cemefec).

E-mail: helemare@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7270971748766441>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6416-6849>

RESUMO

A formação docente para a inclusão constitui uma dimensão estruturante da qualidade educacional em contextos marcados por heterogeneidade, desigualdade e ampliação do direito à escolarização. Este capítulo analisa a formação inicial e continuada de professores para atuação em ambientes escolares inclusivos, discutindo competências profissionais, limites institucionais, inseguranças formativas, sobrecarga de trabalho, colaboração pedagógica e a necessidade de políticas públicas mais consistentes. Parte-se do entendimento de que a inclusão não pode ser reduzida a uma técnica, a um conjunto de adaptações pontuais ou a uma responsabilidade individual do professor, mas exige base teórica sólida, reflexão crítica sobre a prática, condições institucionais adequadas e compromisso ético-político com a aprendizagem e a participação de todos os estudantes. O texto articula contribuições de autores como Paulo Freire, Lev Vigotski, Philippe Perrenoud, António Nóvoa, Carlos Marcelo García, Maurice Tardif, Francisco Imbernón, Maria Teresa Eglér Mantoan, Romeu Kazumi Sassaki, David Rodrigues, e Booth e Ainscow, em diálogo com marcos normativos e debates da realidade educacional brasileira. Defende-se que formar para a inclusão implica reconhecer tanto o potencial transformador da docência quanto os condicionantes concretos que limitam sua ação. Ao final, sustenta-se que uma escola inclusiva depende de professores bem formados, mas também de redes de apoio, culturas colaborativas, gestão comprometida e políticas de formação que superem prescrições genéricas e enfrentem as contradições reais do trabalho docente.

Palavras-chave: Formação docente; Educação inclusiva; Desenvolvimento profissional; Trabalho docente; Diversidade escolar.

ABSTRACT

Teacher education for inclusion is a structuring dimension of educational quality in contexts marked by heterogeneity, inequality and the expansion of the right to schooling. This chapter analyzes initial and continuing teacher education for work in inclusive school environments, discussing professional competences, institutional limits, formative insecurities, work overload, pedagogical collaboration and the need for more consistent public policies. It is grounded in the understanding that inclusion cannot be reduced to a technique, a set of isolated adaptations or an individual responsibility of the teacher; rather, it requires solid theoretical foundations, critical reflection on practice, adequate institutional conditions and an ethical-political commitment to the learning and participation of all students. The text articulates contributions from authors such as Paulo Freire, Lev Vygotsky, Philippe Perrenoud, António Nóvoa, Carlos Marcelo García, Maurice Tardif, Francisco Imbernón, Maria Teresa Eglér Mantoan, Romeu Kazumi Sassaki, David Rodrigues, and Booth and Ainscow, in dialogue with normative frameworks and debates related to the Brazilian educational reality. It argues that educating for inclusion implies recognizing both

the transformative potential of teaching and the concrete constraints that limit professional action. Finally, the chapter maintains that an inclusive school depends on well-prepared teachers, but also on support networks, collaborative cultures, committed leadership and teacher education policies capable of overcoming generic prescriptions and confronting the real contradictions of teaching work.

Keywords: Teacher education; Inclusive education; Professional development; Teaching work; School diversity.

1 A INCLUSÃO COMO EXIGÊNCIA FORMATIVA DA DOCÊNCIA CONTEMPORÂNEA

Pensar a formação docente para a inclusão exige, antes de tudo, deslocar a compreensão de que a heterogeneidade discente representa uma exceção a ser administrada. A diversidade social, cultural, linguística, cognitiva, corporal e emocional constitui a própria condição da escola contemporânea. Em razão disso, a formação de professores não pode ser organizada a partir de um modelo de aluno abstrato, homogêneo e idealizado, pois tal pressuposto tende a converter diferenças em déficits e a produzir práticas pedagógicas seletivas.

A educação inclusiva, nesse sentido, não se resume à presença física de estudantes com deficiência na escola regular, embora essa dimensão seja historicamente central. Trata-se de uma concepção mais ampla, vinculada ao direito à participação, à aprendizagem, ao pertencimento e ao reconhecimento da dignidade de todos os sujeitos. Mantoan (2015) sustenta que a inclusão questiona a lógica escolar tradicional baseada na normalização e na triagem de alunos segundo padrões rígidos de desempenho, exigindo transformação estrutural das práticas e das culturas escolares. Sassaki (2010), por sua vez, destaca que a perspectiva inclusiva implica remover barreiras e reorganizar sistemas para que a diferença deixe de ser tratada como obstáculo individual.

Essa compreensão desloca o foco da pergunta convencional, isto é, se o professor está preparado para determinado aluno, para uma indagação mais fecunda: como a formação docente pode construir competências para ensinar em contextos inevitavelmente diversos, instáveis e complexos. A questão é decisiva porque a escola frequentemente atribui ao professor a responsabilidade imediata por responder a demandas múltiplas, sem que a formação inicial e as condições de trabalho sejam coerentes com o grau de complexidade dessa tarefa. O resultado, não raramente, é a produção de sentimentos de impotência, improvisação permanente e culpabilização profissional.

No plano ético e político, a docência inclusiva aproxima-se da defesa freireana da educação como prática comprometida com a humanização. Em Freire (2022), o ato educativo exige reconhecimento do outro como sujeito, recusa de formas de opressão e valorização do diálogo como fundamento da aprendizagem. Embora o autor não tenha formulado uma teoria da inclusão nos termos contemporâneos do

campo, sua concepção de educação como prática da liberdade oferece base potente para pensar uma pedagogia que não inferiorize a diferença, mas a tome como dimensão constitutiva da experiência humana.

Também Vigotski (2007) oferece contribuição relevante ao demonstrar que o desenvolvimento humano se constrói nas relações sociais, por meio de mediações culturalmente organizadas. Essa perspectiva desautoriza visões fixas e naturalizadas sobre a capacidade de aprender, pois evidencia que o desempenho do estudante não pode ser lido isoladamente das interações, dos instrumentos culturais e das oportunidades pedagógicas que lhe são oferecidas. Em contextos inclusivos, essa compreensão impõe ao professor o desafio de criar mediações diversificadas, sensíveis aos tempos, modos e ritmos de aprendizagem.

Formar para a inclusão, portanto, não significa acrescentar um módulo periférico ao currículo de licenciatura ou oferecer cursos pontuais de atualização. Significa reconhecer que ensinar supõe lidar com pluralidade, conflito, imprevisibilidade e desigualdade. Isso requer formação teórica, sensibilidade relacional, capacidade analítica e repertório pedagógico suficientemente amplo para tomar decisões contextualizadas, em vez de reproduzir receituários ou classificações simplificadoras.

2 FORMAÇÃO INICIAL E SEUS LIMITES ESTRUTURAIS

A formação inicial de professores ocupa lugar decisivo na construção das bases epistemológicas, éticas e metodológicas da docência. É nela que se definem, ao menos em parte, as concepções de aprendizagem, currículo, avaliação, diferença e desenvolvimento humano que orientarão o trabalho pedagógico posterior. Entretanto, em muitos cursos de licenciatura, a educação inclusiva ainda aparece de forma fragmentada, frequentemente restrita a disciplinas isoladas, sem articulação consistente com a didática, o estágio supervisionado, a gestão da sala de aula e o estudo do currículo.

Essa fragmentação produz um efeito recorrente. O futuro professor pode até entrar em contato com termos como acessibilidade, adaptação curricular, atendimento educacional especializado, desenho universal para a aprendizagem ou educação especial na perspectiva inclusiva, mas não necessariamente aprende a integrar tais noções ao planejamento cotidiano da prática pedagógica. Quando isso ocorre, a inclusão é percebida como um conhecimento adicional, pertencente a especialistas, e não como dimensão transversal da profissionalidade docente.

Nóvoa (2009) chama atenção para o equívoco de reduzir a formação a um acúmulo de conteúdos desarticulados da profissão real. Para o autor, formar professores requer aproximação efetiva com os contextos de trabalho, construção de identidade profissional e integração entre teoria, reflexão e experiência. Essa leitura é especialmente relevante para a formação inclusiva, porque muitos licenciandos saem da graduação com relativa familiaridade conceitual, mas com pouca oportunidade de analisar

situações concretas de ensino em turmas heterogêneas, de experimentar estratégias de mediação e de discutir, de forma supervisionada, os dilemas da prática.

A insuficiência da formação inicial não decorre apenas da organização curricular. Ela está relacionada também a concepções persistentes no campo educacional. Ainda é comum que determinados estudantes sejam pensados a partir da falta, do desvio ou da inadequação ao ritmo hegemônico da escola. Quando tal lógica comparece no currículo formativo, ainda que de maneira implícita, os futuros professores aprendem a olhar a diferença como problema a ser contido, e não como elemento constitutivo da ação pedagógica.

Perrenoud (2000) contribui para esse debate ao defender a noção de competências profissionais docentes como capacidade de mobilizar saberes em situações complexas. Em vez de imaginar a prática de ensino como aplicação linear de teorias, o autor mostra que o professor precisa interpretar contextos, decidir sob incerteza, diferenciar intervenções, regular aprendizagens e trabalhar coletivamente. Uma formação inicial comprometida com a inclusão deveria, portanto, construir tais competências de maneira situada, articulando conhecimento conceitual, análise de casos, observação de práticas, planejamento compartilhado e reflexão crítica sobre o cotidiano escolar.

Além disso, o estágio supervisionado precisa superar uma função meramente burocrática. Em muitos casos, ele se organiza mais como comprovação de carga horária do que como espaço de investigação da prática. Para a formação inclusiva, o estágio deveria possibilitar ao licenciando observar como a escola lida com estudantes público da educação especial, com desigualdades sociais, com dificuldades de aprendizagem, com conflitos de convivência e com as exigências de diferenciação pedagógica. Sem essa imersão analítica, cria-se uma ruptura entre o discurso da inclusão e as condições concretas de sua realização.

Outro limite importante refere-se à pouca articulação entre licenciaturas e políticas públicas da educação básica. A formação inicial, por vezes, debate a inclusão em termos abstratos, sem examinar com profundidade a legislação educacional, os serviços de apoio, os sistemas de avaliação, a organização do trabalho pedagógico e os mecanismos institucionais que condicionam a prática docente. No caso brasileiro, conhecer marcos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão não representa formalismo jurídico, mas parte do repertório profissional necessário para compreender direitos, deveres e responsabilidades institucionais.

3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação docente para a inclusão não se encerra com a graduação. A complexidade da prática, as transformações sociais, a renovação de debates pedagógicos e o surgimento de novas demandas escolares

tornam o desenvolvimento profissional um processo permanente. Essa ideia aproxima-se da compreensão de formação como percurso contínuo, inacabado e reflexivo, em que a docência se constrói no encontro entre estudo, experiência, crítica e reinvenção da prática. Tal compreensão é convergente com a posição de García (1999), para quem o desenvolvimento profissional docente designa um percurso longitudinal que articula formação inicial, indução à profissão e aprendizagem permanente ao longo da carreira, recusando a fragmentação entre etapas e modalidades formativas.

Nessa direção, a formação continuada precisa ser entendida para além de cursos esporádicos, palestras motivacionais ou capacitações excessivamente normativas. Quando organizada de forma superficial, ela produz baixa incidência sobre o cotidiano escolar, pois apresenta conceitos genéricos sem enfrentar os dilemas concretos do trabalho docente. Em contextos inclusivos, essa limitação é ainda mais grave, uma vez que os professores costumam demandar apoio para questões situadas, como elaboração de planejamentos flexíveis, uso de recursos acessíveis, mediação de comportamentos, avaliação formativa, organização da participação em atividades coletivas e articulação com profissionais de apoio.

Imbernón (2011) sustenta, na mesma direção, que formar para a mudança e para a incerteza exige superar o modelo aplicacionista das capacitações pontuais, substituindo-o por processos colaborativos de investigação sobre a prática. Para o autor, a formação permanente só se torna efetiva quando os professores assumem posição ativa diante do próprio percurso formativo, em comunidades profissionais que problematizam o cotidiano e produzem conhecimento pedagógico contextualizado. Essa perspectiva oferece base sólida para pensar a formação inclusiva como construção coletiva, e não como recepção passiva de prescrições externas.

Nóvoa (2009) defende, de modo complementar, modelos de formação centrados na escola e na profissão, nos quais os professores possam refletir sobre problemas reais, partilhar saberes e construir respostas coletivas. Essa perspectiva é particularmente fecunda para a inclusão, porque desloca a formação do espaço da prescrição para o campo da análise colaborativa da prática. Em vez de um professor isolado tentando responder sozinho a todas as demandas, a escola passa a constituir-se como comunidade de aprendizagem profissional.

A reflexão sobre a prática, contudo, não deve ser confundida com espontaneísmo. Para que seja formativa, ela precisa ser teoricamente sustentada. Freire (2022) advertia que a prática sem reflexão pode converter-se em ativismo estéril, enquanto a reflexão sem prática corre o risco de tornar-se verbalismo. Na formação continuada para a inclusão, isso significa articular estudo de referenciais teóricos, análise de situações concretas, observação de intervenções, elaboração de estratégias e avaliação compartilhada dos efeitos pedagógicos.

Tardif (2014) acrescenta a essa discussão a noção de saberes docentes plurais e estratégicos, construídos no entrelaçamento entre formação acadêmica, experiência profissional, cultura escolar e

história de vida do professor. Reconhecer essa pluralidade tem implicações diretas para a formação inclusiva, pois evidencia que o professor não opera a partir de um único repertório teórico aplicável a todas as situações, mas mobiliza, no cotidiano, saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais que se reorganizam diante de cada turma e de cada estudante. Uma formação atenta a essa pluralidade reconhece os saberes que os professores já produzem em sua experiência e os toma como ponto de partida do trabalho formativo, em vez de presumir um vazio profissional a ser preenchido por especialistas externos.

A profissionalidade docente, nesse contexto, exige a construção de competências amplas. Entre elas, destacam-se a capacidade de reconhecer barreiras à aprendizagem e à participação, planejar diferentes percursos de acesso ao conhecimento, utilizar múltiplas linguagens, dialogar com equipes interdisciplinares, interpretar avaliações de modo não reducionista e sustentar expectativas altas, porém realistas, em relação aos estudantes. Tais competências não são dons pessoais. Elas precisam ser cultivadas em processos formativos consistentes e em ambientes institucionais que favoreçam experimentação, estudo e cooperação.

Também é necessário reconhecer que a formação continuada frequentemente se realiza em condições adversas. Professores trabalham em múltiplas escolas, acumulam turmas numerosas, lidam com tarefas administrativas extensas e dispõem de pouco tempo remunerado para estudo coletivo. Assim, defender a formação permanente sem discutir jornada, carreira e financiamento é produzir uma retórica vazia. Uma política séria de desenvolvimento profissional para a inclusão depende de tempo institucional, apoio pedagógico e reconhecimento do trabalho formativo como parte da própria profissão.

4 COMPETÊNCIAS DOCENTES PARA CONTEXTOS INCLUSIVOS

Discutir competências docentes para a inclusão não significa aderir a uma visão tecnicista da profissão. Ao contrário, significa reconhecer que o professor atua em situações complexas que demandam julgamento, sensibilidade, repertório e capacidade de decisão. Em contextos inclusivos, as competências não podem ser reduzidas a domínio de técnicas adaptativas. Elas envolvem disposições éticas, conhecimentos pedagógicos, compreensão do desenvolvimento humano e leitura crítica das condições sociais e institucionais em que a escola opera.

Uma primeira competência central é a capacidade de compreender a aprendizagem como processo plural. Isso exige abandonar perspectivas homogêneas de ensino e reconhecer que estudantes acessam, processam e expressam conhecimentos de modos diversos. A diferenciação pedagógica, nesse sentido, não equivale a simplificação do currículo para alguns, mas à criação de múltiplos caminhos para que todos possam participar das experiências escolares com dignidade e desafio intelectual.

Outra competência indispensável refere-se ao planejamento flexível. O professor que trabalha em perspectiva inclusiva precisa elaborar objetivos claros, mas também prever diferentes possibilidades de mediação, recursos, agrupamentos, linguagens e formas de participação. Isso inclui considerar barreiras comunicacionais, sensoriais, motoras, cognitivas e socioemocionais sem transformar o planejamento em um conjunto infundável de improvisações. Planejar com flexibilidade é antecipar variações possíveis da aprendizagem e organizar o ensino de modo responsivo.

A avaliação constitui outro eixo decisivo. Em culturas escolares fortemente orientadas pela classificação, professores tendem a associar avaliação à verificação padronizada de resultados. A inclusão desafia essa lógica ao exigir instrumentos mais variados, formativos e processuais. Avaliar, nesse horizonte, significa acompanhar percursos, identificar obstáculos, ajustar mediações e reconhecer avanços possíveis, sem abdicar do rigor pedagógico. Uma avaliação inclusiva não elimina critérios; ela revisa a rigidez de critérios que ignoram contextos, trajetórias e oportunidades desiguais.

Também merece destaque a competência relacional. Em turmas heterogêneas, o professor não ensina apenas conteúdos, mas produz climas de convivência, reconhecimento e pertencimento. Isso implica desenvolver escuta qualificada, comunicação respeitosa, capacidade de mediação de conflitos e sensibilidade para perceber sinais de exclusão simbólica. Booth e Ainscow (2011), ao discutirem a construção de culturas inclusivas, mostram que a participação dos estudantes depende tanto de aspectos organizacionais quanto da qualidade das relações cotidianas estabelecidas na escola.

A colaboração profissional compõe outra dimensão incontornável. O professor inclusivo não pode ser imaginado como herói solitário. Em muitas situações, o trabalho exige interlocução com docentes do atendimento educacional especializado, equipes pedagógicas, profissionais de apoio, famílias e serviços intersetoriais. Rodrigues (2006) observa que a inclusão demanda reorganização sistêmica da escola, o que torna insuficiente responsabilizar individualmente o docente pela resolução de problemas cuja natureza é institucional e coletiva.

Por fim, uma competência frequentemente subestimada é a capacidade de sustentar postura investigativa diante da prática. Ensinar em contextos inclusivos requer observar, registrar, interpretar, revisar hipóteses e tomar decisões com base em evidências pedagógicas do cotidiano. Esse movimento aproxima a docência de uma racionalidade reflexiva, na qual o professor não apenas aplica métodos, mas produz conhecimento sobre sua ação e sobre as condições de aprendizagem dos estudantes.

5 LIMITES DA PRÁTICA DOCENTE E CONDIÇÕES REAIS DE TRABALHO

A defesa da formação docente para a inclusão perde consistência quando desconsidera os limites materiais, institucionais e organizacionais da prática profissional. Há uma tendência recorrente, em certos discursos pedagógicos e normativos, de atribuir ao professor a tarefa de resolver, por esforço individual,

contradições produzidas por políticas incompletas, estruturas precárias e culturas escolares resistentes à mudança. Essa sobrecarga moral tende a converter a inclusão em imperativo abstrato, acompanhado de responsabilização difusa e pouca sustentação concreta.

Uma das tensões mais evidentes diz respeito ao tamanho das turmas e à intensificação do trabalho docente. Planejar intervenções diferenciadas, acompanhar percursos singulares, produzir materiais acessíveis, dialogar com famílias, registrar avanços, participar de reuniões e articular-se com outros profissionais exige tempo. No entanto, a organização escolar frequentemente concentra a atuação do professor na aula expositiva e na gestão imediata da rotina, deixando escasso espaço institucional para estudo, planejamento compartilhado e acompanhamento individualizado. Em tais condições, mesmo docentes comprometidos encontram dificuldade para sustentar práticas mais inclusivas.

Outra limitação refere-se à insuficiência ou descontinuidade dos apoios especializados. A educação inclusiva pressupõe articulação entre ensino comum e serviços de apoio, mas a oferta desses serviços é desigual entre redes e territórios. Em muitas escolas, faltam profissionais, recursos acessíveis, formação da equipe gestora e canais estáveis de acompanhamento. Nessas circunstâncias, o professor da classe comum permanece como principal responsável por responder às demandas, ainda que não disponha das condições necessárias para tanto.

Há também limites relacionados à cultura avaliativa e curricular da escola. Se o currículo é rigidamente prescrito, se a progressão do ensino se baseia em ritmo uniforme e se o sucesso escolar continua sendo medido por padrões estreitos de desempenho, a docência inclusiva entra em tensão permanente com a estrutura institucional. O professor pode desejar diversificar estratégias, mas encontra barreiras em sistemas de cobrança que valorizam cobertura de conteúdo, rapidez e padronização. Isso revela que a inclusão não depende apenas da vontade pedagógica individual, mas de mudanças nas lógicas organizacionais da escola.

A insegurança formativa constitui outro elemento significativo. Muitos professores relatam sentir-se despreparados diante de demandas específicas, sobretudo quando a formação recebida foi insuficiente ou excessivamente teórica. Tal sentimento não deve ser lido como incapacidade pessoal, mas como sintoma de um modelo de formação e de suporte que nem sempre acompanha a complexidade das exigências profissionais. Quando esse despreparo é tratado como falha individual, reforçam-se a culpa, o medo de errar e a retração pedagógica.

Além disso, o sofrimento docente não pode ser ignorado. A expansão das exigências escolares, combinada à precarização do trabalho, ao acúmulo de funções e à responsabilização crescente por resultados, impacta a saúde mental dos professores. Falar em inclusão sem considerar a sustentabilidade emocional e profissional da docência implica desumanizar o próprio trabalhador que se pretende convocar

a humanizar a escola. Uma política formativa consistente precisa reconhecer o professor como sujeito de direitos, e não apenas como executor de demandas institucionais crescentes.

6 COLABORAÇÃO PEDAGÓGICA E APOIO INSTITUCIONAL

A inclusão escolar torna-se mais viável quando a responsabilidade pela aprendizagem e pela participação dos estudantes é assumida de modo compartilhado. Isso significa reconhecer que a docência inclusiva não se realiza apenas na relação direta entre professor e turma, mas depende de arranjos institucionais, culturas colaborativas e redes de apoio pedagógico. Sem esse tecido coletivo, a formação do professor tende a converter-se em exigência individualizante, incapaz de enfrentar barreiras que ultrapassam a sala de aula.

A colaboração pedagógica pode assumir diferentes formas, como planejamento conjunto entre docentes, reuniões de estudo de caso, construção colegiada de estratégias de avaliação, articulação entre sala comum e atendimento educacional especializado, observação entre pares e acompanhamento da coordenação pedagógica. O valor dessas práticas reside menos em sua formalidade do que em sua capacidade de produzir análise compartilhada da experiência escolar. Quando professores conversam sobre dificuldades reais, confrontam hipóteses e constroem alternativas em conjunto, a formação passa a acontecer no interior da própria prática institucional.

Booth e Ainscow (2011), ao proporem o *Index for Inclusion*, enfatizam que a educação inclusiva depende da articulação entre culturas, políticas e práticas. Essa formulação é importante porque impede reduzir a inclusão a um conjunto de procedimentos metodológicos. Uma escola pode oferecer cursos sobre inclusão e, ainda assim, manter culturas de exclusão simbólica, baixas expectativas sobre certos alunos e formas hierárquicas de tomada de decisão que isolam o professor. A formação, portanto, precisa estar vinculada à transformação institucional.

A equipe gestora tem papel decisivo nesse processo. Cabe à gestão criar tempos, rotinas e prioridades que tornem possível o trabalho colaborativo. Quando a coordenação pedagógica atua apenas no controle burocrático, a formação coletiva tende a perder densidade. Em contrapartida, quando assume papel mediador, organizando estudo, escuta, acompanhamento e articulação entre profissionais, amplia-se a possibilidade de respostas mais consistentes às demandas inclusivas.

As famílias e a comunidade também devem ser compreendidas como parceiras, embora essa relação precise ser construída de maneira crítica e não idealizada. Nem sempre há convergência imediata entre expectativas escolares e familiares, e a escola pode, inclusive, reproduzir formas de comunicação pouco acessíveis ou pouco acolhedoras. Uma formação docente comprometida com a inclusão deve preparar o professor para o diálogo interinstitucional, para a escuta das trajetórias familiares e para a mediação de conflitos, sem deslocar à família responsabilidades que pertencem à escola.

Do mesmo modo, a articulação intersetorial é relevante em situações que envolvem saúde, assistência social, direitos humanos e proteção integral. Contudo, essa articulação não pode servir de pretexto para medicalizar a diferença ou terceirizar o problema pedagógico. O desafio consiste em construir cooperação entre setores preservando a centralidade do direito à educação e do trabalho pedagógico escolar.

7 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E DESAFIOS DO CONTEXTO BRASILEIRO

No contexto brasileiro, a defesa da formação docente para a inclusão precisa ser situada no interior de profundas desigualdades sociais, territoriais e institucionais. As redes de ensino apresentam diferenças marcantes em financiamento, infraestrutura, oferta de apoio especializado, estabilidade das equipes e acesso a oportunidades formativas. Por isso, políticas nacionais ou estaduais de formação, quando formuladas de modo genérico, tendem a produzir baixa efetividade sobre realidades muito desiguais.

A legislação brasileira consolidou, ao longo das últimas décadas, importantes marcos em favor do direito à educação inclusiva. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência incorporada com status constitucional e a Lei Brasileira de Inclusão constituem referências centrais para a organização dos sistemas educacionais. Entretanto, a distância entre norma e implementação permanece como um dos principais desafios. Direitos formalmente reconhecidos nem sempre se convertem em condições concretas de escolarização com aprendizagem e participação.

Nesse cenário, a formação docente é frequentemente convocada como solução preferencial. Embora seja, de fato, elemento central, ela não pode operar como resposta substitutiva para problemas de carreira, financiamento, infraestrutura, gestão e oferta de apoio. Políticas formativas consistentes precisam dialogar com planos de carreira, garantir tempo remunerado para estudos, fortalecer instituições formadoras e criar mecanismos permanentes de acompanhamento da prática docente nas redes de ensino.

Outro desafio relevante refere-se à descontinuidade das políticas públicas. Mudanças de gestão, programas episódicos e ausência de monitoramento comprometem a consolidação de processos de formação de longo prazo. A inclusão, porém, exige continuidade institucional. Professores não se apropriam de novos referenciais e modos de trabalho por meio de ações isoladas. A transformação da cultura escolar requer acompanhamento, reavaliação e sustentação política ao longo do tempo.

Também é preciso problematizar a expansão de ofertas formativas padronizadas e de baixa densidade acadêmica, muitas vezes centradas em manuais prescritivos ou em soluções rápidas para problemas complexos. A docência inclusiva não se fortalece com fórmulas universais. Ela requer estudo rigoroso sobre aprendizagem, currículo, desenvolvimento humano, avaliação, acessibilidade e justiça

educacional, sempre em diálogo com situações concretas da escola. Uma política séria de formação deve combinar consistência teórica, pertinência prática e reconhecimento das singularidades territoriais.

Nesse ponto, universidades, institutos formadores e redes de ensino precisam construir maior aproximação. A produção acadêmica sobre inclusão, formação docente e práticas pedagógicas só adquire força transformadora quando circula em diálogo com o cotidiano escolar. Por sua vez, a escola oferece à universidade problemas reais, tensões e conhecimentos da prática que desafiam formulações excessivamente abstratas. A formação para a inclusão ganha densidade quando articula pesquisa, prática profissional e compromisso público com a qualidade social da educação.

8 A DOCÊNCIA INCLUSIVA ENTRE ESPERANÇA CRÍTICA E REALISMO INSTITUCIONAL

A formação docente para a inclusão situa-se em um campo atravessado por tensões. De um lado, há a necessidade de afirmar o potencial transformador da escola e da docência, recusando perspectivas fatalistas que naturalizam exclusões. De outro, há o dever analítico de reconhecer que professores atuam em estruturas desiguais, sob pressões intensas e com apoios nem sempre suficientes. Uma abordagem consistente não pode sucumbir nem ao voluntarismo ingênuo nem ao determinismo paralisante.

Freire (2022) oferece uma chave importante para essa tensão ao propor a esperança como categoria crítica, e não como espera passiva. Em termos de formação docente, isso significa preparar professores para intervir, criar mediações e ampliar possibilidades de aprendizagem, sem ocultar os condicionantes concretos de sua ação. A esperança crítica não nega obstáculos; ela se constrói no enfrentamento lúcido das barreiras e na recusa da indiferença pedagógica.

A escola inclusiva demanda professores capazes de ensinar com rigor, sensibilidade e compromisso ético. Mas demanda, igualmente, instituições que reconheçam a complexidade da docência. Não é razoável esperar práticas inclusivas consistentes em contextos que negam tempo de planejamento, reduzem a formação a formalidade, isolam os profissionais e mantêm culturas escolares seletivas. A valorização da docência, nesse horizonte, não pode ser apenas discursiva. Ela precisa materializar-se em condições de trabalho, suporte pedagógico, carreira e políticas de desenvolvimento profissional.

Ao mesmo tempo, a inclusão interpela a identidade docente. O professor deixa de ser visto como mero transmissor de conteúdos e passa a assumir papel de mediador, intelectual da prática, organizador de experiências de aprendizagem e agente de produção de pertencimento. Essa ampliação, contudo, precisa ser acompanhada de formação compatível com tal complexidade. Caso contrário, a profissionalidade expande-se no discurso, mas se fragiliza na realidade.

Assim, a formação docente para a inclusão deve ser compreendida como projeto de longo alcance, que envolve revisão curricular das licenciaturas, fortalecimento da formação continuada, institucionalização de culturas colaborativas, valorização da pesquisa sobre a prática e consolidação de

políticas públicas interdependentes. Mais do que ensinar técnicas para lidar com diferenças, trata-se de formar professores capazes de sustentar o direito de todos à educação sem apagar singularidades, sem reduzir a aprendizagem a padrões uniformes e sem aceitar a exclusão como custo inevitável do funcionamento escolar.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente para a inclusão constitui uma exigência incontornável de qualquer projeto educacional comprometido com equidade, dignidade e aprendizagem. Ao longo deste capítulo, buscou-se demonstrar que a inclusão não pode ser tratada como tarefa suplementar, nem como competência restrita a especialistas, pois atravessa o núcleo da profissionalidade docente e da organização da escola. Formar professores para contextos inclusivos implica articular fundamentos teóricos sólidos, reflexão crítica sobre a prática, planejamento flexível, avaliação formativa, competência relacional e capacidade de trabalho colaborativo.

Também se argumentou que os limites da prática docente não decorrem apenas de lacunas individuais de formação. Eles estão vinculados a condições materiais de trabalho, culturas escolares seletivas, políticas descontínuas, insuficiência de apoio institucional e desigualdades estruturais que marcam a educação brasileira. Por isso, não há formação eficaz para a inclusão quando o professor permanece isolado, sobrecarregado e responsabilizado por problemas que excedem sua governabilidade direta.

Desse modo, a defesa da formação docente precisa ser acompanhada da defesa de políticas públicas integradas. Isso inclui currículos de licenciatura mais coerentes com a realidade da escola, programas de formação continuada centrados na prática e no estudo coletivo, tempos institucionais para planejamento, valorização profissional e fortalecimento das redes de apoio pedagógico e intersetorial. A inclusão escolar torna-se mais consistente quando deixa de ser ideal abstrato e passa a orientar decisões concretas sobre ensinar, avaliar, gerir e formar.

Em síntese, a docência inclusiva não é obra de improviso, heroísmo individual ou boa vontade isolada. Ela resulta de processos formativos rigorosos, condições institucionais sustentáveis e compromisso ético-político com uma escola que reconheça a diferença como dimensão constitutiva da experiência educativa. Nessa perspectiva, formar professores para a inclusão é, ao mesmo tempo, fortalecer a profissão docente e ampliar as possibilidades de uma escola mais humana.

REFERÊNCIAS

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index for Inclusion**: developing learning and participation in schools. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

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

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

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

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

RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 9. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

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

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

CAPÍTULO 8

ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE: REDES DE APOIO PARA UMA EDUCAÇÃO MAIS INCLUSIVA E HUMANIZADA

SCHOOL, FAMILY, AND COMMUNITY: SUPPORT NETWORKS FOR A MORE INCLUSIVE AND HUMANIZED EDUCATION

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral592026-008>

Adriana Caveriani Cruz

Mestre em Ciências da Educação, Educação Inclusiva pela Universidade Fernando Pessoa, especialista em Orientação, Supervisão e Gestão Escolar pela Faculdade FASA, Psicopedagogia pela Facuminas, Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela Facuminas e Educação Especial pela Facuminas. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade AVEC. Atua como professora na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

E-mail: adriana.adrianainha@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1353480025317875>

José Douglas Ferreira Nobre

Mestrando em Biotecnologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Campus de Sobral. Licenciado em Química pelo Centro Universitário Uniúnica. Pós-graduado em Docência no Ensino Superior pela UNIASSELVI. Pós-graduado em Gestão e Educação Ambiental pela UNIASSELVI. Bacharel em Química pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

E-mail: dnobe08@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5738174052835567>

Maria do Socorro Rodrigues Luz

Mestranda em Ciências da Educação, pela Ivy Enber Christian University (ENBER), Especialização em Análise do Comportamento Aplicada (IPOG), Atua como professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

E-mail: socorroluz.pp@hotmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5441529091428909>

Helemare do Amaral Motta Bueloni

Doutoranda em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Mestre em Ensino da Educação Básica pela UFES, Especialista em Supervisão Escolar - FIJ, Ciências do Esporte UFES, Fisiologia do Exercício UVA, Licenciada Plena em Educação Física UFES, Licenciada em Informática - IFES, Pedagoga UNIFAHE, graduanda em História UNICV. Atua como Técnica em Assuntos Educacionais UFES. Membro do Centro de Memória da Educação Física e do Esporte Capixaba (Cemefec).

E-mail: helemare@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7270971748766441>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6416-6849>

Jorge Adriano Carneiro Nunes

Professor de Matemática há 23 anos, Mestre em Matemática e Especialista em: Matemática Financeira e Estatística, Metodologia do Ensino da Matemática, Mídias na Educação e Gestão e Tutoria em EAD.

E-mail: adrianoejoao2015@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5706901251827458>

RESUMO

Este capítulo encerra a obra discutindo a centralidade da articulação entre escola, família, comunidade e equipes multiprofissionais na consolidação de uma educação inclusiva. Argumenta-se que a inclusão não se realiza como ato isolado do professor em sala de aula, mas exige a construção de redes de apoio sólidas, intersetoriais e colaborativas. O objetivo é refletir sobre como a superação das fronteiras tradicionais da escola e o estabelecimento de parcerias horizontais com famílias e território ampliam o acolhimento da diversidade e favorecem o sucesso educacional. A partir de revisão crítica da literatura em educação, psicologia do desenvolvimento e gestão escolar, e em diálogo com o arcabouço legal brasileiro (Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Brasileira de Inclusão, Plano Nacional de Educação e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva), defende-se que a corresponsabilidade constitui o pilar de uma escola mais humana. O texto aborda as tensões recorrentes na relação família-escola, a importância de práticas comunicativas transparentes, o papel do território como espaço educador e a necessidade de políticas públicas que sustentem essas redes. Conclui-se que a inclusão escolar, enquanto compromisso ético e político, só se materializa quando ancorada em uma trama de relações pautada pelo cuidado, pelo respeito mútuo e pela partilha de responsabilidades.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Redes de apoio; Relação família-escola; Comunidade educativa; Corresponsabilidade.

ABSTRACT

This chapter concludes the book by discussing the centrality of articulating school, family, community, and multiprofessional teams in consolidating inclusive education. It argues that inclusion is not realized as an isolated act of the teacher in the classroom but requires the construction of solid, cross-sectoral, and collaborative support networks. The objective is to reflect on how overcoming the traditional boundaries of the school and establishing horizontal partnerships with families and the territory expand the welcoming of diversity and favor educational success. Based on a critical review of the literature in education, developmental psychology, and school management, and in dialogue with the Brazilian legal framework (Federal Constitution of 1988, Statute of the Child and Adolescent, Law of Guidelines and Bases of National Education, Brazilian Inclusion Law, National Education Plan, and National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education), it is argued that co-responsibility constitutes the pillar of a more human school. The text addresses recurring tensions in the family-school relationship, the importance of transparent communicative practices, the role of the territory as an educating space, and the need for public policies that sustain these networks. It concludes that school inclusion, as an ethical and

political commitment, only materializes when anchored in a fabric of relationships guided by care, mutual respect, and shared responsibility.

Keywords: Inclusive education; Support networks; Family-school relationship; Educational community; Co-responsibility.

1 INTRODUÇÃO: A INCLUSÃO COMO PROJETO COLETIVO E INTERDEPENDENTE

A educação inclusiva, em sua dimensão mais consistente, transcende a inserção física de estudantes com perfis diversos no espaço da sala de aula. Trata-se de um compromisso ético, político e pedagógico que exige a reconfiguração das culturas, das políticas e das práticas institucionais (Booth; Ainscow, 2011). Esse processo, contudo, não pode ser atribuído exclusivamente aos professores. A inclusão constitui um projeto coletivo, alicerçado na interdependência de múltiplos atores sociais.

A teoria bioecológica do desenvolvimento humano fornece um quadro analítico produtivo para sustentar essa perspectiva. Bronfenbrenner (1996) argumenta que o desenvolvimento ocorre na interação entre a pessoa e os contextos nos quais ela atua, organizados em sistemas concêntricos e dinamicamente articulados. A escola configura apenas um dos microssistemas em que o sujeito se constitui; sua eficácia formativa depende da relação que mantém com outros microssistemas (família, vizinhança, grupos de pares), do mesossistema que os conecta, do exossistema que os afeta indiretamente (políticas públicas, condições de trabalho dos responsáveis, serviços de saúde) e do macrossistema de valores e crenças que a tudo permeia. Pensar a inclusão fora dessa articulação significa ignorar a própria lógica do desenvolvimento humano.

Este capítulo, que encerra a presente obra, propõe uma reflexão sobre a necessidade de tecer redes de apoio robustas, articulando escola, família, comunidade e equipes multiprofissionais. A escola contemporânea enfrenta desafios sistêmicos que exigem respostas plurais e integradas. Como observa Nóvoa (2009), a instituição escolar não pode fechar-se sobre si mesma sob o risco de tornar-se incapaz de responder às exigências de equidade e justiça social. A escola precisa assumir-se como um espaço poroso, capaz de dialogar com o exterior e de mobilizar os recursos do território em favor do desenvolvimento humano integral.

Nesse sentido, a humanização da escola passa pela descentralização da responsabilidade educativa. Quando o docente se percebe (ou é estruturalmente posicionado) como o único agente responsável pelo sucesso ou pelo fracasso de um estudante, instalam-se o desgaste profissional e o sentimento de impotência. Em contrapartida, quando a ação pedagógica se sustenta em uma rede de colaboração na qual a família atua como parceira legítima, a comunidade oferece contextos significativos de aprendizagem e os profissionais

especializados compartilham saberes e estratégias, a inclusão ganha materialidade, densidade e sustentabilidade.

A retomada dos eixos discutidos ao longo desta obra (a inclusão como fundamento ético e político; a diversidade como condição da sala de aula; as práticas pedagógicas inclusivas; as dificuldades de aprendizagem e a mediação docente; as tecnologias e a acessibilidade; o desenvolvimento socioemocional; e a formação continuada de professores) converge para um ponto comum: nenhum desses eixos se sustenta isoladamente. Todos demandam a configuração de redes de apoio que ultrapassam os muros da escola.

2 A FAMÍLIA COMO PARCEIRA PEDAGÓGICA: SUPERANDO TENSÕES E CONSTRUINDO DIÁLOGOS

Historicamente, a relação entre escola e famílias tem sido marcada por dinâmicas de poder desiguais e por uma comunicação de caráter burocrático ou punitivo. Nos contextos escolares convencionais, é comum que os familiares sejam convocados ao espaço da escola quase exclusivamente para serem notificados de problemas de comportamento ou de baixo desempenho dos estudantes. Para construir uma escola inclusiva, é necessário desconstruir esse modelo vertical e instituir dinâmicas baseadas na escuta ativa, no acolhimento mútuo e na corresponsabilidade.

A família, considerada em toda a complexidade e diversidade de suas configurações contemporâneas, constitui o primeiro e mais duradouro contexto de desenvolvimento do indivíduo. O conhecimento histórico, cultural e afetivo que os familiares detêm sobre a criança ou o adolescente configura um recurso pedagógico de inestimável valor. Mantoan (2003) sublinha que a escola de matriz inclusiva recusa processos de seleção, não discrimina e não exclui, acolhendo as singularidades. Esse acolhimento estende-se às famílias, que muitas vezes chegam à escola fragilizadas, marcadas por trajetórias prévias de exclusão, incompreensão ou estigmatização.

Para instituir uma parceria pedagógica autêntica, a escola precisa assumir o que se pode denominar de humildade epistemológica (Freire, 1996). É necessário reconhecer que o saber acadêmico dos educadores e o saber experiencial das famílias não operam em lógica de exclusão mútua, mas de complementaridade dialógica. Estratégias organizacionais como reuniões participativas sem caráter exclusivamente avaliativo, momentos de partilha informal, abertura à colaboração das famílias em projetos de sala de aula e a criação de canais de comunicação acessíveis e bidirecionais constituem ferramentas fundamentais. A confiança institucional não se decreta; constrói-se na convivência cotidiana, na transparência das intenções pedagógicas e na demonstração reiterada de que o horizonte comum é o bem-estar e o desenvolvimento integral do estudante.

A perspectiva da gestão democrática reforça esse entendimento. Paro (2016) argumenta que a participação da comunidade escolar (incluindo as famílias) não é elemento acessório, mas condição para a

realização dos fins educativos. A escola pública, nessa concepção, só cumpre sua função social quando se organiza como espaço de mediação democrática entre diferentes sujeitos e interesses. A relação família-escola, portanto, não pode ser pensada apenas no plano interpessoal: ela exige estruturas organizacionais (conselhos escolares, associações de pais e mestres, grêmios estudantis, projetos políticos pedagógicos construídos coletivamente) que viabilizem a participação efetiva. A previsão constitucional da gestão democrática do ensino público (Brasil, 1988, art. 206, VI) e sua reafirmação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996, art. 14) dão respaldo normativo a essa orientação.

A pesquisa internacional sobre parceria escola-família-comunidade tem mostrado que o envolvimento sistemático das famílias produz efeitos positivos sobre a aprendizagem e a permanência escolar. Epstein (2011) propõe um quadro analítico organizado em torno de seis tipos de envolvimento (parentalidade, comunicação, voluntariado, aprendizagem em casa, tomada de decisão e colaboração com a comunidade) que pode orientar a estruturação de parcerias mais eficazes. Embora o modelo tenha origem no contexto educacional norte-americano e exija mediação crítica para sua transposição à realidade brasileira, sua tipologia oferece um repertório útil para qualificar a relação família-escola para além de eventos pontuais ou de contatos restritos a problemas disciplinares, dialogando com as preocupações expressas no debate brasileiro sobre gestão democrática.

Cabe ainda atenção ao fato de que muitas famílias historicamente excluídas dos espaços escolares (famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica, famílias monoparentais, famílias chefiadas por avós, famílias de estudantes com deficiência, famílias indígenas, quilombolas e migrantes) demandam estratégias específicas de aproximação. A escola inclusiva precisa reconhecer que a participação não se distribui de modo equânime na ausência de ações intencionais de acolhimento e de criação de condições objetivas para o engajamento.

3 A COMUNIDADE E O TERRITÓRIO EDUCATIVO: AMPLIANDO AS FRONTEIRAS DA ESCOLA

A escola não é uma ilha isolada da realidade circundante. Ela se insere em um contexto territorial específico, atravessado por cultura, herança histórica, dinâmicas econômicas, tensões sociais e potencialidades humanas e materiais. A perspectiva da educação inclusiva requer o reconhecimento da comunidade como espaço educativo ampliado e como extensão dialética do próprio currículo (Sacristán, 2000).

Quando a escola se articula deliberadamente com a comunidade, as aprendizagens curriculares ganham contornos práticos e adquirem sentido de relevância social. Associações culturais e de moradores, bibliotecas públicas, espaços museológicos, organizações não governamentais ligadas aos direitos humanos e ao meio ambiente, equipamentos de saúde, centros de referência da assistência social e espaços de

convivência intergeracional convertem-se em laboratórios de cidadania participativa. Para os estudantes que enfrentam múltiplas camadas de vulnerabilidade (de matriz socioeconômica, étnico-racial, cognitiva, física ou de identidade), a comunidade adequadamente mobilizada pode oferecer redes de proteção, mentoria e suporte social que a escola, atuando isoladamente, não tem condições estruturais de prover.

A noção de território educativo, nessa perspectiva, recoloca a escola como nó de uma rede mais ampla, não como ponto terminal da formação. As parcerias intersetoriais (com Centros de Referência de Assistência Social, Unidades Básicas de Saúde, Centros de Atenção Psicossocial Infantojuvenil, Conselhos Tutelares, organizações culturais e esportivas) configuram o tecido concreto dessa rede. A perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner (1996) ajuda a compreender por que tais parcerias importam: cada uma delas opera em microssistemas e exossistemas distintos, e sua articulação no mesossistema potencializa as condições de desenvolvimento do estudante.

Envolver a comunidade na vida da escola contribui também para a desconstrução de preconceitos, estereótipos e estigmas frequentemente associados à diversidade humana. A inclusão social mais ampla e a inclusão escolar são dinâmicas complementares e mutuamente constitutivas. Como observa Arroyo (2013), as crianças, os adolescentes e os jovens são, antes de tudo, sujeitos concretos de direitos, e a defesa de sua dignidade implica atuar sobre as condições sociais estruturais que historicamente geram, mantêm ou dissimulam diversos formatos de exclusão.

4 REDES DE APOIO PROFISSIONAL E INTERSETORIALIDADE: O TRABALHO COLABORATIVO

Em uma escola pautada pelo acolhimento da diversidade, as exigências colocadas à mediação pedagógica cotidiana são complexas. A presença de estudantes com necessidades educacionais específicas, neurodivergências variadas, deficiências de ordem física ou sensorial, ou em situações de vulnerabilidade emocional prolongada, requer saberes, métodos e intervenções que ultrapassam os limites da formação docente inicial e, em grande medida, da formação continuada em serviço. É exatamente nesse ponto que a intersetorialidade e o trabalho colaborativo entre profissionais da educação, da saúde mental e da assistência social se revelam decisivos.

É importante, contudo, assegurar que essas redes de apoio especializado (que envolvem psicólogos escolares e clínicos, fonoaudiólogos, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais, professores de Atendimento Educacional Especializado, intérpretes de Libras, entre outros) não operem sob lógica estritamente clínica, reabilitadora ou segregadora. Tais práticas, frequentes em períodos anteriores da história da educação especial brasileira, tendiam a retirar o estudante de seu contexto natural de socialização e aprendizagem (a turma e os pares) com o objetivo de adaptá-lo a um padrão preestabelecido. A abordagem contemporânea, expressa na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

(Brasil, 2008) e na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), defende que os especialistas devem trabalhar em articulação direta com os docentes regulares, no contexto da escola comum.

Nesse modelo de convergência interprofissional, os especialistas não substituem a docência: enriquecem-na, oferecendo apoio técnico qualificado, cocriando estratégias pedagógicas diferenciadas, redesenhando ambientes de aprendizagem e propondo soluções para a acessibilidade física, comunicacional e curricular. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado nas salas de recursos multifuncionais e regulamentado na perspectiva da Educação Especial inclusiva, constitui um exemplo concreto desse modelo: opera como apoio complementar ou suplementar à escolarização na turma comum, e não como substituto desta.

Cabe distinguir os diferentes planos em que essas redes operam, sob risco de homogeneização indevida. A equipe pedagógica interna (direção, coordenação pedagógica, professores regentes e profissionais do AEE) atua no cotidiano da escolarização. A rede de saúde (Unidades Básicas de Saúde, Centros de Atenção Psicossocial Infantojuvenil) responde por demandas de saúde física e mental dos estudantes. A política de assistência social (Centros de Referência de Assistência Social e Centros de Referência Especializados de Assistência Social) atua sobre a proteção social das famílias e dos estudantes. A rede de garantia de direitos (Conselhos Tutelares, Ministério Público, Defensoria Pública), respaldada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), atua sobre situações de violação de direitos e medidas de proteção. A família, como discutido na seção anterior, ocupa o espaço primário do desenvolvimento. Cada plano dispõe de mandato, recursos e responsabilidades específicos; a articulação intencional entre eles, e não sua sobreposição ou substituição mútua, é o que constitui uma rede de apoio funcional.

O trabalho em rede implica a renúncia a silos profissionais e hierárquicos, em favor da partilha de responsabilidades. Implica o delineamento conjunto de medidas universais de suporte e de planos de intervenção individualizados quando necessários, bem como a reflexão constante sobre o impacto das ações. Essa articulação reduz o isolamento do professor em sala de aula, amplia seu repertório de ferramentas analíticas e oferece a rede de suporte e cuidado emocional sem a qual o exercício docente em contextos diversos torna-se inviável.

A intersetorialidade efetiva exige protocolos de comunicação entre escola, sistema de saúde, assistência social e sistema de garantia de direitos. Casos que envolvam suspeita de violência doméstica, negligência, sofrimento psíquico agudo, situação de rua ou trabalho infantil, por exemplo, demandam o acionamento articulado dessas instâncias, com fluxos definidos e responsabilidades partilhadas, em consonância com as diretrizes protetivas estabelecidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990). Sem essa articulação, a escola permanece sobrecarregada de demandas para as quais não tem mandato nem recursos.

5 POLÍTICAS PÚBLICAS E A SUSTENTABILIDADE DAS REDES DE APOIO

A construção de redes de apoio efetivas à educação inclusiva não pode depender de iniciativas discricionárias, da boa vontade isolada de alguns agentes ou do voluntarismo de professores e gestores resilientes. É necessário que existam políticas públicas articuladas, juridicamente respaldadas e adequadamente financiadas. São essas diretrizes que estruturam, sustentam e validam a manutenção e a expansão dessas redes em médio e longo prazo.

O arcabouço legal brasileiro oferece bases sólidas para essa construção. A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família (art. 205) e fixa entre seus princípios a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, o pluralismo de ideias e a gestão democrática do ensino público (art. 206). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) reafirma esses princípios e estabelece, em seu artigo 58, as diretrizes para a Educação Especial, definindo-a como modalidade transversal a todos os níveis de ensino. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) consolidou a matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes comuns como diretriz nacional. O Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), em sua Meta 4, define metas específicas de universalização do acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado para esses estudantes. A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) consagrou um conjunto extenso de garantias, definindo, em seu artigo 28, as obrigações do poder público na oferta de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades.

O desafio, contudo, situa-se menos no plano normativo do que no da implementação. Documentos legais e diretrizes precisam, no plano prático e orçamentário, prever a alocação de recursos materiais, tecnológicos e humanos compatíveis com a diversidade demográfica. Tais medidas incluem assegurar proporções razoáveis de número de estudantes por turma, que viabilizem o trabalho de acompanhamento de proximidade; reservar tempos efetivos e remunerados na carga horária dos docentes para o trabalho colaborativo, o diagnóstico compartilhado e o planejamento interdisciplinar; e impulsionar a contratação estável de equipes técnicas multidisciplinares, incorporadas ao quadro permanente das redes de ensino.

Deve-se ainda assegurar grau efetivo de autonomia organizacional e de gestão pedagógica às escolas, para que possam desenvolver projetos políticos pedagógicos ancorados nas dinâmicas reais de suas comunidades e territórios. Como argumenta Paro (2016), a gestão democrática não se reduz a um arranjo formal: ela pressupõe a redistribuição efetiva do poder de decisão entre os sujeitos da comunidade escolar. Uma política pública verdadeiramente inclusiva e de orientação humanista assume que as escolas não são unidades uniformes e que a equidade não se concretiza ofertando exatamente a mesma coisa a todos, mas proporcionando suportes diferenciados que mitiguem as vulnerabilidades específicas de cada contexto.

O financiamento adequado constitui condição material dessa sustentabilidade. A previsão constitucional de aplicação mínima de recursos em educação, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento

da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), tornado permanente pela Emenda Constitucional nº 108/2020 e regulamentado pela Lei nº 14.113/2020 (Brasil, 2020), e as diretrizes do Plano Nacional de Educação compõem o arcabouço a partir do qual os entes federados podem (e devem) estruturar suas políticas de inclusão. A omissão ou a insuficiência no financiamento converte direitos formais em letra morta e desloca para professores, famílias e estudantes o ônus de uma corresponsabilidade que, por definição, deveria ser compartilhada com o Estado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso reflexivo delineado ao longo desta obra culmina na compreensão de que uma educação inclusiva, equitativa e humanizada constitui responsabilidade compartilhada. A escola contemporânea, confrontada com pressões internas e demandas sistêmicas significativas, não consegue (nem deve) trilhar sozinha o caminho que medeia entre o imperativo legal da igualdade de acesso e a efetivação prática do sucesso educacional de cada estudante. As reflexões deste capítulo evidenciam que iniciativas pedagógicas executadas de forma isolada, por mais inovadoras que sejam, encontram limites se não estiverem ancoradas em uma rede sistêmica de suporte ampliado.

A família, a comunidade, o conjunto de profissionais especializados e as instâncias do poder público constituem os vértices estruturantes dessa rede. Superar os entraves históricos e as barreiras burocráticas à inclusão exige a coragem de demolir os muros invisíveis que isolam a escola do mundo vivido e a coragem de reconhecer que a educação, separada da vida comunitária, esvazia-se de sentido.

Isso pressupõe, no plano operacional, a adoção de rotinas que incluam um diálogo leal e transparente com as diferentes configurações familiares, garantindo o acolhimento de suas experiências de vida. Implica também encarar o território não como pano de fundo, mas como campo de oportunidades formativas, convertendo-o em esteio protetor e propulsor do desenvolvimento dos estudantes. E exige, no plano organizacional interno, a substituição do isolamento das culturas profissionais fragmentadas por uma prática efetiva de interdisciplinaridade, validada pela ação colaborativa e sustentada pelo investimento público.

Repensar a escola pública a partir da matriz da inclusão significa reafirmar a educação como direito coletivo e como responsabilidade compartilhada. Essa tarefa exige políticas públicas consistentes, redes de apoio articuladas, diálogo com as famílias, mobilização do território e compromisso institucional com a participação e a aprendizagem de todos. Os marcos legais brasileiros (Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente, LDB, PNE, LBI e PNEEPEI) oferecem o respaldo normativo necessário; cabe à sociedade, em suas várias instâncias, transformá-los em prática cotidiana.

As reflexões reunidas neste capítulo, somadas às que percorreram os capítulos anteriores desta obra (sobre fundamentos da inclusão, diversidade na sala de aula, práticas pedagógicas inclusivas, dificuldades

de aprendizagem, tecnologias e acessibilidade, desenvolvimento socioemocional, formação docente e, agora, redes de apoio), pretendem contribuir para o esforço coletivo de construção de escolas em que o acolhimento da diversidade humana se converta em princípio orientador do ato de educar. Trata-se de uma agenda inacabada, que demanda continuidade, persistência e cooperação entre todos os que se reconhecem corresponsáveis pelo futuro das novas gerações.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Tradução de Mônica Pereira dos Santos. 3. ed. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2011.

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

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

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

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal. Brasília, DF: Presidência da República, 2020.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

EPSTEIN, Joyce L. **School, family, and community partnerships**: preparing educators and improving schools. 2. ed. Boulder: Westview Press, 2011.

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

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

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

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CAPÍTULO 9

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO, EM SÃO LUÍS-MA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

CONTINUING EDUCATION FOR SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES IN STATE SCHOOLS IN SÃO LUÍS, MARANHÃO: WHAT DO TEACHERS SAY?

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral592026-009>

Claudia de Oliveira Vale

Mestre em Educação pelo PPGE/ UFMA. Especialista em Educação Especial, Inclusão e Libras. Pedagoga graduada pela UFMA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Atendimento Educacional Especializado-GEPAEE/COLUN/UFMA. Professora Intérprete de Libras da rede Estadual de Educação. Coordenadora do Curso de Formação Continuada em Atendimento Educacional Especializado AEE/CAS-SEDUC/MA. Professora do curso de Pedagogia do Centro de Ensino superior Franciscano – UNIESFMA

RESUMO

Este estudo torna evidente a importância do serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE), organizado especialmente para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação – AH/SD, sugerido em documentos de abrangência federal como a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva- aprovada pelo MEC em 2008. Identifica quais as formações continuadas dos professores das SRM, do AEE da Rede Estadual de Ensino de São Luís; busca conhecer os conteúdos abordados nas formações continuadas, oferecidas pela Assessoria de Educação Especial (AEESP), de forma a contribuir para a prática pedagógica nas SRM. Aborda a Educação Especial, desde os espaços segregados em Institutos, escolas ou clínicas que atendiam as pessoas com deficiência, até a implantação das Salas de Recurso Multifuncional. Esse serviço, que além de favorecer o desenvolvimento de habilidades variadas e contribuir para a participação do aluno no ensino regular, por meio de diferentes estratégias e metodologias, é realizado pelo professor de Educação Especial. No caminho metodológico, buscou-se a pesquisa bibliográfica e de campo. Para coletar as informações usamos entrevista semiestruturada com as professoras de dez (10) Salas de Recurso Multifuncional, da Rede Estadual de Ensino, de São Luís, MA- Para o embasamento teórico, usamos as obras de CARVALHO (2012), IBÉRON (2012) e PLESH (2020).

Palavras-chave: Educação Especial; Professor reflexivo; Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

This study makes evident the importance of the Specialized Educational Care service (ESA), organized especially for students with disabilities, global development disorders and high skills/giftedness - AH/SD,

suggested in documents of federal scope as the Special Education Policy in the Perspective of Inclusive Education- approved by mec in 2008. It identifies the continuing training of teachers of the SRM, the ESA of the State School Network of São Luís; seeks to know the contents addressed in the continuing formations, offered by the Special Education Advisory Council (AEESP), to contribute to pedagogical practice in THE RMS. It addresses Special Education, from segregated spaces in Institutes, schools or clinics that serve people with disabilities, to the implementation of multifunctional resource rooms. This service, which is in addition to favoring the development of varied skills and contributing to the student's participation in regular education, through different strategies and methodologies, is performed by the Special Education teacher.

Keywords: Special Education; Reflective teacher; Specialized Educational Service.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda o serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na área da Educação Especial, criado especialmente para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação – AH/SD, - Esse serviço está previsto em leis de âmbito federal, como na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, aprovada em 2008 e na Resolução nº 04 de 2 de outubro 2009, do Conselho Nacional de Educação. O sistema de ensino tem a obrigatoriedade de atender o aluno com deficiência, de acordo com a sua necessidade.

Esta pesquisa é relevante pelo fato de se apoiar no argumento de que a inclusão escolar jamais será viável se não houver uma política de formação dos professores, capaz de lhes possibilitar os elementos teóricos necessários para que eles possam trabalhar pedagogicamente as demandas que os alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) apresentam. Segundo Pletsch (2009, p. 145), “[...] a formação deve atender às necessidades e aos desafios da atualidade.” Isso indica uma formação profissional que dê ao professor a possibilidade de mobilizar seus conhecimentos e utilizá-los conforme suas habilidades e competências profissionais, assumindo de forma constante uma postura reflexiva teórico-prática, em articulação com os desafios vivenciados na contemporaneidade.

Sabe-se que nas últimas décadas a discussão sobre a formação inicial e continuada dos professores da Educação Especial vem sendo ampliada, tendo em vista a responsabilidade delegada a esse profissional pela inclusão escolar. Considera-se que a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e a Resolução do Conselho Nacional da Educação-CNE/CEB nº 02/2001, que Instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DCNEE-EB), bem como, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, constituem-se como um marco da política nacional para a Educação Especial.

Embasado na Declaração Mundial de Educação Para Todos (1990) e na Convenção de Salamanca (1994), o Brasil sancionou sua nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN Nº 9394/96 (BRASIL, 1996), que no capítulo V destina três artigos à Educação Especial: artigo 58, 59 e 60, um marco para as políticas educacionais nacionais, principalmente para a Educação Especial, pois, pela primeira vez, uma lei de educação destinava um capítulo exclusivo para a Educação Especial.

Mesmo com esses avanços nas políticas educacionais brasileiras, tanto a LDBEN Nº 9394/96 quanto o Plano Decenal de Educação de 1993, visavam à garantia do direito, acesso e permanência das pessoas com deficiência à escola comum, o contexto legal se torna desafiador, à medida em que se questionam as estruturas materiais e humanas da escola no que concerne a oferecer uma educação para todos, conforme prescrevem os documentos internacionais. Nesta perspectiva, entende-se que oferecer uma educação que acolha a todos requer dos sistemas educacionais uma reestruturação didática pedagógica, pois, segundo Carvalho (2012, não paginado), “a escola pode ser um espaço inclusivo, se nela todos forem atores e autores”, sendo que as dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência não se restringem às condições da deficiência, mas principalmente à forma como o processo ensino aprendizagem vem sendo ministrado.

Quando se fala em processo ensino aprendizagem, é imprescindível abordarmos as discussões que permeiam a formação docente, haja vista que as instituições escolares colocam em evidência o papel da formação continuada de professores, enquanto possibilidade de melhoria na qualidade da educação. Dessa forma, faz-se necessário investir em curso de capacitação, aperfeiçoamento, seja por meio de palestras, seminários, fóruns e encontros, ou ainda por meio de reflexões coletivas sobre a prática realizada no próprio ambiente escolar, pois, de acordo com os estudos de Imbernón (2011, p.85): “A formação centrada na escola envolve estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores, de modo que respondam às necessidades definidas da escola.”

Ainda em comunhão com a ideia de Imbernón (2011), é interessante que essas formações aconteçam na própria escola, uma vez que nela ocorrem os embates, dificuldades e discussões vivenciadas pelo corpo docente em prol da construção de suas competências, a fim de satisfazer as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Ressalta-se, ainda, que a formação continuada pode endossar um espaço de resistência sobre qualquer forma de preconceito, principalmente em relação aos estudantes com deficiência. Nesse sentido, Damasceno (2006) reforça que o professor é o elemento chave para a efetivação do processo inclusivo, mas essa responsabilidade deve ser compartilhada com os órgãos competentes e demais membros da sociedade.

A Educação Especial, como modalidade da Educação Básica brasileira, também se insere nesses debates acerca da Formação Docente, visto que o processo de inclusão das pessoas com deficiência é uma realidade nas nossas escolas, sendo garantido pelos documentos normativos e Diretrizes Políticas:

Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9394/1996, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Resolução Nº 04/2009 e Decreto Nº 7.611/11. Contudo, para que essas pessoas possam ter acesso e permanência na sala de aula de ensino comum, é necessário que se tenha um espaço adequado para o atendimento desses alunos, que os ajude a se desenvolver nos seus mais variados aspectos: sociais, cognitivos, emocionais etc.

Dentre esses dispositivos legais, podemos citar a Resolução 04/2009, que dispõe sobre as diretrizes operacionais que regem o Atendimento Educacional Especializado, um serviço da Educação Especial que acontece nas Salas de Recursos Multifuncionais (SEM), na escola de ensino comum (BRASIL, 2009). Assim, podemos destacar que a SRM se constitui em um espaço voltado para atender alunos com necessidades educacionais específicas, tendo em vista garantir o seu pleno acesso ao conhecimento, por meio de atividades diferenciadas pelo uso de recursos didáticos e pedagógicos, utilizados para eliminar as barreiras que impedem a sua participação plena na sociedade, servindo como suporte ao processo de inclusão na escola de ensino comum.

Para que o professor realize as suas funções atribuídas nessa Sala de Recurso Multifuncional e desenvolva o Atendimento Educacional Especializado-AEE é essencial investir na sua formação continuada, uma vez que precisa aprimorar os saberes didáticos e pedagógicos, com vistas a adotar uma metodologia que privilegie uma ação educativa inovadora, capaz de estimular o aprendizado dos alunos, apesar das suas funções deficitárias, para que estes possam apresentar um melhor desempenho no ensino comum, com a aquisição de novos conhecimentos.

A discussão sobre a formação continuada de professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial¹, tem centrado foco na efetividade de Políticas de Inclusão que se expandiram com mais força no século XXI, quando estas foram se tornando mais evidentes. Assim, a formação de professores é condição essencial para o exercício efetivo de uma prática pedagógica eficaz. Porém, essa prática somente se efetivará se partir de uma conscientização ética dos docentes e da compreensão do seu papel frente a esse novo modelo educacional. Por isso, pensar em uma formação continuada, para os professores de AEE é uma necessidade básica para consolidar um aprendizado que dê acesso a esse público em todos os aspectos da vida social, bem como no suporte às

¹ Considera-se o público-alvo da Educação Especial de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades superdotação. No entanto, os alunos com transtorno global do desenvolvimento a partir de 2013 com a publicação do DSM-V foram agrupados em um único transtorno chamado Transtorno do Espectro Autista (TEA).

dificuldades evidenciadas no acompanhamento das atividades desenvolvidas no contexto escolar, por meio do AEE.

Ressalta-se, ainda, que a função do professor de AEE extrapola a sua função docente na Sala de Recurso Multifuncional, pois, ao invés de ser visto como protagonista da educação inclusiva na escola, muitas vezes é visto apenas como referência e detentor de conhecimentos específicos na área da Educação Especial.

Nesse sentido, sua formação deve exceder os conhecimentos técnicos pedagógicos que serão desenvolvidos na SRM, ou seja, sua formação deve apontar para um perfil político de um profissional consciente do verdadeiro papel da educação inclusiva na escola de ensino comum.

Apesar dos avanços normativos e legais já referendados nesta seção, em relação à organização de um sistema educacional voltado para atender as pessoas com deficiência, convém ressaltar que a construção de uma escola inclusiva não se constitui uma tarefa fácil, uma vez que depende do empenho de todos os personagens envolvidos nesse processo, tais como: diretores, pais, coordenadores, agentes administrativos, serviços gerais, alunos e professores.

Assim, a formação de professores é condição fundamental para o exercício efetivo de uma prática pedagógica satisfatória, que somente se consolidará de fato a partir da conscientização ética dos docentes e da compreensão do seu papel frente a esse novo paradigma educacional.

No entanto, para que o sistema educacional se reformule, é necessário que haja uma mudança de atitude por parte dos educadores frente à diferença, além de todo um conhecimento de como facilitar a experiência de aprendizagem a alguns estudantes que necessitam de recursos educativos especiais e/ou específicos, no sentido de promover a acessibilidade ao conhecimento, fortalecendo a autoestima e eliminando as barreiras que os impedem de exercer de forma digna as suas competências e habilidades.

2 CONCLUSÃO

A formação do professor reflexivo é uma alternativa que surge em meio às dificuldades decorrentes de sua formação inicial e continuada, que em muito contribuirá para ajudá-los a desenvolver suas atividades profissionais. Contudo, faz-se necessário entender que educação e reflexão devem ser consideradas como coligadas no processo de ensino-aprendizagem, sendo a escola um local fundamental para a construção de um diálogo crítico.

No ambiente escolar o principal objetivo da reflexão é a formação de cidadãos independentes, com capacidade suficiente para romper com os modelos tradicionais de educação, o que vai além da simples retransmissão de conteúdo, dando assim ao aluno a capacidade de pensar de forma individual e, a partir disso, tenha condição de fabricar o seu próprio conhecimento e exprimir sua visão de mundo após refletir

sobre a realidade em que vive. A informação se processa a partir daquilo que é transmitido, e o conhecimento é resultado da reflexão crítica feita sobre essa informação.

Logo, compreende-se que a formação de professores deve ser significativa, levando esses profissionais a buscarem uma prática docente ativa, atuante, por meio da qual ele possa refletir sobre sua ação, diferente do estágio, que visa apenas à formação de competências que os levará a repetir não apenas regras burocráticas, mas também os induzirá à aplicação de conhecimentos teóricos.

A educação inclusiva tem crescido quanto ao acesso das pessoas com deficiência no ensino comum, porém, ainda está longe de um atendimento qualitativo, pois as práticas desenvolvidas no AEE são burocratizadas, solitárias e improvisadas. A garantia desses alunos quanto à escolarização só é cumprida como uma exigência legal, sendo que eles se encontram incluídos legalmente e excluídos pedagogicamente.

Pelo fato de o tema ser amplo e complexo, as discussões não se findam aqui, pois muitas outras pesquisas irão se juntar a esta. Nosso interesse foi conhecer como acontecem essas formações continuadas oferecidas pela Assessoria de Educação Especial. A Secretaria de Educação Especial, por meio da AEESPA, tem de fato cumprido os documentos normativos referentes à política de Educação Especial de 2008, no que tange a ofertar as formações continuadas aos professores do AEE. Almeja-se que esta pesquisa tenha contribuído com a comunidade acadêmica e científica, no sentido de ampliar as informações nessa área, assim como uma reflexão em torno das propostas de Formação Continuada que são oferecidas a esses professores.

Acredita-se que a maior contribuição da formação continuada na perspectiva do desenvolvimento profissional consiste na conscientização de que, ao se pensar própria prática, pode-se, também, avaliá-la, analisar criticamente o próprio desempenho profissional, ressignificá-lo e, dessa forma, envolver-se no processo de transformação social rumo a uma perspectiva de formação docente para a reflexão crítica, balizada na busca pela reconstrução política e pela autonomia profissional.

Durante a pesquisa, ainda foi possível identificar que as condições de trabalho somadas à desvalorização profissional e social acabaram por intensificar a crise de identidade profissional vivenciada durante o exercício da profissão. Esse agravante, por certo, desencadeia um sentimento de insegurança para defender seu papel e sua função no AEE em SRMs, uma vez que os professores que realizam esse trabalho na sala de recurso não se sentem parte da escola, mas segregados, em uma sala à parte, onde tentam, sozinho, fazer milagre na educação inclusiva. Junto com essa solidão há também a ausência de recursos materiais e estruturas inadequadas e ou comprometidas para a realização deste trabalho nas salas de Recurso Multifuncional, no contexto da escola comum.

Ademais, tornou-se evidente haver uma descaracterização da identidade profissional dos professores da SRMs, devido à não compreensão destes em relação ao seu papel na Educação Especial e, mais especificamente, em relação às demandas da SRMs. Além disso, não há uma política de valorização do

docente de Educação Especial, pois, apesar de alguns professores terem formação nessa área, eles decidem por não continuar na função devido às más condições de trabalho e pela desvalorização docente. Assim, os resultados indicam a necessidade de se pensar em um processo de formação inicial que fortaleça a identidade profissional dos professores de Educação Especial, articulando os saberes da prática com os conhecimentos teóricos científicos e a conscientização de seu papel social.

Do mesmo modo, pode-se ressaltar que a pesquisa colaborativa propiciou um movimento de desconstrução e reconstrução da nossa própria formação. Percebemos que nossa compreensão acerca da formação foi sendo ressignificada ao longo da pesquisa em função da observação, da reflexão e do processo investigatório. Sentimos que, enquanto problematizamos a formação dos professores do AEE, nós também nos constituíamos como pesquisadores, totalmente inseridos no processo de formação, ao mesmo tempo em que buscávamos elementos que nos possibilitasse abarcar a nossa própria formação.

Ao concluir esta pesquisa, algumas indagações foram respondidas, ao mesmo tempo em que surgiram outras, dentre as quais se destacam: “O que significa ser professor da Educação Especial na perspectiva inclusiva na atualidade? Como a formação continuada pode contribuir para que o professor atribua significado à sua prática pedagógica? Que práticas inclusivas são construídas nas escolas e nas salas de recursos pelos professores? Que tipo de formação inicial ou continuada pode contribuir para a atuação em SRMs, considerando a complexidade do atendimento a alunos com diferentes NEE?”. Essas questões poderão se tornar objeto de interesse de novos estudos, contribuindo, assim, para a produção de conhecimentos que possam subsidiar políticas de formação inicial e continuada para os professores da Educação Especial.

Nesse sentido, espera-se que este trabalho contribua para despertar o interesse de outros pesquisadores por essa temática, dando origem a questões que tornem possível a ampliação do diálogo no campo acadêmico, tendo a formação continuada como elemento base de outras pesquisas, o que trará como resultado a intensificação do conhecimento produzido sobre essa temática. Da mesma forma, espera-se também que os legisladores de nossa sociedade possam se interessar por esse tema, a fim de se comprometerem na elaboração de diretrizes específicas para formação professores no âmbito da formação inicial ou continuada que estão na dianteira da escolarização dos alunos PAEE. E foi por pensar dessa forma que o presente estudo surgiu, ou seja, da necessidade de tornar visível tanto o que está posto nos documentos que normatizam a formação da SEDUC-MA, em São Luís, quanto os processos formativos dos professores e professoras do AEE.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Decreto 7611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, MEC, SEESP, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos.** Brasília, DF: MEC, 1993.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, 02 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial Brasília: MEC, 2009.

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a Educação Especial** Rio de Janeiro: WVA, 2012.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza,** v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

PLETSCH, Márcia D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Rev. Educ.**, Curitiba, n. 33, 2009. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602009000100010&script. Acesso em: 20 dez. 2020.

CAPÍTULO 10

EDUCAÇÃO FÍSICA, EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA O ACESSO AO CONHECIMENTO

PHYSICAL EDUCATION, SPECIAL EDUCATION, AND SCHOOL INCLUSION: CONTRIBUTIONS OF HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY TO ACCESS TO KNOWLEDGE

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral592026-010>

Lucas Xavier Brito

Doutor em Educação Física pela Universidade de Brasília – UnB, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins – UFT, Licenciatura Plena em Educação Física pelo Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM, Professor Adjunto do curso de Educação Física da Universidade Federal do Tocantins – UFT.

E-mail: lukas_xavier@uft.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7998259204985896>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7824-0168>

Magberto Rocha Araújo

Mestre em Linguística pela Universidade de Cidade do Cabo/África do Sul, Licenciatura em Letras Português/Inglês pelo Centro Universitário CESUMAR, Professor efetivo da rede municipal de educação de Palmas-TO.

E-mail: magbertorocha@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6728684671836239>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6465-5967>

RESUMO

O presente capítulo discute as relações entre Educação Física, Educação Especial e inclusão escolar, tendo como objetivo analisar as contribuições da pedagogia histórico-crítica para a construção de práticas pedagógicas inclusivas comprometidas com o acesso ao conhecimento. Parte-se do pressuposto de que a inclusão escolar não pode ser reduzida à presença física dos estudantes com deficiência nas escolas ou à sua participação nas atividades pedagógicas, mas deve assegurar condições efetivas para a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Inicialmente, são apresentados aspectos históricos e normativos da Educação Especial e da educação inclusiva no Brasil, destacando-se os avanços legais e as recentes atualizações promovidas pelos Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025. Em seguida, discutem-se as contribuições da psicologia histórico-cultural de Vygotski para a compreensão da deficiência, enfatizando os conceitos de mediação, compensação social e desenvolvimento humano. Posteriormente, analisa-se a produção da Educação Física relacionada à inclusão escolar, problematizando abordagens centradas exclusivamente na participação dos estudantes com deficiência nas aulas. Por fim, com base na pedagogia histórico-crítica e na abordagem crítico-superadora da Educação Física, defende-se que a inclusão escolar deve garantir a todos os estudantes o acesso aos conhecimentos da cultura corporal, entendida como patrimônio cultural produzido historicamente pela humanidade. Conclui-se que a

efetivação do direito à educação exige articular participação, aprendizagem e desenvolvimento humano, reafirmando a centralidade do conhecimento nos processos de inclusão escolar.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Educação Especial; Inclusão Escolar; Pedagogia Histórico-Crítica; Cultura Corporal.

ABSTRACT

This chapter discusses the relationships between Physical Education, Special Education, and school inclusion, aiming to analyze the contributions of Historical-Critical Pedagogy to the development of inclusive educational practices committed to access to knowledge. It is based on the assumption that school inclusion cannot be reduced to the physical presence of students with disabilities in schools or their participation in educational activities, but must ensure effective conditions for the appropriation of historically produced human knowledge. Initially, historical and legal aspects of Special Education and inclusive education in Brazil are presented, highlighting legal advances and the recent updates introduced by Decrees No. 12.686/2025 and No. 12.773/2025. Subsequently, the contributions of Vygotsky's Historical-Cultural Psychology to the understanding of disability are discussed, emphasizing the concepts of mediation, social compensation, and human development. The chapter then analyzes the literature on Physical Education and school inclusion, questioning approaches that focus exclusively on the participation of students with disabilities in classes. Finally, based on Historical-Critical Pedagogy and the Critical-Superadora approach to Physical Education, it argues that school inclusion should ensure all students access to the knowledge of body culture, understood as a cultural heritage historically produced by humanity. It concludes that the realization of the right to education requires the articulation of participation, learning, and human development, reaffirming the centrality of knowledge in school inclusion processes.

Keywords: School Physical Education; Special Education; School Inclusion; Historical-Critical Pedagogy; Body Culture.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a inclusão escolar tem ocupado lugar de destaque nas políticas educacionais, nas produções acadêmicas e nos debates acerca do direito à educação. Como resultado de lutas históricas dos movimentos sociais e de avanços nos marcos legais nacionais e internacionais, ampliou-se significativamente o acesso de estudantes público-alvo da Educação Especial às escolas comuns, consolidando o princípio de que a educação é um direito de todos. No contexto brasileiro, documentos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº

9.394/1996), a Declaração de Salamanca (1994), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) contribuíram para fortalecer a compreensão da escola regular como espaço legítimo de escolarização dos estudantes com deficiência.

Embora os avanços relacionados ao acesso e à permanência desses estudantes na escola sejam inegáveis, diversos pesquisadores têm chamado atenção para os desafios ainda existentes no que se refere à garantia de processos efetivos de ensino e aprendizagem. A inclusão escolar não pode ser compreendida apenas como a presença física dos estudantes nos espaços escolares, mas deve envolver condições concretas para sua participação nos processos educativos e para sua apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Conforme argumenta Saviani (2013), a função social da escola consiste justamente na socialização do saber sistematizado, possibilitando às novas gerações o acesso às objetivações culturais produzidas ao longo da história humana.

No campo da Educação Física Escolar, as discussões sobre inclusão têm crescido significativamente desde a década de 1990, acompanhando as transformações ocorridas nas políticas educacionais e na própria área da Educação Especial. Nesse percurso, diversos estudos passaram a abordar estratégias de adaptação curricular, adequação de materiais, flexibilização de atividades e organização de práticas pedagógicas voltadas à participação dos estudantes com deficiência nas aulas. Tais contribuições foram fundamentais para enfrentar processos históricos de exclusão que, durante muito tempo, afastaram esses sujeitos das experiências educativas relacionadas à cultura corporal.

Entretanto, observa-se que parte considerável das discussões sobre inclusão na Educação Física tem enfatizado aspectos relacionados ao acesso, à participação e à socialização dos estudantes, dedicando menor atenção à reflexão sobre o papel do conhecimento escolar e sobre os processos de aprendizagem desenvolvidos nas aulas. Em muitos casos, a preocupação central parece residir em garantir que o estudante participe das atividades propostas, independentemente dos conhecimentos que efetivamente possa construir a partir delas. Tal situação suscita algumas questões que consideramos fundamentais: o que significa incluir estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física? A inclusão se resume à participação nas atividades pedagógicas? Como garantir que esses estudantes tenham acesso aos conhecimentos da cultura corporal sistematizados pela escola?

Essas questões tornam-se particularmente relevantes quando se considera que a Educação Física, enquanto componente curricular, possui como objeto de ensino os conhecimentos da cultura corporal, expressos em conteúdos como jogos, brincadeiras, danças, lutas, ginásticas, esportes e demais manifestações corporais construídas historicamente pelos diferentes grupos sociais. O direito à educação implica também o direito de todos os estudantes, com ou sem deficiência, à apropriação desses conhecimentos. Como destacam os autores da abordagem crítico-superadora, a função da Educação Física

Escolar não se limita à promoção de experiências corporais, mas envolve a mediação pedagógica necessária para que os estudantes compreendam criticamente as práticas corporais produzidas pela humanidade.

A defesa da aprendizagem como elemento central dos processos de inclusão encontra importantes fundamentos na psicologia histórico-cultural, especialmente nas contribuições de Vigotski para a compreensão do desenvolvimento humano e da deficiência. Em seus estudos reunidos no campo da defectologia, o autor critica concepções biologizantes que reduzem o desenvolvimento das pessoas com deficiência às suas limitações orgânicas, defendendo que as possibilidades de desenvolvimento estão profundamente relacionadas às condições sociais, culturais e educativas oferecidas aos sujeitos. O ensino assume papel decisivo na promoção do desenvolvimento humano, cabendo à escola organizar processos pedagógicos capazes de ampliar as possibilidades de participação cultural dos estudantes.

Ao dialogar com a psicologia histórico-cultural, a pedagogia histórico-crítica oferece contribuições relevantes para a compreensão da inclusão escolar como um processo que envolve, necessariamente, o acesso ao conhecimento sistematizado. Para Saviani (2013) e Duarte (2016), a escola cumpre sua função social quando assegura aos estudantes a apropriação dos conhecimentos clássicos produzidos historicamente pela humanidade, criando condições para o desenvolvimento de formas mais elaboradas de pensamento e para a compreensão crítica da realidade social. Tal compreensão permite problematizar concepções de inclusão que, embora valorizem a convivência e a participação, acabam secundarizando a dimensão do conhecimento e da aprendizagem.

Partindo dessas reflexões, este capítulo tem como objetivo discutir as contribuições da pedagogia histórico-crítica para a compreensão da inclusão escolar nas aulas de Educação Física, defendendo que o acesso ao conhecimento da cultura corporal deve constituir um princípio central das práticas pedagógicas voltadas aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Para tanto, inicialmente serão apresentados alguns aspectos históricos e conceituais da Educação Especial e da inclusão escolar. Em seguida, serão discutidas as contribuições da psicologia histórico-cultural para a compreensão da deficiência e do desenvolvimento humano. Posteriormente, serão analisados os desafios da inclusão na Educação Física Escolar, com destaque para os limites das abordagens centradas exclusivamente na participação. Por fim, serão apresentadas contribuições da pedagogia histórico-crítica para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a socialização do conhecimento e com a formação humana dos estudantes com deficiência.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

2.1 A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO

A história da educação das pessoas com deficiência é marcada por diferentes formas de compreensão da deficiência e por distintas maneiras de organização dos processos educacionais destinados a esse público. Durante séculos, predominou a exclusão social dessas pessoas, sustentada por concepções religiosas, assistencialistas e, posteriormente, médico-biológicas que associavam a deficiência à incapacidade, à anormalidade e à impossibilidade de participação na vida social e educacional.

De acordo com Jannuzzi (2012), a constituição da Educação Especial no Brasil esteve inicialmente vinculada a práticas assistenciais e filantrópicas, desenvolvidas fora dos sistemas regulares de ensino. As primeiras instituições destinadas ao atendimento de pessoas com deficiência surgiram ainda no período imperial, com destaque para o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado em 1854, atual Instituto Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos, fundado em 1857, atualmente denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos. Embora tenham representado avanços em relação à completa exclusão anteriormente vivenciada, tais instituições consolidaram um modelo educacional segregado, baseado na separação entre estudantes considerados normais e aqueles classificados como deficientes.

Ao longo do século XX, especialmente sob influência dos avanços da medicina e da psicologia, fortaleceu-se o paradigma clínico da deficiência. Nesse modelo, as limitações dos indivíduos eram compreendidas prioritariamente a partir de suas características biológicas, cabendo aos sujeitos adaptar-se às exigências sociais e escolares. Como consequência, a escolarização das pessoas com deficiência permaneceu fortemente associada a instituições especializadas e classes especiais, afastando esses estudantes dos espaços comuns de educação.

A partir da segunda metade do século XX, impulsionados pelos movimentos internacionais em defesa dos direitos humanos e pela luta das próprias pessoas com deficiência, começaram a emergir críticas aos modelos segregacionistas. Nesse contexto, ganhou força o paradigma da integração escolar, que passou a defender a inserção dos estudantes com deficiência nas escolas regulares. Conforme observam Bueno (2008) e Kassar (2011), a integração não representou uma ruptura completa com a lógica anterior, uma vez que a responsabilidade pela adaptação continuava recaindo sobre o próprio estudante. Em outras palavras, cabia ao aluno adequar-se às exigências da escola, e não à escola reorganizar-se para atender às necessidades dos diferentes sujeitos.

Nas décadas finais do século XX, especialmente após a realização da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais e a publicação da Declaração de Salamanca, em 1994, consolidou-se internacionalmente o paradigma da educação inclusiva. Diferentemente da integração, a inclusão parte do pressuposto de que a diversidade humana constitui uma característica inerente aos processos educativos e

que a escola deve organizar-se para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas características físicas, sensoriais, intelectuais, sociais ou culturais.

A perspectiva inclusiva representa, portanto, uma mudança significativa na forma de compreender a deficiência e a escolarização. Como destaca Mantoan (2015), a inclusão escolar pressupõe a transformação das práticas pedagógicas, das culturas institucionais e das estruturas educacionais, de modo a assegurar que todos os estudantes possam participar efetivamente dos processos educativos. Nessa direção, a deficiência deixa de ser compreendida exclusivamente como uma limitação individual e passa a ser analisada também em suas dimensões sociais, culturais e educacionais.

Todavia, como alertam diversos pesquisadores da área, a consolidação da educação inclusiva não elimina automaticamente os desafios historicamente construídos. A permanência de barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais demonstra que a efetivação do direito à educação continua sendo uma tarefa complexa, exigindo a permanente reflexão sobre as condições concretas de escolarização oferecidas aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

2.2 MARCOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A consolidação da educação inclusiva no Brasil foi acompanhada pela construção de um amplo conjunto de dispositivos legais que reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação em ambientes comuns de aprendizagem.

A Constituição Federal de 1988 constitui um marco fundamental nesse processo ao estabelecer a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Em seu artigo 208, prevê o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, inaugurando uma importante mudança na orientação das políticas públicas voltadas à Educação Especial.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) definiu a Educação Especial como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, destinada aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A legislação reforçou a necessidade de serviços de apoio especializados capazes de garantir condições adequadas de escolarização aos estudantes.

No plano internacional, a Declaração de Salamanca (1994) exerceu significativa influência sobre as políticas educacionais brasileiras ao defender o princípio das escolas inclusivas como meio privilegiado para combater a discriminação e promover a educação para todos. Esse documento tornou-se uma das principais referências para as políticas de inclusão escolar implementadas nas décadas seguintes.

Outro marco relevante foi a promulgação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas em 2006 e incorporada ao ordenamento jurídico

brasileiro com status constitucional por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto nº 6.949/2009. A Convenção reconhece o direito das pessoas com deficiência à educação em sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis de ensino, reforçando a obrigação do Estado de eliminar barreiras e assegurar os apoios necessários à aprendizagem.

No mesmo período, o Ministério da Educação publicou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), documento que consolidou a compreensão da Educação Especial como modalidade transversal aos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino. A política reforçou a defesa da escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes comuns da rede regular de ensino, articulada à oferta do Atendimento Educacional Especializado.

Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) ampliou as garantias legais relacionadas ao acesso, permanência, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência, reafirmando o direito à educação em igualdade de oportunidades com os demais estudantes.

Em 2025, a política educacional brasileira passou por nova atualização com a promulgação do Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. O documento reafirma o compromisso do Estado brasileiro com a construção de sistemas educacionais inclusivos e estabelece diretrizes para a articulação entre os diferentes entes federativos na promoção da educação das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

Posteriormente, o Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, alterou dispositivos do decreto anterior e reforçou princípios relacionados à garantia da participação, permanência e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. A atualização normativa também fortaleceu ações voltadas à acessibilidade, à eliminação de barreiras, ao enfrentamento do capacitismo e à ampliação dos mecanismos de apoio necessários para a efetivação da educação inclusiva.

Observa-se, portanto, que a trajetória legislativa brasileira revela avanços significativos no reconhecimento dos direitos educacionais das pessoas com deficiência. Entretanto, como frequentemente ocorre no campo das políticas públicas, a existência de dispositivos legais não garante, por si só, a efetivação dos direitos previstos, tornando necessária a análise crítica das condições concretas de implementação dessas políticas.

2.3 INCLUSÃO ESCOLAR: AVANÇOS, DESAFIOS E CONTRADIÇÕES

Os avanços legais e institucionais observados nas últimas décadas contribuíram para ampliar significativamente o acesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial às escolas comuns. Todavia,

a expansão das matrículas não eliminou os desafios relacionados à garantia de uma escolarização efetivamente comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Bueno (2008) chama atenção para a necessidade de distinguir o acesso à escola do acesso ao conhecimento. Segundo o autor, a democratização da educação não pode ser reduzida ao aumento do número de matrículas, uma vez que a permanência dos estudantes nos espaços escolares não assegura automaticamente a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Tal reflexão é particularmente relevante para a compreensão dos desafios contemporâneos da educação inclusiva.

Na mesma direção, Kassar (2011) argumenta que a inclusão escolar constitui um processo permeado por contradições, pois a ampliação do acesso à escola regular nem sempre é acompanhada pela construção das condições pedagógicas necessárias para garantir a aprendizagem dos estudantes. Em muitos casos, observa-se a permanência de práticas que, embora formalmente inclusivas, continuam limitando as possibilidades de participação efetiva desses sujeitos nos processos educativos.

Essa problemática pode ser analisada à luz do conceito de inclusão excludente, desenvolvido por Kuenzer (2005) para compreender situações em que determinados grupos sociais passam a ter acesso às instituições educacionais sem que lhes sejam asseguradas condições efetivas de apropriação do conhecimento. Embora elaborado em outro contexto de análise, o conceito permite refletir sobre situações nas quais estudantes público-alvo da Educação Especial encontram-se matriculados em escolas comuns, mas permanecem afastados dos processos de aprendizagem e desenvolvimento que deveriam caracterizar a educação escolar.

As contribuições da pedagogia histórico-crítica oferecem importantes elementos para o debate. Ao discutir a especificidade da educação escolar, Saviani (2013, p. 13) afirma que o trabalho educativo consiste em "produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens". A função social da escola não se restringe à convivência social ou à socialização dos estudantes, mas envolve a transmissão e a apropriação dos conhecimentos sistematizados produzidos historicamente pela humanidade.

Duarte (2016) reforça esse argumento ao destacar que o desenvolvimento humano está diretamente relacionado ao acesso às formas mais elaboradas da cultura. Para o autor, a democratização da educação exige assegurar aos grupos historicamente marginalizados o acesso aos conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos e culturais produzidos ao longo da história humana. Consequentemente, uma educação inclusiva comprometida com a formação humana não pode abrir mão da centralidade do conhecimento escolar.

Embora a convivência entre estudantes com e sem deficiência represente um aspecto importante dos processos inclusivos, Mantoan (2015) destaca que a inclusão exige transformações mais profundas nas

práticas pedagógicas e na organização da escola. Isso implica criar condições para que todos os estudantes participem efetivamente das experiências educativas e tenham acesso aos conhecimentos trabalhados no currículo escolar.

As recentes atualizações promovidas pelos Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025 caminham nessa direção ao enfatizarem não apenas o acesso ao sistema educacional, mas também a garantia da participação, da permanência e da aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Tal formulação evidencia que a inclusão escolar deve ser compreendida como um processo que articula presença, participação e apropriação do conhecimento.

O principal desafio contemporâneo da educação inclusiva parece residir na construção de práticas pedagógicas capazes de conciliar o reconhecimento das diferenças humanas com a garantia do direito universal ao conhecimento. No campo da Educação Física Escolar, essa questão assume especial relevância, pois exige refletir não apenas sobre a participação dos estudantes com deficiência nas atividades propostas, mas também sobre as condições concretas para sua apropriação dos conhecimentos da cultura corporal. É justamente essa problemática que orientará as discussões desenvolvidas na próxima seção, dedicada às contribuições da psicologia histórico-cultural para a compreensão da deficiência, do desenvolvimento humano e dos processos educativos.

3 A DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

3.1 A CRÍTICA DE VIGOTSKI ÀS CONCEPÇÕES BIOLOGIZANTES DA DEFICIÊNCIA

As discussões sobre deficiência foram historicamente marcadas pela predominância de perspectivas médico-biológicas que tendiam a explicar o desenvolvimento humano a partir das limitações orgânicas dos indivíduos. Nessa compreensão, a deficiência era concebida principalmente como um déficit individual, uma condição que determinaria de forma quase inevitável as possibilidades de desenvolvimento, aprendizagem e participação social dos sujeitos. Como consequência, as práticas educacionais frequentemente se organizavam em torno daquilo que os indivíduos não conseguiam fazer, enfatizando suas limitações em detrimento de suas potencialidades.

Foi nesse contexto que Lev Semionovich Vigotski desenvolveu importantes contribuições para a compreensão da deficiência e dos processos educativos. Em seus estudos reunidos sob a denominação de defectologia, o autor elaborou uma crítica contundente às interpretações que reduziam o desenvolvimento das pessoas com deficiência às suas condições biológicas. Para o autor, embora as limitações orgânicas possuam importância na constituição dos sujeitos, elas não determinam de forma absoluta seu desenvolvimento psicológico e cultural, de maneira que "o defeito por si só não decide o destino da personalidade, mas suas consequências sociais e sua realização psicossocial" (Vigotski, 2022, p. 41).

Essa afirmação representa uma ruptura significativa com as abordagens tradicionais da deficiência, pois desloca o foco da análise das limitações biológicas para as condições sociais nas quais o sujeito está inserido. Em outras palavras, Vigotski compreende que os maiores obstáculos enfrentados pelas pessoas com deficiência não decorrem exclusivamente de suas características orgânicas, mas das barreiras sociais, culturais e educacionais que restringem suas oportunidades de desenvolvimento.

A deficiência deixa de ser entendida apenas como uma condição individual e passa a ser analisada em sua relação com o meio social. Como observa Padilha (2001), uma das contribuições mais importantes da teoria histórico-cultural consiste justamente em demonstrar que o desenvolvimento humano é um processo socialmente mediado, no qual as relações estabelecidas com outras pessoas desempenham papel decisivo na constituição das funções psicológicas superiores.

Ao questionar as concepções deterministas da deficiência, Vigotski inaugura uma compreensão que reconhece as possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos para além de suas limitações biológicas. Tal entendimento possui profundas implicações para a educação, uma vez que atribui ao ensino e à mediação pedagógica um papel central na promoção do desenvolvimento humano.

3.2 DEFECTOLOGIA, COMPENSAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Nos estudos desenvolvidos por Vigotski (2022), a deficiência é compreendida a partir da distinção entre defeitos primários e defeitos secundários. Os defeitos primários correspondem às alterações biológicas propriamente ditas, enquanto os defeitos secundários referem-se às consequências sociais produzidas pela deficiência ao longo do processo de desenvolvimento.

Para o autor, frequentemente são os efeitos secundários que produzem os maiores obstáculos ao desenvolvimento humano. Isso ocorre porque as limitações biológicas podem gerar processos de isolamento, restrição das experiências culturais e diminuição das oportunidades de aprendizagem, comprometendo a constituição das funções psicológicas superiores. Assim, “a criança cujo desenvolvimento está complicado por um defeito não é simplesmente menos desenvolvida que seus pares normais; ela se desenvolve de outro modo.” (Vigotski, 2022, p. 31),

A afirmação evidencia que a deficiência não implica ausência de desenvolvimento, mas formas particulares de desenvolvimento que exigem condições pedagógicas adequadas para sua realização.

Emerge um dos conceitos mais importantes da defectologia: a compensação social. Diferentemente das interpretações que buscavam compensações exclusivamente biológicas ou terapêuticas, Vigotski defende que as possibilidades de superação das limitações encontram-se nas relações sociais e culturais estabelecidas pelos sujeitos.

De acordo com Barroco (2007), a compensação social não significa eliminar a deficiência, mas criar condições para que o sujeito participe das práticas culturais e desenvolva formas alternativas de apropriação

da realidade. A educação assume papel fundamental, pois é por meio dela que os indivíduos têm acesso aos conhecimentos, às linguagens e aos instrumentos culturais produzidos historicamente pela humanidade. Essa compreensão reforça a ideia de que o desenvolvimento das pessoas com deficiência não pode ser pensado a partir de perspectivas fatalistas ou deterministas. Ao contrário, as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dependem, em grande medida, das mediações sociais e pedagógicas oferecidas aos sujeitos.

3.3 IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

As contribuições de Vigotski para a compreensão da deficiência possuem importantes implicações para a educação inclusiva. Se o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e da apropriação da cultura, a escola passa a ocupar papel central na promoção das possibilidades de desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

O ensino não deve ser concebido como simples adaptação às limitações já existentes, mas como atividade intencional capaz de impulsionar novas formas de desenvolvimento. Como afirma Vigotski (2007), o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, criando condições para que os estudantes realizem aprendizagens que ainda não conseguiriam alcançar de forma autônoma.

Esse entendimento encontra expressão no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definido como a distância entre aquilo que o sujeito consegue realizar sozinho e aquilo que pode realizar com a ajuda de outras pessoas mais experientes (Vigotski, 2007). Embora o conceito não tenha sido elaborado especificamente para a educação de pessoas com deficiência, ele oferece importantes subsídios para pensar práticas pedagógicas inclusivas, uma vez que enfatiza as potencialidades de aprendizagem dos sujeitos e não apenas suas limitações.

Ao discutir a relação entre educação e desenvolvimento, Vigotski (2022) rejeita qualquer perspectiva que atribua à deficiência um caráter de incapacidade permanente para a aprendizagem. Pelo contrário, o autor destaca que o acesso aos conhecimentos culturais constitui elemento essencial para o desenvolvimento das pessoas com deficiência, cabendo à escola organizar as condições necessárias para que esse processo ocorra.

Essa compreensão aproxima-se das formulações da pedagogia histórico-crítica. Para Saviani (2013), a função específica da escola consiste na socialização dos conhecimentos sistematizados produzidos historicamente pela humanidade. Nessa direção, a educação inclusiva não pode restringir-se à presença física dos estudantes nos espaços escolares nem à sua participação em atividades desprovidas de intencionalidade pedagógica. É necessário garantir o acesso efetivo ao conhecimento, condição indispensável para o desenvolvimento humano.

Conforme destaca Duarte (2016), a apropriação das objetivações culturais mais elaboradas produzidas historicamente constitui elemento fundamental para a formação humana. Dessa forma, negar ou relativizar o acesso dos estudantes com deficiência ao conhecimento escolar significa limitar suas possibilidades de desenvolvimento e participação social.

As contribuições da psicologia histórico-cultural permitem, portanto, compreender a inclusão escolar para além de perspectivas assistencialistas ou meramente integracionistas. Ao reconhecer o papel do ensino na promoção do desenvolvimento humano, a teoria de Vigotski oferece fundamentos consistentes para a defesa de uma educação inclusiva comprometida com a aprendizagem, com a formação humana e com a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

Essa discussão torna-se particularmente relevante para a Educação Física Escolar. Afinal, se todos os estudantes possuem direito ao acesso ao patrimônio cultural da humanidade, torna-se necessário refletir sobre como garantir aos estudantes com deficiência a apropriação dos conhecimentos da cultura corporal.

4 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E INCLUSÃO: DESAFIOS PARA O ACESSO AO CONHECIMENTO

4.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA E A CONSTRUÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR

A ampliação das políticas de inclusão escolar ocorrida nas últimas décadas produziu importantes repercussões no campo da Educação Física. Historicamente marcada por concepções biologicistas, esportivistas e seletivas, a área passou a incorporar de forma mais sistemática o debate sobre os direitos educacionais das pessoas com deficiência, impulsionando reflexões acerca da organização das práticas pedagógicas e das condições de participação desses estudantes nas aulas.

Segundo Cidade e Freitas (2002), a inclusão na Educação Física representa um desafio que exige do professor a compreensão das características dos estudantes, a adaptação de estratégias metodológicas e a criação de ambientes pedagógicos que favoreçam a participação de todos. A área passou a desenvolver propostas voltadas à flexibilização de regras, adaptação de materiais e reorganização das atividades, buscando superar práticas historicamente excludentes.

Rodrigues (2003) destaca que a Educação Física ocupa uma posição singular no processo de inclusão escolar, uma vez que as práticas corporais frequentemente evidenciam diferenças relacionadas às capacidades motoras, sensoriais e cognitivas dos estudantes. Por essa razão, a área foi uma das primeiras a enfrentar de maneira mais direta os desafios colocados pela presença de estudantes com deficiência nas classes comuns.

Ao longo das últimas décadas, diversos pesquisadores contribuíram para consolidar a discussão sobre Educação Física Inclusiva no Brasil. Entre eles, destacam-se os estudos de Seabra Júnior (2006), Fiorini (2017) e outros autores que passaram a investigar as condições de participação dos estudantes com

deficiência nas aulas, as dificuldades enfrentadas pelos professores e as possibilidades de organização de práticas pedagógicas inclusivas.

De maneira geral, essa produção acadêmica representou importante avanço ao questionar a exclusão historicamente vivenciada por estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física. Ao defender o direito desses sujeitos à participação nas experiências corporais desenvolvidas pela escola, tais estudos contribuíram para ampliar a visibilidade da temática e para problematizar práticas discriminatórias ainda presentes no cotidiano escolar.

Entretanto, embora os avanços sejam inegáveis, algumas questões permanecem pouco exploradas no debate da área. Entre elas, destaca-se a necessidade de refletir não apenas sobre a participação dos estudantes nas atividades propostas, mas também sobre os conhecimentos que são apropriados ao longo desse processo.

4.2 OS LIMITES DAS ABORDAGENS CENTRADAS NA PARTICIPAÇÃO

Grande parte das produções sobre Educação Física Inclusiva tem enfatizado a importância da participação dos estudantes com deficiência nas atividades corporais desenvolvidas pela escola. Tal preocupação é compreensível e historicamente necessária, especialmente quando se considera que, durante muito tempo, esses estudantes foram excluídos ou marginalizados das aulas. Contudo, quando a participação passa a constituir o único ou principal objetivo das práticas pedagógicas, corre-se o risco de reduzir a inclusão à simples presença dos estudantes nas atividades propostas. Em muitos casos, o sucesso da inclusão é avaliado pela capacidade de garantir que todos participem das experiências corporais, independentemente daquilo que efetivamente aprendem durante esse processo.

Essa questão dialoga diretamente com as reflexões desenvolvidas por Saviani (2013) acerca da especificidade da educação escolar. Para o autor, a função da escola não consiste apenas em promover convivência social ou participação em atividades coletivas, mas em garantir a apropriação dos conhecimentos sistematizados produzidos historicamente pela humanidade. A participação constitui condição importante para a aprendizagem, mas não pode ser confundida com ela.

No campo da Educação Física, esse debate adquire especial relevância. Frequentemente observa-se que estudantes com deficiência participam das atividades propostas por meio de adaptações que garantem sua presença na aula, mas que nem sempre asseguram sua apropriação dos conhecimentos relacionados às práticas corporais trabalhadas. Em alguns casos, as adaptações podem resultar na simplificação excessiva dos conteúdos ou mesmo na substituição dos conhecimentos escolares por atividades desprovidas de objetivos pedagógicos claramente definidos.

Duarte (2016) alerta que a democratização da educação não se realiza pela redução das exigências de aprendizagem dirigidas aos grupos historicamente excluídos, mas pela criação de condições que

possibilitem sua apropriação dos conhecimentos mais elaborados produzidos pela humanidade. Essa reflexão permite questionar práticas inclusivas que, embora valorizem a participação, acabam restringindo o acesso dos estudantes com deficiência ao patrimônio cultural que constitui o objeto de ensino da escola.

A partir dessa análise, torna-se necessário superar compreensões que associam inclusão apenas à presença física, à socialização ou à participação nas atividades. Como discutido anteriormente, a inclusão escolar pressupõe também o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento humano. Portanto, a questão central deixa de ser apenas "como fazer o estudante participar?" e passa a incluir outra pergunta igualmente importante: "o que o estudante está aprendendo a partir dessa participação?".

4.3 CULTURA CORPORAL E O DIREITO AO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A reflexão sobre a aprendizagem torna-se ainda mais relevante quando se considera a especificidade da Educação Física como componente curricular. De acordo com o Coletivo de Autores (2009), a Educação Física escolar tem como objeto de ensino a cultura corporal, compreendida como o conjunto de conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e expressos em manifestações como os jogos, as brincadeiras, as danças, as lutas, os esportes, as ginásticas e outras práticas corporais socialmente construídas.

O papel da Educação Física não se limita à promoção de movimentos corporais ou ao desenvolvimento de capacidades físicas. Conforme afirmam os autores, a tarefa da escola consiste em possibilitar aos estudantes a apropriação crítica dos conhecimentos produzidos historicamente no âmbito da cultura corporal, contribuindo para sua compreensão da realidade social e para sua formação humana.

Essa concepção possui importantes implicações para a discussão sobre inclusão escolar. Se os conhecimentos da cultura corporal constituem patrimônio cultural da humanidade, então seu acesso deve ser garantido a todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais.

Tal compreensão encontra respaldo tanto na psicologia histórico-cultural quanto na pedagogia histórico-crítica. Para Vigotski (2022), o desenvolvimento humano ocorre por meio da apropriação dos instrumentos e signos produzidos culturalmente. Já para Saviani (2013), a função social da escola consiste precisamente em socializar os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Em ambos os casos, o acesso à cultura ocupa posição central no processo educativo.

Pensar a inclusão na Educação Física implica reconhecer que estudantes com deficiência possuem o mesmo direito que os demais estudantes de apropriar-se dos conhecimentos relacionados aos jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas. Isso significa que as adaptações pedagógicas necessárias à participação não devem resultar no empobrecimento dos conteúdos ou na exclusão dos estudantes dos processos de aprendizagem.

Como destaca Fiorini (2017), a construção de práticas inclusivas exige que o professor organize estratégias pedagógicas capazes de articular participação, aprendizagem e desenvolvimento. A inclusão não se realiza pela simples presença dos estudantes nas atividades, mas pela criação de condições que lhes permitam compreender, vivenciar e apropriar-se dos conhecimentos trabalhados nas aulas.

A discussão sobre Educação Física Inclusiva precisa avançar para além da preocupação exclusiva com a participação. Embora esta permaneça condição indispensável, torna-se necessário recolocar no centro do debate o direito ao conhecimento e à aprendizagem. Afinal, se a Educação Física é componente curricular responsável pela socialização dos conhecimentos da cultura corporal, a inclusão escolar somente poderá ser considerada efetiva quando todos os estudantes tiverem acesso a esse patrimônio cultural.

5 CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA UMA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

5.1 A SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO COMO FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

A discussão desenvolvida ao longo deste capítulo evidenciou que a inclusão escolar não pode ser compreendida apenas como garantia de acesso físico aos espaços educativos ou como participação em atividades escolares. Embora tais dimensões sejam fundamentais, elas não esgotam a função educativa da escola nem asseguram, por si só, a efetivação do direito à educação.

As contribuições da pedagogia histórico-crítica oferecem importantes elementos para a construção de uma concepção de inclusão comprometida com a aprendizagem e com a formação humana. Segundo Saviani (2013), a especificidade da educação escolar reside na socialização dos conhecimentos sistematizados produzidos historicamente pela humanidade. Para o autor, a escola é a instituição social responsável por possibilitar às novas gerações a apropriação das formas mais desenvolvidas do conhecimento humano, criando condições para que os indivíduos transcendam os limites da experiência imediata e ampliem sua compreensão da realidade.

Ao definir o trabalho educativo como o processo de produção da humanidade historicamente construída em cada indivíduo singular, Saviani (2013) destaca que a educação escolar possui caráter intencional e sistemático. Tal compreensão apresenta importantes implicações para o debate sobre inclusão escolar, uma vez que desloca o foco da discussão da simples presença dos estudantes na escola para a garantia de seu acesso ao patrimônio cultural produzido pela humanidade.

Duarte (2016) argumenta que a democratização da educação não se realiza por meio da redução dos conteúdos escolares ou da flexibilização das exigências de aprendizagem para determinados grupos sociais. Ao contrário, a efetiva democratização pressupõe a ampliação das possibilidades de acesso de todos os estudantes aos conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos e culturais produzidos historicamente.

Sob essa perspectiva, a inclusão escolar não pode ser concebida como um processo de adaptação dos conteúdos às supostas limitações dos estudantes com deficiência. Trata-se, antes, de organizar as condições pedagógicas necessárias para que esses estudantes possam apropriar-se dos conhecimentos escolares e participar dos processos de desenvolvimento humano promovidos pela educação.

Essa compreensão encontra significativa aproximação com as contribuições de Vygotski (2021), especialmente quando o autor afirma que o desenvolvimento humano ocorre por meio da apropriação da cultura e das relações sociais mediadas pelo ensino. Assim, tanto a psicologia histórico-cultural quanto a pedagogia histórico-crítica convergem para a defesa da centralidade do conhecimento nos processos educativos.

5.2 EDUCAÇÃO FÍSICA, CULTURA CORPORAL E FORMAÇÃO HUMANA

Ao refletir sobre as implicações da pedagogia histórico-crítica para a Educação Física Escolar, torna-se necessário retomar a compreensão da cultura corporal como objeto de ensino da área. Conforme defendido pelo Coletivo de Autores (2009), a Educação Física deve possibilitar aos estudantes a apropriação crítica dos conhecimentos historicamente produzidos nas diversas manifestações da cultura corporal, entre elas os jogos, as danças, as ginásticas, os esportes, as lutas e as práticas corporais de aventura.

Essa formulação representa um importante deslocamento em relação às concepções tradicionais da Educação Física centradas exclusivamente no desenvolvimento da aptidão física, na aprendizagem de habilidades motoras ou na prática esportiva. Ao assumir a cultura corporal como objeto de ensino, a área passa a compreender as práticas corporais como produções históricas da humanidade que carregam significados, valores, conflitos e formas específicas de compreender o mundo.

A função da Educação Física Escolar não consiste apenas em proporcionar experiências corporais aos estudantes, mas em criar condições para que eles compreendam criticamente os conhecimentos produzidos nesse campo da cultura humana. Como afirmam os autores da abordagem crítico-superadora, o acesso à cultura corporal constitui parte do processo mais amplo de apropriação do patrimônio cultural produzido historicamente pela humanidade (COLETIVO DE AUTORES, 2009).

Quando essa reflexão é articulada ao debate sobre inclusão escolar, emerge uma questão fundamental: se a cultura corporal constitui um patrimônio cultural da humanidade, por que estudantes com deficiência deveriam ter acesso restrito ou simplificado a esses conhecimentos?

A resposta a essa questão exige superar práticas pedagógicas que, em nome da inclusão, acabam reduzindo os conteúdos escolares ou limitando as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Como discutido anteriormente, a inclusão não se realiza pela diminuição das expectativas educacionais, mas pela construção de estratégias pedagógicas que permitam a participação efetiva dos estudantes nos processos de apropriação do conhecimento.

Dessa forma, garantir o direito à cultura corporal significa assegurar que estudantes com deficiência possam compreender os significados sociais dos esportes, das danças, das lutas, dos jogos e das ginásticas, participando ativamente da construção desses conhecimentos e ampliando suas possibilidades de desenvolvimento humano.

5.3 PRINCÍPIOS PARA UMA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

A partir das contribuições da psicologia histórico-cultural, da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora da Educação Física, é possível apontar alguns princípios orientadores para a construção de práticas pedagógicas inclusivas comprometidas com a aprendizagem e com a formação humana.

O primeiro princípio refere-se à compreensão de que todos os estudantes possuem direito aos conhecimentos da cultura corporal. Isso significa reconhecer que a deficiência não pode constituir justificativa para a exclusão dos estudantes dos conteúdos escolares nem para o empobrecimento das experiências educativas oferecidas pela escola.

O segundo princípio consiste na defesa da aprendizagem como elemento central dos processos de inclusão. Conforme argumentado ao longo deste capítulo, a participação é condição necessária para a inclusão, mas não suficiente. A efetivação do direito à educação exige que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos sistematizados e possam apropriar-se deles por meio de processos pedagógicos intencionalmente organizados.

O terceiro princípio diz respeito ao papel da mediação pedagógica. Inspirados nas contribuições de Vygotski (2007; 2021), compreende-se que o desenvolvimento humano ocorre por meio das relações sociais e das intervenções educativas. Cabe ao professor organizar estratégias, recursos e situações de ensino que possibilitem aos estudantes superar barreiras e ampliar suas possibilidades de aprendizagem.

O quarto princípio refere-se à necessidade de realizar adaptações pedagógicas sem descaracterizar os conteúdos escolares. As adaptações devem funcionar como meios para garantir o acesso ao conhecimento e não como mecanismos de simplificação excessiva ou substituição dos conteúdos da cultura corporal.

Por fim, o quinto princípio consiste na compreensão da inclusão como parte de um projeto mais amplo de democratização da educação. Como afirmam Saviani (2013) e Duarte (2016), a defesa da escola pública e do acesso ao conhecimento está diretamente relacionada à luta pela formação humana e pela participação dos sujeitos na vida social. A inclusão escolar não pode ser reduzida a um conjunto de procedimentos técnicos ou metodológicos, mas deve ser compreendida como um compromisso ético, político e pedagógico com o direito de todos os estudantes ao conhecimento.

Ao articular essas contribuições, a pedagogia histórico-crítica oferece fundamentos consistentes para pensar uma Educação Física inclusiva comprometida não apenas com a participação dos estudantes com deficiência nas práticas corporais, mas, sobretudo, com sua apropriação dos conhecimentos da cultura corporal. Trata-se de compreender que a inclusão escolar se realiza plenamente quando todos os estudantes têm acesso às objetivações culturais produzidas historicamente pela humanidade e podem delas se apropriar para ampliar suas possibilidades de desenvolvimento humano.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar consolidou-se, nas últimas décadas, como um dos princípios orientadores das políticas educacionais brasileiras, expressando avanços significativos na garantia do direito à educação das pessoas com deficiência. A ampliação do acesso desses estudantes às escolas comuns representa uma conquista histórica resultante de lutas sociais, mudanças legislativas e transformações nas concepções acerca da deficiência e da escolarização. Contudo, conforme procuramos demonstrar ao longo deste capítulo, a efetivação da inclusão escolar exige reflexões que ultrapassem a dimensão do acesso e da permanência, incorporando de forma central a discussão sobre a aprendizagem e o acesso ao conhecimento.

Inicialmente, evidenciamos que a trajetória da Educação Especial foi marcada pela passagem de modelos segregacionistas e integracionistas para a defesa de sistemas educacionais inclusivos. Nesse percurso, a legislação brasileira avançou significativamente na garantia dos direitos educacionais das pessoas com deficiência, culminando, mais recentemente, na instituição da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, por meio dos Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025. Tais documentos reafirmam que a inclusão escolar deve assegurar não apenas o acesso, mas também a participação, a permanência e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Posteriormente, ao discutirmos as contribuições da psicologia histórico-cultural, destacamos que a compreensão da deficiência proposta por Vygotski representa uma importante ruptura com perspectivas biologizantes e deterministas. Ao enfatizar o papel das relações sociais, da mediação pedagógica e da apropriação da cultura nos processos de desenvolvimento humano, o autor oferece fundamentos teóricos consistentes para compreender que as possibilidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência não estão previamente determinadas por suas limitações orgânicas, mas relacionam-se diretamente às condições sociais e educacionais às quais têm acesso.

No campo da Educação Física Escolar, verificamos que as discussões sobre inclusão contribuíram significativamente para enfrentar práticas históricas de exclusão e ampliar as oportunidades de participação dos estudantes com deficiência nas aulas. Entretanto, também identificamos que parte da produção acadêmica da área tem concentrado seus esforços na discussão sobre adaptações metodológicas e

participação nas atividades, dedicando menor atenção à reflexão sobre os conhecimentos que os estudantes efetivamente se apropriam durante o processo educativo.

Foi justamente a partir dessa problemática que buscamos desenvolver o argumento central deste capítulo: a inclusão na Educação Física não pode ser reduzida à participação dos estudantes com deficiência nas práticas corporais, mas deve assegurar seu acesso aos conhecimentos da cultura corporal produzidos historicamente pela humanidade. A participação constitui uma condição necessária para a inclusão, mas não suficiente para garantir o direito à educação.

As contribuições da pedagogia histórico-crítica mostraram-se particularmente relevantes para o aprofundamento dessa discussão. Ao compreender a escola como instituição responsável pela socialização dos conhecimentos sistematizados, Saviani e Duarte (2016) reafirmam a centralidade do conhecimento nos processos educativos e oferecem elementos importantes para problematizar concepções de inclusão que secundarizam a aprendizagem em favor de objetivos exclusivamente relacionados à convivência ou à socialização. Da mesma forma, a abordagem crítico-superadora da Educação Física, ao definir a cultura corporal como objeto de ensino da área, reforça a necessidade de garantir que todos os estudantes tenham acesso aos conhecimentos relacionados aos jogos, às danças, às lutas, às ginásticas, aos esportes e às demais manifestações corporais construídas historicamente pela humanidade.

Assim, defender uma Educação Física inclusiva na perspectiva histórico-crítica significa reconhecer que estudantes com deficiência possuem o direito de participar das práticas corporais escolares, mas também o direito de compreender seus significados históricos, sociais e culturais, apropriando-se dos conhecimentos produzidos nesse campo da cultura humana. Isso implica organizar processos pedagógicos que articulem participação, mediação, aprendizagem e desenvolvimento, sem reduzir os conteúdos escolares nem limitar as possibilidades formativas desses estudantes.

Por fim, entendemos que a construção de uma Educação Física verdadeiramente inclusiva exige superar tanto as práticas excludentes quanto as concepções que restringem a inclusão à simples presença dos estudantes nos espaços escolares. A efetivação do direito à educação pressupõe o acesso ao patrimônio cultural produzido historicamente pela humanidade e, nesse sentido, a cultura corporal deve constituir um direito de todos. Afinal, se a escola tem como função social garantir a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, a inclusão escolar somente poderá ser considerada plenamente realizada quando todos os estudantes, com ou sem deficiência, tiverem asseguradas condições concretas para aprender, desenvolver-se e participar da vida cultural em sua forma mais ampla.

Reafirmamos a tese defendida ao longo deste capítulo: a participação é condição necessária para a inclusão, mas a apropriação dos conhecimentos da cultura corporal é condição indispensável para a efetivação do direito à educação e para a formação humana dos estudantes com deficiência. Trata-se, portanto, de compreender a inclusão não apenas como presença na escola, mas como acesso ao

conhecimento, à cultura e às possibilidades de desenvolvimento humano que a educação escolar pode proporcionar.

REFERÊNCIAS

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

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

BRASIL. Decreto Legislativo n.º 186, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 jul. 2008.

BRASIL. Decreto n.º 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. Decreto n.º 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto n.º 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2008.

CIDADE, Ruth Eugênia Amarante; FREITAS, Patrícia Silvestre de. **Introdução à educação física e ao esporte para pessoas portadoras de deficiência**. Curitiba: UFPR, 2002.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016.

FIORINI, Maria Luiza Salzani. **Inclusão escolar na Educação Física: desafios e possibilidades**. Marília: Oficina Universitária, 2017.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

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

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 1994. Brasília: CORDE, 1997.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. Campinas: Autores Associados, 2001.

RODRIGUES, David. A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 67-73, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEABRA JÚNIOR, Luiz. **Educação Física Adaptada e inclusão escolar**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

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

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, 2022.

POSFÁCIO

Ao chegar ao final desta obra, o leitor terá percorrido um itinerário que partiu dos fundamentos da inclusão escolar e desembocou nas redes de apoio que a tornam possível, passando pela diversidade da sala de aula, pelas práticas pedagógicas, pelas dificuldades de aprendizagem, pelas tecnologias digitais, pelo desenvolvimento socioemocional e pela formação docente. Nesse percurso, os dois capítulos finais cumprem papel particularmente relevante, ao deslocar a reflexão para dois campos concretos: a voz de professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado e a especificidade da Educação Física como componente curricular comprometido com o acesso ao conhecimento. Encerrado o percurso, é possível reconhecer aquilo que, desde o princípio, o unia: a convicção de que a inclusão não se realiza por decreto nem por adesão genérica a princípios, mas na transformação concreta das culturas, das políticas e das práticas escolares.

Os capítulos, em sua diversidade, convergem para uma mesma tese. A inclusão escolar não se reduz à presença física do estudante na escola comum. Ela articula, de modo indissociável, o acesso, a participação, a apropriação do conhecimento, o pertencimento e a dignidade. Cada uma dessas dimensões, isolada das demais, é insuficiente. Garantir matrícula sem assegurar aprendizagem é manter o estudante incluído legalmente e excluído pedagogicamente. Valorizar a convivência sem o conhecimento esvazia a função social da escola. Investir em recursos sem mediação qualificada transforma a inovação em adorno. É na articulação dessas dimensões que a inclusão ganha materialidade.

Permanecem, contudo, tensões que a obra não pretende dissolver, e seria ingênuo fazê-lo. A primeira é a distância entre o reconhecimento normativo e a efetivação cotidiana, entre o que as leis afirmam e o que as escolas conseguem realizar diante de suas condições concretas. A segunda é a relação, sempre delicada, entre o reconhecimento das singularidades dos estudantes e a sustentação de objetivos formativos comuns, que recusa tanto a homogeneização excludente quanto o rebaixamento de expectativas disfarçado de sensibilidade inclusiva. A terceira é a tensão entre a responsabilidade do professor e os condicionantes estruturais de seu trabalho, que torna injusto e contraproducente individualizar dilemas que são, em sua origem, coletivos e políticos. Reconhecer essas tensões não enfraquece a perspectiva inclusiva; ao contrário, é condição para enfrentá-la com lucidez.

Do conjunto emerge também uma compreensão compartilhada do trabalho docente. O professor que estas páginas convocam não é o herói solitário capaz de resolver, por iniciativa própria, as contradições da escola. É o profissional que medeia, que sustenta expectativas elevadas, que reconhece o estudante como sujeito legítimo de seu processo de aprender e que atua amparado por culturas colaborativas, por redes de apoio e por políticas que assegurem as condições materiais de seu ofício. Cuidar dos estudantes sem cuidar das condições de trabalho e da saúde dos que os educam é uma contradição que a obra recusa.

Convém reafirmar, no encerramento, o que a própria obra reconhece sobre si mesma: trata-se de uma contribuição que abre o debate sem a pretensão de esgotá-lo. Muitos temas aqui tratados comportam aprofundamentos que ultrapassam os limites deste volume, e novas pesquisas haverão de somar-se a estas reflexões. Essa consciência dos próprios limites não é fragilidade, mas honestidade intelectual, e está em consonância com a compreensão da inclusão como tarefa inacabada, intergeracional, sujeita a avanços, recuos e reconfigurações.

Resta, então, a dimensão que sustenta todo o restante. A inclusão é, antes de qualquer recurso, método ou norma, uma decisão ética e política de reconhecer a diferença como constitutiva da humanidade e de organizar a escola para que essa diferença seja vivida como riqueza, e não como déficit. É uma aposta na capacidade de aprender de todo e qualquer sujeito, e na escola como instância pública comprometida com o desenvolvimento humano integral. Essa aposta não dispensa o realismo diante dos obstáculos; alimenta-

se, ao contrário, daquilo que se pode chamar de esperança crítica, que não nega as barreiras, mas se constrói no enfrentamento lúcido delas e na recusa da indiferença.

Que esta obra, portanto, não seja lida como ponto de chegada, mas como convite renovado. O direito de cada estudante a encontrar na escola um lugar de aprendizagem, de pertencimento e de formação humana é uma agenda que demanda continuidade, persistência e cooperação. A todos os que se reconhecem corresponsáveis por essa tarefa, estas páginas se oferecem como estímulo à reflexão e, sobretudo, à ação.

Organizadores

REALIZAÇÃO:

Aurum
EDITORA

CNPJ: 589029480001-12
contato@aurumeditora.com
(41) 98792-9544
Curitiba - Paraná
www.aurumeditora.com