



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

MARIANA MARIA SILVA

Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado:
marcos normativos e mediações pedagógicas à luz do Desenho
Universal para a Aprendizagem

GOIÂNIA
2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES
E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☒ Dissertação ☐ Tese ☐ Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Mariana Maria Silva

3. Título do trabalho

Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado: marcos normativos e mediações pedagógicas à luz do Desenho Universal para a Aprendizagem

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO*

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Jaqueline Araujo, Professora do Magistério Superior**, em 22/06/2026, às 14:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mariana Maria Silva, Usuário Externo**, em 26/06/2026, às 20:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6281501** e o código CRC **1FAEF474**.

MARIANA MARIA SILVA

Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado:
marcos normativos e mediações pedagógicas à luz do Desenho
Universal para a Aprendizagem

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestra em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Concepções Teórico-
Metodológicas e Práticas Docentes

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Jaqueline Araújo

GOIÂNIA
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Silva, Mariana Maria

Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado: marcos normativos e mediações pedagógicas à luz do Desenho Universal para a Aprendizagem [manuscrito] / Mariana Maria Silva. - 2026.

CCXXXI, 231 f.:

Orientadora: Prof(a). Dra. Jaqueline Araújo

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2026.

Anexo.

Apêndice.

Bibliografia.

Inclui: siglas, tabelas, grafico, lista de figuras.

1. Educação Inclusiva. 2. Dispositivos Normativos Inclusivos. 3. Atendimento Educacional Especializado. 4. Desenho Universal para a Aprendizagem.

I. Araújo, Jaqueline, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos dezoito dias do mês de junho de dois mil e vinte e seis, às 17h, por meio de webconferência pelos sistemas da UFG, realizou-se a sessão pública de Defesa da Dissertação intitulada “Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado: marcos normativos e mediações pedagógicas à luz do Desenho Universal para a Aprendizagem” e do Produto Educacional intitulado “Desenho Universal para a Aprendizagem e Ensino Colaborativo: mediações pedagógicas para a Inclusão Escolar” pela discente **Mariana Maria Silva**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestra em Ensino na Educação Básica.

Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados APROVADOS.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Profa. Dra. Jaqueline Araújo (PPGEeb/CEPAE/UFG) – presidente,

Profa. Dra. Denise de Oliveira Alves (PPGEeb/CEPAE/UFG) – membro interno,

Prof. Dr. Fábio Garcia Bernardo (Instituto Benjamin Constant) – membro externo.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Jaqueline Araújo, Professora do Magistério Superior**, em 19/06/2026, às 19:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Denise De Oliveira Alves, Professora do Magistério Superior**, em 24/06/2026, às 00:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fábio Garcia Bernardo, Usuário Externo**, em 25/06/2026, às 18:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6258587** e o código CRC **C82D0403**.

Referência: Processo nº 23070.028832/2026-18

SEI nº 6258587

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a DEUS, ser superior que me sustenta espiritualmente, fortalece-me diante das dificuldades e me concedeu força, saúde e sabedoria para realizar esse Mestrado, um sonho nutrido por tantos anos. E também por sempre me guiar pelos melhores caminhos, por não me permitir desistir diante das adversidades, pelas inúmeras conquistas concedidas ao longo de minha vida, pela persistência e entusiasmo com que sempre abracei meus projetos.

Aos meus pais, que nunca mediram esforços para me oportunizar acesso à educação, pelo amor, dedicação e pelo exemplo que sempre me inspiraram.

Ao meu marido e à minha filha, pela compreensão diante das minhas ausências, pelo apoio incondicional às minhas escolhas e pelo carinho ao longo desta caminhada.

Expresso profunda gratidão à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Jaqueline Araújo, pela confiança e por acreditar em meu potencial, desde o processo seletivo do Programa até a conclusão desta jornada acadêmica. Agradeço pelas orientações criteriosas e pela sensibilidade ao acompanhar cada etapa desta pesquisa.

Agradeço aos professores da Banca Examinadora, Prof.^a Dr.^a Denise de Oliveira Alves e Prof. Dr. Fábio Garcia Bernardo por, gentilmente, aceitar o convite para participar da qualificação e da defesa desta pesquisa, contribuindo com observações e reflexões valiosas que enriqueceram este trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da UFG (Mestrado), pelo empenho, comprometimento e pelo valioso compartilhamento de conhecimentos que contribuíram, de forma expressiva, para minha formação acadêmica e para o desenvolvimento deste estudo.

A escola campo e aos participantes da pesquisa, pela disponibilidade, confiança e colaboração, essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa. Em especial às Prof.^{as} Dr.^{as} Maria Teresa Eglér Mantoan e Claudia Dutra, que aceitaram participar desta pesquisa e colaboraram com dedicação e generosidade.

Aos colegas de Mestrado da 12^a Turma, pela convivência, companheirismo e incentivo constante. As experiências vividas, os gestos de apoio e os momentos compartilhados, foram fundamentais para tornar esse momento mais leve e significativo. Em particular à minha amiga e companheira de todas as horas, Prof.^a Tamara Nogueira de Deus, a qual tenho sincero carinho, gratidão pela amizade verdadeira e companheirismo.

A todos, obrigada.

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Paulo Freire (2000, p. 17)

SILVA, Mariana Maria. **Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado: marcos normativos e mediações pedagógicas à luz do Desenho Universal para a Aprendizagem**. 2026. 231f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2026.

RESUMO

A presente pesquisa analisa a materialização dos dispositivos normativos da Educação Inclusiva no Atendimento Educacional Especializado, com ênfase nas práticas fundamentadas no Desenho Universal para a Aprendizagem e no Ensino Colaborativo. A investigação respondeu ao seguinte problema de pesquisa: como as diretrizes e políticas de Educação Inclusiva se materializam no Atendimento Educacional Especializado e quais desafios e contradições interferem em sua efetivação em uma unidade escolar da rede pública do Estado de Goiás? O objetivo geral consiste em investigar como os dispositivos normativos que orientam a Educação Inclusiva no Brasil se articulam com as práticas pedagógicas mediadas no Atendimento Educacional Especializado, à luz do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e do ensino colaborativo. A base conceitual e teórica da pesquisa apoia-se nos estudos de Mantoan (2015; 2022; 2025), Freire (2005), Vigotski (1998; 2021; 2022), Nunes e Madureira (2015), Viralunga (2014), entre outros pesquisadores da área da Educação Inclusiva. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida no âmbito do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal de Goiás (UFG). Para sua realização, foram articulados pesquisa bibliográfica, análise documental, trabalho de campo, entrevistas semiestruturadas aplicadas aos professores que elaboraram a PNEEPEI/2008, aos professores da sala regular, profissionais de apoio, pais de alunos que frequentam a sala do AEE e ao grupo gestor de uma escola da Rede Pública Estadual de Goiás. Como Produto Educacional, foi elaborado o e-book intitulado “Desenho Universal para a Aprendizagem e Ensino Colaborativo: mediações e práticas pedagógicas para a inclusão escolar”, concebido como um recurso prático e reflexivo, voltado à compreensão e aplicação do DUA e do ensino colaborativo com ênfase na mediação do processo de aprendizagem. Destina-se a apoiar a equipe gestora e docentes na construção de ações pedagógicas colaborativas e inclusivas, voltadas à potencialização das aprendizagens e ao fortalecimento dos princípios da Educação Inclusiva no AEE. Os resultados obtidos revelam que, embora as políticas e diretrizes da Educação Inclusiva representem um marco singular para o avanço da inclusão escolar, sua implementação ainda ocorre de forma limitada. Observa-se um desalinhamento entre as diretrizes normativas inclusivas e os documentos curriculares que orientam as práticas pedagógicas no contexto escolar, além de dificuldades estruturais enfrentadas pelos docentes, especialmente no que se refere à formação continuada e ao trabalho colaborativo. Por fim, conclui-se que o fortalecimento de políticas de formação continuada, financiamento público, reorganização curricular e ações pedagógicas cotidianas como planejamento colaborativo, flexibilização das atividades, utilização de recursos acessíveis e acompanhamento das necessidades dos estudantes, são fundamentais para a consolidação de uma escola inclusiva que reconheça as diferenças como parte constitutiva do processo de aprendizagem.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva. Dispositivos normativos inclusivos. Atendimento Educacional Especializado. Desenho Universal para a Aprendizagem.

SILVA, Mariana Maria. **Inclusive Education and Specialized Educational Services: normative frameworks and pedagogical mediations in light of Universal Design for Learning.** 2026. 231p. Federal University of Goiás, Goiânia, Brazil, 2026.

ABSTRACT

This research analyzes the materialization of the normative devices of Inclusive Education in This research analyzes the implementation of normative frameworks for inclusive education within Specialized Educational Services, focusing on practices grounded in Universal Design for Learning (UDL) and collaborative teaching. The study addressed the following research question: how are inclusive education guidelines and policies put into practice within Specialized Educational Services, and what challenges and contradictions affect their implementation at a public school in the state of Goiás? The general objective is to investigate how the normative frameworks guiding inclusive education in Brazil align with pedagogical practices in Specialized Educational Services, viewed through the lens of Universal Design for Learning (UDL) and collaborative teaching. The research is conceptually and theoretically grounded in the work of Mantoan (2015; 2022; 2025), Freire (2005), Vygotsky (1998; 2021; 2022), Nunes and Madureira (2015), and Viralunga (2014), among other researchers in the field of inclusive education. Methodologically, this is a qualitative study conducted at the Center for Teaching and Research Applied to Education (CEPAE) within the Graduate Program in Basic Education Teaching (PPGEEB) at the Federal University of Goiás (UFG). To carry out this study, a combination of methods was employed: bibliographic research, document analysis, fieldwork, and semi-structured interviews with the teachers who drafted the PNEEPEI/2008 policy, regular classroom teachers, support staff, parents of students attending Specialized Educational Service (AEE) classrooms, and the management team of a public school in the Goiás State network. As an educational product, an e-book titled “Universal Design for Learning and Collaborative Teaching: pedagogical mediations for school inclusion” was developed; it was conceived as a practical and reflective resource aimed at understanding and applying UDL and collaborative teaching, with an emphasis on mediating the learning process. It is intended to support management teams and teachers in developing collaborative, inclusive pedagogical actions aimed at enhancing learning and strengthening the principles of inclusive education within the AEE framework. The results reveal that, although inclusive education policies and guidelines represent a significant milestone for the advancement of school inclusion, their implementation remains limited. A misalignment is observed between inclusive regulatory guidelines and the curricular documents guiding pedagogical practices in the school setting, alongside structural challenges faced by teachers—particularly regarding continuing education and collaborative work. Finally, the study concludes that strengthening policies for continuing education, public funding, curricular reorganization, and daily pedagogical actions—such as collaborative planning, activity flexibility, the use of accessible resources, and monitoring student needs—is fundamental to consolidating an inclusive school that recognizes differences as an integral part of the learning process.

Keywords: Inclusive Education. Normative devices inclusives. Specialized Educational Services. Universal Design for Learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização dos procedimentos metodológicos da pesquisa	37
Quadro 2 - Codificação dos Participantes	40
Quadro 3 - Panorama de Dissertações e Teses	61
Quadro 4 - Panorama de Artigos	61
Quadro 5 - Categorias analíticas sobre os dispositivos normativos da Educação Inclusiva no Brasil.....	67
Quadro 6 - Matrículas no AEE (2021-2025)	97
Quadro 7 - Alunos que frequentaram a Sala do AEE e suas respectivas séries nas salas regulares em 2024.....	102
Quadro 8 - Classificação dos estudantes atendidos no AEE segundo suas condições de desenvolvimento e aprendizagem em 2024 (quantidade/porcentagens.....	102
Quadro 9 - Alunos que frequentam a Sala do AEE e suas respectivas séries nas salas regulares em 2025	104
Quadro 10 - Dados sobre o perfil dos estudantes atendidos no Atendimento Educacional Especializado – 2025	104
Quadro 11 - Síntese do Produto Educacional	148
Quadro 12 - Ficha de avaliação do produto educacional (E-book)	154
Quadro 13 - Percentuais para avaliação geral do e-book pelos participantes segundo escala de adequação.....	157
Quadro 14 - Unidades de significância e códigos	190

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantitativo de Matrículas no AEE (2021-2025)	98
Gráfico 2 - Percentual de Frequência no AEE (2021-2025)99Gráfico 3 - Distribuição dos estudantes atendidos no AEE segundo suas condições de desenvolvimento e aprendizagem em 2024.....	101
Gráfico 4 - Perfil dos estudantes atendidos no Atendimento Educacional Especializado – 2025	104
Gráfico 5 - Avaliação geral do e-book pelos participantes segundo escala de adequação.....	158

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fachada externa da escola lócus da pesquisa	46
Figura 2 - Princípios norteadores nos/dos processos de mediação	132
Figura 3 - Princípios básicos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).....	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CDPD	Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAE	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
CF	Constituição Federal
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJA-TEC	Educação de Jovens e Adultos integrada com Educação Profissional e Tecnológica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Idego	Índice de Desenvolvimento da Educação de Goiás
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IRM	Instituto Rodrigo Mendes
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educativas Específicas
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

	Inclusiva
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Parâmetros Nacionais Curriculares
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPGDEB	Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica
PPGEduc	Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
PPGEEB	Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica
PROFEI	Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UPIAS	Union of Physically Impaired Against Segregation
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

Introdução	18
CAPÍTULO I - Caminho metodológico e proposta de intervenção	31
1.1 Perspectiva filosófica do método da pesquisa	32
1.2 Abordagem metodológica	34
1.3 Procedimentos técnicos de coleta de dados e participantes da pesquisa	36
1.3.1 Roteiro semiestruturado de entrevista aos participantes de pesquisa	41
1.3.2 Perfil dos participantes da pesquisa	42
1.4 Aspectos e aproximação com o campo investigado	44
1.5 Caracterização do campo da pesquisa.....	45
1.5.1 Sala de Recursos Multifuncionais	48
1.5.2 Estudantes da Educação Especial	50
1.6 Processo de análise dos dados coletados (tratamento dos dados)	51
1.7 Delineamento do produto educacional	54
CAPÍTULO II - Dispositivos Normativos e Fundamentos Históricos da Educação Inclusiva no Brasil	57
2.1 Panorama da produção científica sobre DUA, AEE e dispositivos normativos inclusivos	59
2.1.1 Indicadores da Educação Especial no Brasil	59
2.1.2 Mapeamento da Produção Científica sobre DUA, AEE e Dispositivos Normativos Inclusivos ...	61
2.2 Da Declaração de Salamanca à LBI: caminhos da inclusão na legislação educacional brasileira	63
2.3 Construção das categorias analíticas.....	67
2.4 Narrativas sobre a deficiência ao longo da história	69
2.4.1 Modelo caritativo	70
2.4.2 Modelo médico	72
2.4.3 Modelo social da deficiência: remoção de barreiras, por uma sociedade mais inclusiva	75
2.5 Análise dos dados coletados	79
2.5.1 A PNEEPEI/2008: interpretações, tensões e disputas na perspectiva das participantes	81
2.6 Entre a igualdade e a diferença: perspectivas inclusivas à luz do modelo social da deficiência 85	
2.6.1 Diversidade e diferença: entre o discurso e a prática.....	87
CAPÍTULO III - Educação Especial Inclusiva no Brasil: reconfigurações políticas e implicações para o Atendimento Educacional Especializado	89
3.1 Tensões, rupturas e continuidades nas políticas da Educação Especial	90
3.2 Educação Especial Inclusiva em perspectiva: da PNEEPEI/2008 ao Decreto nº 12.686/2025 ...	93

3.3 Mediação pedagógica no AEE: entre o plano normativo das políticas e o cotidiano escolar	95
3.4 Delineamento das categorias analíticas	97
3.5 Implantação, trajetória e reconfiguração do Atendimento Educacional Especializado na escola	98
3.5.1 Atendimento Educacional Especializado: entre complementaridade pedagógica e práticas paralelas	98
3.5.2 Perfil dos estudantes atendidos no AEE	103
3.5.3 As crenças da comunidade escolar sobre a inclusão	108
3.5.4 A centralidade do laudo médico na definição do profissional de apoio escolar	113
3.5.5 Planejamento pedagógico, PEI e seus limites frente ao DUA	115
CAPÍTULO IV – DUA e Ensino Colaborativo no Projeto Político-Pedagógico: desafios de implementação frente às normativas inclusivas e diretrizes curriculares.....	119
4.1 Dissensos entre os dispositivos normativos inclusivos e os discursos excludentes presentes nas diretrizes curriculares	121
4.2 Definição das categorias de análise.....	124
4.2.1 Entre o discurso inclusivo e as práticas excludentes	125
4.2.2 O Projeto Político-Pedagógico: tensões entre princípios emancipatórios e políticas neoliberais	127
4.2.3 Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): origens e fundamentos	131
4.2.4 Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem.....	134
4.2.5 Desenho Universal para a Aprendizagem e o Projeto Político-Pedagógico da escola.....	139
4.3 Inclusão escolar e organização colaborativa do trabalho pedagógico	141
4.3.1 Trabalho colaborativo no AEE: resultados e análises	143
CAPÍTULO V – Construção e análise do Produto Educacional.....	146
5.1 Processo de elaboração do e-book.....	147
5.2 Estrutura do produto educacional	150
5.3 Elementos presentes no e-book	152
5.4 Trajetória e construção dos vídeos.....	154
5.5 Análise do e-book.....	155
5.5.1 Fundamentação do produto educacional.....	155
5.5.2 Procedimentos de coleta de dados (avaliação do produto)	157
5.5.3 Tratamento e organização dos dados	158
5.5.4 Resultados e discussão.....	159
5.5.4.1 Coerência teórica	160
5.5.4.2 Pertinência pedagógica.....	161
5.5.4.3 Clareza e organização didática.....	162
5.5.4.4 Acessibilidade.....	163

5.5.4.5 <i>Potencial formativo</i>	164
5.5.5 Síntese avaliativa do produto educacional.....	164
Considerações finais	167
Referências	171
APÊNDICES	181
ANEXOS	215

Introdução

A Educação Inclusiva apresentou avanços significativos ao longo das últimas décadas no Brasil, assegurando de forma progressiva, o direito de todos os estudantes ao acesso à educação, preferencialmente na rede regular de ensino. Apesar dos avanços, trata-se de um direito ainda em processo de consolidação, inserido em disputas históricas, políticas, econômicas e sociais que permeiam as práticas educacionais. Esse movimento de inclusão tem contribuído para ampliar o ingresso de estudantes da Educação Especial na escola comum, principalmente no Ensino Fundamental, impulsionando debates sobre a efetivação das condições necessárias para sua participação e aprendizagem.

Contudo, a inclusão escolar requer mais do que normativas que garantam o direito à educação. Trata-se de uma prática ampla e não se limita ao direito de matrícula, à atuação de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou à oferta de salas de Recursos Multifuncionais. Configura-se como um movimento bem maior, implica a permanência e participação plena dos alunos. Impacta também na organização e capacitação da escola para responder as diferenças, bem como nas transformações das metodologias de ensino, didáticas e mediações pedagógicas. Para que isso ocorra, são necessárias políticas públicas de formação e financiamento que se efetivem no cotidiano escolar. Neste sentido, Mantoan (2025, p. 50) afirma que:

Para a implantação de uma educação, de fato, inclusiva, tem-se ainda muito a fazer, embora já tenha se firmado como uma garantia ao direito incondicional de todo e qualquer brasileiro à educação. Nosso ensino se democratizou, mas ainda não se abriu inteiramente para novos grupos sociais, ignorando os conhecimentos trazidos por eles às salas de aula. Democratização escolar não é massificação do ensino. A escola exclui das mais diversas maneiras e quase sempre o que está em jogo é a suposta ignorância do aluno diante dos perversos e arbitrários padrões de cientificidade do saber escolar.

Mesmo diante de um arcabouço legal amplamente reconhecido, a educação brasileira ainda se ancora, em grande medida, em práticas tradicionais, muitas vezes mais alinhadas aos interesses do mercado do que às necessidades reais dos estudantes. Essa postura tem negligenciado as diferenças no processo de desenvolvimento dos alunos, contribuindo, assim, para a manutenção de um modelo educacional excludente. Ainda nas palavras de Mantoan (2025, p. 52), mesmo com os avanços,

[...] a exigência de uma mudança de paradigma educacional pelo advento da inclusão ainda impacta e desestabiliza os nossos sistemas de ensino. Rever sua estrutura e organização, de modo que o ensino seja o mesmo para todos, implica em uma revisão das convicções e práticas arraigadas e das influências poderosas da

indústria da educação, da tendência atual de se sobrepor o ideal da aprendizagem ao do ensino e sua mercantilização.

Essa problemática, portanto, não se restringe ao campo teórico-normativo, mas se materializa nas práticas diárias das instituições escolares, expressando tensões entre o que se propõe nas políticas públicas e o que se realiza no ambiente escolar. É justamente nesse entrecruzamento entre prescrição e prática que emergem os principais desafios da Educação Inclusiva.

É nesse ponto que a experiência profissional deixa de ser apenas vivência individual e passa a constituir-se como elemento relevante, na medida em que permite compreender, a partir da realidade concreta, como essas tensões se manifestam no cotidiano escolar. Desse modo, a articulação entre reflexão acadêmica e prática profissional foi determinante para a escolha do tema e para a construção do objeto desta pesquisa.

A pesquisa tem como eixos estruturantes, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e o ensino colaborativo, compreendidos como fundamentos essenciais para a efetivação da Educação Inclusiva no ambiente escolar. O AEE é entendido como um espaço de complementação e/ou suplementação do processo de escolarização, articulado ao ensino regular; o DUA como uma abordagem que promove múltiplas formas de acesso, participação e expressão; e o ensino colaborativo como estratégia que fortalece o trabalho conjunto entre professores. Tais referenciais são articulados entre si e orientam a análise da realidade investigada.

Diante desse cenário, coloca-se como problema de pesquisa: entender como as diretrizes e políticas de Educação Inclusiva se materializam no Atendimento Educacional Especializado e quais desafios e contradições interferem em sua efetivação em uma unidade escolar da rede pública do Estado de Goiás?

A formulação desse problema não se dá de maneira abstrata, pois dialoga diretamente com meu percurso profissional. Minha primeira experiência direta com a prática docente ocorreu no ano de 2001, quando realizei estágio supervisionado obrigatório para conclusão do curso de Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Goiás. Naquela ocasião, atuei em uma turma bem diversa, alguns alunos com comportamentos de indisciplina, outros com dificuldades de aprendizagem, entre eles, dois me chamaram a atenção pois, logo percebi que não se socializavam com os demais colegas e não conseguiam realizar as atividades propostas. Posteriormente, fui informada que ambos possuíam deficiência intelectual. O olhar atento à diversidade e as diferenças, desde então, começou a fazer parte do meu cotidiano.

Durante os momentos de estágio percebia que os dois alunos não compreendiam o conteúdo que era trabalhado pelos professores na sala de aula. Estes estudantes comumente ficavam desatentos e às aulas que, na maioria das vezes, eram expositivas, não atraíam a atenção daqueles alunos. Os planejamentos eram realizados para uma suposta sala homogênea e quem não estivesse dentro dos *padrões de normalidade*¹ estabelecidos pela escola, não conseguia ter acesso ao conhecimento. Em alguns momentos, os alunos com deficiência intelectual (DI) eram levados para o pátio para realizar aulas de reforço, atividades adaptadas que não exigissem tanta abstração. Percebi, naquelas aulas, que o objetivo principal era apenas socializar aqueles alunos, e que prevalecia uma visão capacitista, em que os professores não colocavam muitas expectativas de desenvolvimento dos estudantes.

Essa concepção pode ser explicada, em parte, por uma construção cultural, histórica e social vivida por esses docentes, somada a outras variáveis que não podem ser desprezadas, como o próprio sistema educacional que não criava condições adequadas para que os professores pudessem promover uma Educação Inclusiva. A vivência, naquele contexto, instigou-me a continuar buscando formação nessa área.

Após concluir a graduação, cursei uma Especialização e, embora tenha me afastado temporariamente do meio acadêmico, mantive o compromisso com estudos autônomos voltados à Educação Inclusiva. Nesse período, atuei em uma escola na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) de primeira fase. Contexto marcado pela heterogeneidade do público atendido, o qual vivenciei.

Diante dessa realidade, passei a buscar estratégias e recursos didáticos que favorecessem o acesso ao conhecimento por todos os estudantes, considerando suas trajetórias, ritmos e modos de aprender. Essa experiência fortaleceu minha compreensão de que a efetivação da inclusão está diretamente relacionada à formação continuada dos professores, bem como ao desenvolvimento de mediações intencionais, planejadas e sensíveis à diversidade presente no ambiente escolar.

Essas inquietações acerca dos processos de inclusão escolar e das possibilidades de atuação docente no contexto educacional despertaram em mim o interesse em aprofundar os estudos no campo da Educação Especial, especialmente no que se refere à construção de práticas pedagógicas fundamentadas no reconhecimento das singularidades de cada estudante e na superação das barreiras presentes no contexto escolar. A partir dessas reflexões comecei

¹ A noção de *normalidade* refere-se à construção histórica e social de padrões considerados desejáveis para o corpo, o comportamento e o desenvolvimento humano, utilizados como referência para classificar as pessoas entre “normais” e “anormais”, especialmente a partir de critérios biomédicos e estatísticos.

a compreender que a deficiência não se restringia a uma limitação física ou a uma lesão do corpo, mas às barreiras impostas pela sociedade e pela escola. Na busca por ampliar meus conhecimentos, em 2023 realizei o processo seletivo para Mestrado do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação Ensino na Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Meu projeto, vinculado à linha de pesquisa Concepções Teórico-Metodológicas e Práticas Docentes, tinha como proposta inicial investigar como ocorre a implementação da PNEEPEI (Brasil, 2008) em uma escola da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás e seu impacto no ensino da Matemática no contexto do Atendimento Educacional Especializado, sob o ponto de vista do ensino colaborativo, à luz do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Depois de passar por várias etapas do processo seletivo, consegui a tão sonhada aprovação do Mestrado Profissional. Iniciei as aulas das disciplinas obrigatórias em setembro de 2023 e também as orientações com a professora orientadora. Em setembro de 2024 submeti meu projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e obtive parecer favorável em 11 de novembro do mesmo ano (Anexo 1); em janeiro de 2025 iniciei a coleta de dados realizando as entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa. A escolha da instituição investigada como locus da pesquisa está vinculada à minha atuação na rede pública estadual, o que possibilitou maior aproximação com o contexto investigado.

No final de 2025, após a aprovação na banca de qualificação, recebemos a sugestão de redirecionar o foco da dissertação. Considerando que a PNEEPEI (Brasil, 2008), objeto inicial de estudo da pesquisa não possuía força normativa e que grande parte de suas diretrizes foi incorporada ao 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, procedeu-se à redefinição do recorte analítico do estudo.

A investigação passou a concentrar-se nos dispositivos normativos inclusivos que orientam a política de inclusão escolar no país e também na realização de uma análise comparativa entre a PNEEPEI (2008) e o Decreto nº 12.686/2025, sem prejuízo aos objetivos originalmente propostos. Destaca-se que essa reformulação metodológica foi realizada após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que emitiu parecer favorável às alterações sugeridas pela banca, em 3 de março de 2026. Essa mudança permitiu investigar de forma mais direta como as normativas atuais orientam a Educação Inclusiva, sobretudo diante de um contexto político instável e de efeitos incertos sobre a continuidade da PNEEPEI (Brasil, 2008).

A partir deste momento, redefinimos o objetivo geral e objetivos específicos da pesquisa. Dessa forma, traçamos como objetivo geral investigar como os dispositivos normativos que orientam a educação inclusiva no Brasil se articulam com as práticas pedagógicas mediadas no Atendimento Educacional Especializado, à luz do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e do ensino colaborativo, visando compreender de que forma essas políticas se efetivam no contexto escolar.

Para alcançar os objetivos propostos e dar sustentação à pesquisa, o estudo foi orientado pelos aportes teóricos tecidos por várias vozes, utilizando-se documentos normatizadores que asseguram direitos às pessoas com deficiência, bem como obras de autores que trabalham a temática. Entre os documentos analisados, destacam-se os de âmbito internacional e nacional, a saber: a Conferência Mundial de Educação para Todos – Conferência de Jomtien (1990)², a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência - CDPD (ONU, 2006), a Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1990a), o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990b), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2010), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), o Decreto 12.686 de 20 de outubro de 2025, as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás (Goiás, 2020; 2023) e o Projeto Político-Pedagógico da escola lócus da pesquisa.

No que diz respeito ao referencial teórico, foram utilizadas obras de autores que abordam os fundamentos da Educação Inclusiva e colaborativa, como: Mantoan (2015); hooks (2013); Freire (2005); Kranz (2015); Libâneo (2012; 2019); Freitas (2018); Andrada (2013); Fiorentini e Lorenzato (2009); Vigotski (1998; 2021; 2022); Nepomuceno (2019), Nunes e Madureira (2015), Viralunga (2014), Sebastián-Heredero (2020), entre outros autores que se dedicaram ao estudo desta temática, de forma a estabelecer uma consistente articulação e debate acerca do tema proposto.

Ressalta-se que, nesta pesquisa, a fundamentação teórica é apresentada de forma integrada à introdução e ao desenvolvimento de cada capítulo, em consonância com a compreensão de que teoria e análise constituem um movimento indissociável. Nesse sentido, optou-se por uma introdução mais densamente articulada, com o objetivo de apresentar os principais referenciais que sustentam a análise ao longo da dissertação. Essa organização

² Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 11 out. 2025.

busca reforçar a combinação entre os elementos conceituais, os objetivos e o problema de pesquisa, favorecendo uma compreensão progressiva e coerente das bases teóricas que orientam a investigação.

Cada capítulo foi estruturado em torno de um objetivo específico, de modo que, ao final do percurso analítico, seja possível responder ao objetivo geral da pesquisa. Assim, a fundamentação teórica não se apresenta em um capítulo exclusivo, mas é mobilizada de forma transversal, conforme as demandas de cada etapa do estudo.

Esclarece-se, ainda, a opção por apresentar a metodologia no primeiro capítulo da dissertação, escolha que se fundamenta na adoção do método dialético. Nessa perspectiva, a pesquisa é compreendida como um processo dinâmico, no qual os fenômenos são analisados em sua gênese, historicidade e nas relações sociais que os constituem (Vigotski, 1996). Desse modo, a pesquisa orienta-se pela compreensão de que a realidade é dinâmica, contraditória e constituída pelas interações entre diferentes elementos e contextos (Gamboa, 2001).

A educação não deve ser vista como um simples repasse de informações, mas como uma prática transformadora, na qual os sujeitos, professores e alunos são ativos e críticos. Gil (2008) corrobora esta perspectiva ao afirmar que tudo está em constante transformação e não se precisa ter um conhecimento rígido. Segundo o autor, a dialética possibilita uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, uma vez que os fatos sociais não podem ser compreendidos isoladamente, desvinculados de suas influências políticas, econômicas e culturais (Gil, 2008).

Nessa mesma direção, Fiorentini e Lorenzato (2009) explicam que a abordagem histórico-dialética exige mais do que o reconhecimento das diferentes interpretações da realidade, é necessário também identificar os conflitos de interesse subjacentes. Os autores defendem que compreender a realidade não é suficiente, é preciso atuar sobre ela, com vistas à emancipação dos sujeitos envolvidos.

À luz dos autores e documentos selecionados para análise, a presente proposta de estudo consiste em fomentar uma reflexão crítica acerca da realidade em que os alunos estão inseridos, buscando despertar o desejo e a capacidade de transformá-la. Como intentam Lanuti e Mantoan (2018), ao defenderem a importância de uma prática pedagógica comprometida com a inclusão e a transformação social. Para os autores,

Aprender, então, nunca é um ato solitário. Isso não quer dizer que a aprendizagem depende da explicação do outro, mas que é por meio das relações que estabelecemos com aquilo que nos faz sentido que podemos construir novos conhecimentos, novas interpretações, novas criações a partir de um contato intuitivo – direto - com um objeto, sem mediações. Aprender implica lidar com problemas práticos, especulativos, com questões relevantes para o aprendente. Trata-se de como ele

reage quando se sente provocado, mobilizado a ir além do que já conhece, de como ele faz para penetrar em novos sentidos, reconhecê-los, refazê-los, ampliá-los (Lanuti; Mantoan, 2018, p. 127).

Essas concepções estão alinhadas a uma perspectiva pedagógica voltada para a formação de cidadãos críticos, capazes de analisar e transformar o mundo ao seu redor, algo essencial para o fortalecimento de uma sociedade mais justa e democrática.

Dessa forma, ao tratarmos sobre Educação Inclusiva, diferença, igualdade, diversidade e educação para todos, não podemos deixar de mencionar a importância de uma prática pedagógica voltada para a transformação, em que o conhecimento deve ser utilizado para transformar o mundo e a prática pedagógica deve estar a serviço da transformação social, o fazer pedagógico deve pautar-se na construção de uma educação política, crítica, não autoritária, mais democrática, que entenda o valor pedagógico do diálogo, compreendendo os conhecimentos como processos históricos, inacabados e em constante transformação (Freire, 2005).

Diversos são os discursos acerca da necessidade de reconhecimento e valorização das diferenças, da diversidade social e cultura da convivência humana. Para Candau (2012), todo homem e mulher são cidadãos e cidadãs de direitos, para além da cidadania, posto que somos todos iguais na pluralidade das diferenças. Nesse sentido, é importante destacar que a diferença não é uma excepcionalidade, mas sim condição constitutiva de todos os seres humanos. É, nesse contexto, que se torna evidente a urgência de as escolas se reorganizarem para, de fato, atender as distintas formas de aprender, promovendo uma Educação Inclusiva, livre de preconceitos e comprometida com o reconhecimento e a valorização das diferenças.

Ao aprofundar essa reflexão, Deleuze (2025, p. 13) nos convida a pensar a diferença em si mesma: “queremos pensar a diferença em si mesma e a relação do diferente com o diferente, independentemente das formas da representação que as conduzem ao mesmo e as fazem passar pelo negativo”. Essa passagem compreende a diferença como dimensão ontológica, isto é, como aquilo que constitui cada indivíduo em sua própria existência, independentemente de comparações com um padrão ou norma. A diferença não é negativa, não está subordinada à categorização, e manifesta-se de maneira múltipla e plural.

Essa perspectiva evidencia implicações significativas quando analisamos modelos fundamentados no diagnóstico médico. Ao reduzir a diferença a critérios universais, como normas de desenvolvimento, o diagnóstico pode anular a subjetividade do indivíduo, transformando-o em uma categoria e obscurecendo sua ontologia própria. No contexto escolar, por exemplo, quando uma criança recebe um diagnóstico de deficiência, muitas vezes passa a ser associada a rótulos como “autista” ou “pessoa cega” e não como um sujeito

singular com sua própria existência e experiência. O risco é que a singularidade seja ignorada e o indivíduo seja interpretado apenas a partir de um déficit, servindo a interesses de controle, classificação e segregação social.

Conforme afirma Deleuze (2025), a diferença não é uma característica exclusiva do outro, mas condição constitutiva de todos os sujeitos e manifesta-se de formas únicas e irrepetíveis. Todos somos diferentes e singulares, embora indivíduos possam compartilhar características ou experiências, nunca se repetem integralmente. Reconhecer a diferença ontológica significa valorizar o indivíduo em sua subjetividade, sem reduzir sua existência a categorias externas ou normas socialmente estabelecidas.

A perspectiva deleuziana da diferença permite repensar o diagnóstico e a inclusão não como instrumentos de classificação ou padronização, mas como oportunidades de reconhecer e respeitar a singularidade de cada existência. Essa articulação entre a reflexão social sobre diversidade e a reflexão ontológica sobre diferença indica que a verdadeira inclusão não se limita a adaptar-se a padrões, mas envolve o reconhecimento da singularidade de cada ser humano.

Essa compreensão da singularidade humana aproxima-se dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, segundo a qual, o desenvolvimento ocorre por meio das relações sociais e das mediações culturais (Vigotski, 1998). Nesse contexto, o conhecimento resulta das experiências compartilhadas, pois o sujeito nasce inserido em um contexto social e constrói sua autonomia ao participar ativamente das práticas sociais, enfrentando problemas, elaborando respostas e refletindo criticamente sobre sua realidade. As mediações, seja pela orientação do professor, enquanto organizador do espaço social educativo e responsável por promover ações pedagógicas voltadas ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, seja pela colaboração dos colegas, tornam-se fundamentais, uma vez que a origem dos processos de desenvolvimento humano está nas relações que o indivíduo estabelece com outras pessoas.

Sob essa perspectiva, o foco da análise desloca-se do produto final para o movimento constitutivo do desenvolvimento. Por isso, evita-se o uso do termo aprendizagem, que faz referência a resultado. Prestes (2010) ressalta que toda atividade humana é, em si, um processo dinâmico e relacional. Ao privilegiar o termo “aprendizagem” como produto alcançado, corre-se o risco de obscurecer o percurso formativo, as mediações, as interações e as transformações que se constituem ao longo do caminho.

Nesse contexto, o desenvolvimento do estudante é compreendido como um processo socialmente mediado, que se realiza nas interações estabelecidas com outras pessoas e com a

cultura. Segundo Prestes (2010, p. 173), as atividades-guia desempenham papel fundamental ao possibilitarem a emergência e o amadurecimento das funções psicológicas superiores dentro de um campo de possibilidades e não como um percurso fixo e linear,

[...] pois se a criança não tiver possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento.

Posto que, o desenvolvimento não ocorre de forma linear ou sequencial, mas sim como um processo conflituoso, dialético e contraditório. Essa compreensão permite refletir sobre os sentimentos de frustração que, frequentemente, acometem os professores, especialmente quando os alunos não assimilam os conteúdos prescritos no currículo. Essa situação pode ocorrer principalmente porque esses conteúdos, muitas vezes impostos por um sistema educacional voltado para metas e resultados, não dialogam com as vivências, necessidades e experiências concretas dos alunos. Portanto, o desafio pedagógico está em respeitar as vivências dos alunos, os tempos e sentidos do desenvolvimento, ampliando as possibilidades de atuação na Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), fundamentado em interações significativas e intencionais.

Desse modo, parte-se do pressuposto de que transformar a educação implica no reconhecimento das múltiplas formas de saberes, considerando que o ensino deve partir da realidade dos alunos e valorizar os diferentes conhecimentos que eles trazem consigo. Isso permite um trabalho pedagógico interrelacionado, no qual os conteúdos são contextualizados de acordo com a realidade dos alunos. Vigotski (1998) destaca que o desenvolvimento psicológico deve ser compreendido no contexto social, cultural, histórico e político. Por isso, entende-se que esse desenvolvimento está diretamente relacionado ao contexto em que o sujeito está inserido, uma vez que as funções psicológicas superiores, como a atenção voluntária, a percepção, o pensamento abstrato, a memória e a fala são desenvolvidas por meio das interações sociais.

A Teoria Histórico-Cultural sustenta a compreensão de que todas as pessoas possuem potencial para aprender e que a criança com deficiência não apresenta incapacidade, mas formas singulares de se desenvolver. Exigindo um olhar pedagógico que ultrapasse as limitações aparentes, valorizando as potencialidades dos alunos e as condições sociais e educacionais que favorecem sua aprendizagem. Com base nesse referencial teórico, este estudo tem como propósito analisar abordagens e estratégias pedagógicas que ampliem as possibilidades de aprendizagem desses estudantes, destacando o ensino colaborativo, o

Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a interação social como pilares para a construção do conhecimento, sempre respeitando as singularidades e potencialidades dos discentes.

À luz das discussões apresentadas, foram definidos os objetivos que orientam esta pesquisa. Assim, foi estabelecido como objetivo geral: investigar como os dispositivos normativos que orientam a Educação Inclusiva no Brasil se articulam com as práticas pedagógicas mediadas no Atendimento Educacional Especializado, à luz do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e do ensino colaborativo. Visando compreender de que forma essas políticas se efetivam no ambiente escolar. E os objetivos específicos foram:

- Analisar os dispositivos normativos que fundamentam a educação inclusiva no Brasil, considerando as concepções históricas de deficiência e a forma como essas diferentes perspectivas influenciaram a formulação das políticas públicas educacionais inclusivas;
- Realizar uma análise comparativa entre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI/2008 e a Política Nacional de Educação Inclusiva instituída pelo Decreto nº 12.686/2025, destacando convergências, divergências e reconfigurações conceituais, em articulação com o Atendimento Educacional Especializado desenvolvido no contexto escolar, à luz das crenças dos professores³, pais de alunos e da equipe gestora sobre Educação Inclusiva;
- Analisar de que forma os dispositivos normativos inclusivos fundamentam o Projeto Político-Pedagógico de uma instituição escolar, considerando os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem e do ensino colaborativo;
- Construir um e-book como instrumento de mediação pedagógica, organizado a partir de questões orientadoras, que sistematize e articule fundamentos teórico-práticos do Atendimento Educacional Especializado, do Desenho Universal para a Aprendizagem e do ensino colaborativo.

³ No campo educacional, crenças são geralmente compreendidas como interpretações ou julgamentos pessoais construídos a partir das experiências dos indivíduos e que influenciam a forma como percebem e agem em relação a determinado fenômeno. Diferentemente das concepções, que tendem a constituir sistemas mais amplos e organizados de ideias, as crenças podem apresentar caráter mais individual e menos sistematizado (Barcelos, 2006).

Considerando os objetivos da pesquisa, o percurso investigativo foi organizado em três fases complementares. Na primeira fase foi realizada análise bibliográfica utilizando livros, dissertações, teses e artigos científicos. Na segunda fase, desenvolveu-se análise documental com ênfase nos dispositivos normativos inclusivos com força de leis, tais como Resoluções, Decretos, Declarações e Leis que orientam a legislação educacional inclusiva brasileira e do Estado de Goiás no âmbito da Educação Especial, assim como, o Projeto Político-Pedagógico da escola lócus da pesquisa. Na terceira fase partimos para o trabalho de campo e para as entrevistas semiestruturadas. Essas, por sua vez, foram realizadas presencialmente na escola, local da pesquisa e por ambiente virtual, conforme a disponibilidade dos participantes, respeitando integralmente as normas éticas que regem a pesquisa com seres humanos.

Neste contexto, fez-se necessário discutir, buscar estratégias e diretrizes pautados no DUA, que possibilitem a efetiva concretização das políticas de educação inclusiva no cotidiano da sala de aula. Parte-se do entendimento de que, para contemplar a heterogeneidade da escola é imprescindível transformar as estratégias de ensino, contemplar e dar respostas a essas diferenças. A pesquisa parte da hipótese de que as políticas públicas que orientam a Educação Inclusiva no Brasil não têm se efetivado e reverberado como deveria nas salas de aula, pois há uma lacuna entre a legislação educacional inclusiva e o que é efetivamente praticado nas escolas.

As possibilidades de efetivação dessas políticas estão relacionadas, sobretudo, ao fortalecimento da articulação entre professor da sala regular e professor da Sala de Recursos Multifuncionais, por meio do planejamento colaborativo, da utilização de recursos da área da educação especial, fundamentados no DUA, com currículos abertos e flexíveis, bem como do uso de tecnologia assistiva e de comunicação alternativa, ampliando o acesso curricular a todos os estudantes, em uma perspectiva que reconheça a diferença como parte constitutiva da condição humana.

Desta forma, a temática torna-se oportuna, considerando a necessidade do debate de estudos voltados a resoluções e leis que norteiam a política de inclusão no Brasil, tendo em vista que, busca entender e confrontar as políticas públicas brasileiras que orientam a Educação Inclusiva, de forma a entender seu impacto na realidade do contexto escolar. Esta perspectiva se fundamenta em uma abordagem flexível e colaborativa, entendendo que a inclusão está diretamente relacionada a direitos humanos e que igualdade e diferenças são valores que devem ser discutidos por toda a sociedade.

A pesquisa foi organizada em cinco capítulos: no primeiro capítulo apresentamos os caminhos metodológicos da investigação, com o detalhamento do percurso, contextualização

da escola (lócus da pesquisa), destacando os profissionais que atuam na Educação, os procedimentos técnicos e instrumentos utilizados na coleta de dados, caracterização dos participantes de pesquisa, etapas da coleta de dados e finalizamos com a apresentação do método de análise dos dados, análise e a discussão do material empírico produzido.

O segundo capítulo busca analisar os dispositivos normativos que fundamentam a Educação Inclusiva no Brasil, considerando as concepções históricas de deficiência construídas ao longo da história e o modo como essas concepções influenciaram a formulação das políticas públicas educacionais inclusivas. Também contempla a revisão da literatura sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os dispositivos normativos inclusivos, situando o objeto de estudo no contexto das pesquisas da área e identificando lacunas que justificam a investigação desenvolvida.

No capítulo terceiro buscamos realizar uma análise comparativa entre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI/2008 e a Política Nacional de Educação Inclusiva instituída pelo Decreto nº 12.686/2025, destacando convergências, divergências, reconfigurações conceituais e normativas, em articulação com o Atendimento Educacional Especializado desenvolvido no ambiente escolar, além de compreender as crenças dos professores, pais de alunos e da equipe gestora sobre Educação Inclusiva.

Dando continuidade à pesquisa, no quarto capítulo trilhamos os caminhos para identificar de que modo os dispositivos inclusivos fundamentam o Projeto Político-Pedagógico de uma instituição escolar, considerando os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem e do ensino colaborativo.

O quinto e último capítulo traz como desdobramento da investigação, o delineamento do Produto Educacional⁴, um e-book como instrumento de mediação pedagógica, organizado a partir de questões orientadoras abordando o Atendimento Educacional Especializado, o Desenho Universal para a Aprendizagem e o ensino colaborativo, direcionados a professores e grupo gestor, com o intuito de subsidiar a compreensão e a aplicação desses dispositivos pedagógicos, promovendo práticas inclusivas que favoreçam o desenvolvimento integral, o acesso ao currículo e a participação ativa de todos os alunos.

Finalizando o trabalho, nas considerações finais, retomamos os objetivos deste estudo e os dados produzidos, pontuamos os resultados da pesquisa, fruto de um processo dialógico,

⁴ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1DZiWirber558ZfqqYAXn9nnP4RX9Filb/view?usp=drivesdk>. Acesso em: 5 jun. 2026.

dialético, investigativo e científico, pautado em inquietações e problemáticas, que impulsionaram discussões significativas sobre o tema. Dessa forma, foi possível compreender as tensões que permeiam as políticas que orientam a Educação Especial e como se articulam na tentativa de garantir acessibilidade curricular a todos os alunos, além de explorar maneiras de contribuir para a promoção real de uma Educação Inclusiva.

Os resultados indicam que ainda persiste um distanciamento entre os dispositivos normativos e sua efetivação na rotina escolar, especialmente no que concerne à articulação entre AEE, mediações pedagógicas inclusivas e planejamento colaborativo. Observa-se também um desalinhamento entre essas orientações e os documentos curriculares, que oferecem contribuições limitadas para a consolidação de práticas inclusivas, as quais demandam mudanças estruturais para serem efetivamente aplicadas.

A seguir apresentaremos os procedimentos metodológicos que nortearam a realização da pesquisa. Mais do que um conjunto de técnicas operacionais, a metodologia aqui adotada é compreendida como um compromisso ético com o tema e com os sujeitos envolvidos. Dessa forma, detalhamos as escolhas teóricas e práticas que orientaram a construção do estudo, desde a definição dos objetivos até os procedimentos técnicos para a coleta e análise dos dados, assegurando rigor científico e sensibilidade às particularidades do contexto investigativo.

CAPÍTULO I - Caminho metodológico e proposta de intervenção

Considerando que a pesquisa está fundamentada na perspectiva histórico-cultural, compreende-se que essa abordagem também orienta, de maneira decisiva, a escolha do método de investigação. Para Ibiapina e Ferreira (2005, p. 28), o método “reflete sempre o olhar, a perspectiva do pesquisador com relação às questões por ele estudadas”, o que demonstra que a opção metodológica não é neutra, mas está intrinsecamente vinculada à concepção de sujeito.

Mais do que descrever o fenômeno, busca-se compreendê-lo em suas múltiplas determinações, considerando as mediações sociais que o constituem. Em consonância com esses pressupostos, a produção de dados foi concebida como um processo dinâmico, interativo e dialógico, no qual pesquisador e participantes estabeleceram uma relação colaborativa e reflexiva. Instrumentos como entrevistas semiestruturadas, trabalho de campo e análise documental foram utilizados não apenas como meios de coleta, mas como recursos de interlocução, escuta sensível e construção compartilhada de sentidos, tornando possível uma compreensão mais aprofundada e contextualizada do fenômeno investigado.

Inicialmente apresentamos os caminhos trilhados durante o estudo, a perspectiva filosófica do método de pesquisa. Na sequência, detalhamos a abordagem metodológica. Posteriormente, explicitamos os procedimentos técnicos de coleta de dados, a definição dos participantes da pesquisa e os instrumentos utilizados, com destaque para o roteiro semiestruturado das entrevistas aplicadas.

Em continuidade ao trabalho, são apresentadas os aspectos éticos e aproximação com o campo investigado, as características da escola lócus do estudo, incluindo a descrição da instituição de ensino escolhida como lócus do estudo, sua estrutura, organização e funcionamento, a caracterização da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e o perfil dos estudantes da Educação Especial que a frequentam.

Apresentamos ainda a ferramenta de análise dos dados coletados. Adotou-se a Análise de Conteúdo como procedimento metodológico para o tratamento, a organização e a interpretação das informações produzidas. Ancorada na perspectiva dialética, essa abordagem favoreceu a construção de sentidos a partir dos discursos dos participantes, ao considerar a complexidade, a subjetividade e a dinamicidade inerentes ao contexto investigado.

Na etapa final deste capítulo, apresentamos a estrutura do Produto Educacional, construído com base nos achados da pesquisa e nas reflexões geradas ao longo do processo

investigativo. Intitulado “Desenho Universal para a Aprendizagem e Ensino Colaborativo: mediações pedagógicas para a Inclusão Escolar” a proposta visa contribuir com o trabalho docente tanto na sala de aula regular quanto no AEE, fomentando a colaboração entre os profissionais da educação e o uso intencional dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Mais do que um material complementar, o Produto Educacional se configura como uma ferramenta pedagógica voltada à superação de barreiras à aprendizagem e à valorização das diferenças no ambiente escolar, contribuindo para a construção de uma cultura inclusiva e colaborativa.

1.1 Perspectiva filosófica do método da pesquisa

A presente pesquisa orienta-se pelo método dialético, compreendido não apenas como um instrumento de análise, mas como uma forma de interpretar criticamente a realidade social. Adota-se uma perspectiva que concebe a realidade como produto de relações sociais historicamente construídas e atravessadas por tensões estruturais, reconhecendo que os fenômenos estão imersos em contextos dinâmicos que condicionam e transformam suas manifestações ao longo do tempo.

Essa escolha se justifica por sua capacidade de apreender os fenômenos em sua historicidade, contradição e movimento, superando abordagens fragmentadas e descontextualizadas, conforme aponta Triviños (2009). Assim, a articulação entre a perspectiva histórico-cultural e o método dialético não se reduz a uma escolha teórica, mas configura-se como condição para a apreensão do fenômeno em sua complexidade, orientando tanto o olhar do pesquisador quanto os procedimentos de análise.

Nessa concepção, os fenômenos sociais não são estáticos nem isolados, mas resultam de processos históricos marcados por conflitos internos e transformações contínuas. O método dialético, portanto, permite compreender a realidade em sua totalidade dinâmica, captando as mediações, tensões e determinações que produzem o movimento histórico e social.

Engels (1979), ao sistematizar os princípios da dialética, destaca três leis principais: a transformação da quantidade em qualidade, a interpenetração dos contrários (contradição) e a negação da negação. Tais leis indicam que a realidade social está em constante movimento e transformação, sendo impulsionada por tensões internas e superações históricas. Esse entendimento torna a dialética pertinente como método de pesquisa, uma vez que possibilita compreender os processos sociais em sua dinâmica e complexidade.

Em oposição às abordagens positivistas, que tendem a fragmentar a realidade a fatos isolados e supostamente neutros, o método dialético busca compreender os fenômenos sociais como totalidades inter-relacionadas e historicamente determinadas. Trata-se de uma forma de interpretar e, ao mesmo tempo, transformar a realidade, partindo do princípio de que tudo está em constante movimento.

No âmbito da epistemologia, Vigotski (1996) oferece contribuição fundamental ao conceber o método não apenas como um conjunto de procedimentos técnicos de coleta de dados ou como uma etapa preliminar da pesquisa, mas como componente teórico essencial e, ao mesmo tempo, um produto do próprio processo investigativo. Para o autor, o método constitui parte viva da investigação, sendo indissociável do desenvolvimento do objeto de estudo, o qual deve ser compreendido dentro do seu contexto e das suas relações estruturais. Como afirma Vigotski (1998, p. 58), “o método não é apenas um ponto de partida, mas também o resultado da investigação”.

Essa compreensão dialética do método implica reconhecer que ele não é fixo ou previamente determinado, mas deve ser construído e reconstruído ao longo da investigação, em diálogo com as exigências concretas da realidade e com o próprio objeto de estudo. À medida que o pesquisador interage com os sujeitos, interpreta os dados e aprofunda teoricamente a análise, o método se transforma, acompanhando o processo de construção do conhecimento. Perspectiva que se mostra fecunda nas ciências humanas, por respeitar a complexidade, a historicidade e a subjetividade dos fenômenos estudados (Ibiapina; Ferreira, 2005).

Para Demo (2000), o método dialético ultrapassa a condição de técnica investigativa, configurando-se como um posicionamento crítico diante da realidade. Trata-se de um modo de pensar que busca compreender a realidade em sua totalidade, reconhecendo o caráter histórico, inacabado e não neutro do conhecimento. De modo convergente, Triviños (2009) entende a dialética como uma postura epistemológica e política crítica, voltada à revelação das estruturas sociais, econômicas e históricas que condicionam os fenômenos, articulando teoria e prática como dimensões indissociáveis da pesquisa.

No âmbito da pesquisa educacional, essa abordagem dialética possibilita não apenas descrever os fenômenos, mas também compreendê-los em sua gênese, movimento e transformação, situando-os no interior de um complexo contexto social, histórico, econômico e cultural. Nessa perspectiva, a práxis manifesta-se na articulação entre ação e reflexão crítica, por meio da qual os sujeitos interpretam e transformam a realidade em que estão inseridos.

Autores como Saviani (2008), Libâneo (2012) e Freire (2005) têm contribuído significativamente para a consolidação de uma perspectiva teórico-metodológica crítica, ancorada no materialismo histórico-dialético e na pedagogia libertadora. Saviani (2008) compreende a prática pedagógica como uma forma específica de prática social que, embora determinada pelas condições do modo de produção capitalista, constitui-se também como espaço de mediação e possibilidade de transformação.

Libâneo (2012), por sua vez, destaca que o método dialético permite articular a totalidade social com a prática educativa, possibilitando uma análise crítica das políticas públicas, das práticas escolares e das relações de poder. Para o autor, entender a educação como prática social mediada pelas estruturas de classe e pelo Estado é reconhecer que as contradições do sistema educacional refletem as contradições da sociedade capitalista.

Complementando essa perspectiva, Freire (2005) ressalta que a prática educativa deve ser concebida como um processo dialógico, no qual educador e educando constroem o conhecimento conjuntamente, reconhecendo a experiência do aluno e promovendo sua consciência crítica. Para o autor, a educação é inseparável da transformação social e o ensino deve possibilitar que os sujeitos compreendam a realidade em que vivem, tornando-se agentes de mudança em sua própria história.

Por fim, o conceito de práxis, entendido aqui como ação humana refletida, intencional e comprometida com a transformação social, reforça o papel ético-político do pesquisador. Assim, o método dialético adotado neste estudo orienta uma análise crítica, reflexiva e transformadora das práticas educacionais e das políticas públicas, considerando a historicidade, a totalidade e a contradição dos fenômenos investigados. Trata-se de um método comprometido com a construção de uma educação pública, inclusiva, democrática e socialmente referenciada.

1.2 Abordagem metodológica

A pesquisa pauta-se em uma abordagem qualitativa, de caráter interpretativo e crítico, e adota o método de estudo de caso, por possibilitar a análise aprofundada do objeto em seu contexto concreto, favorecendo a compreensão das relações e dos processos que o constituem.

Ao tratar sobre a fundamentação teórico-metodológica, estudo dialoga com autores como Gil (2002; 2008), Minayo (2009), Yin (2001), Bogdan e Biklen (1994), Fiorentini e Lorenzato (2009), Vigotski (1998; 2021; 2022) e Kranz (2015), entre outros que contribuem para a compreensão da temática investigada.

Para melhor compreender a abordagem qualitativa, apresentamos aqui algumas características dos estudos qualitativos apresentados por Bogdan e Biklen (1994). Segundo esses autores, a pesquisa deve ter como protagonistas os próprios participantes, onde o direcionamento da investigação deve estar voltado para o diálogo entre investigados e os respectivos sujeitos, visto que não há neutralidade nesse percurso investigativo.

Nessa direção, afirmam que “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 49). Assim, esse tipo de pesquisa analisa os dados em toda a sua riqueza e se apresenta como uma abordagem que visa mais o processo do que o produto final, não se limitando em dados numéricos, mas com significados, crenças e valores, atribuindo maior subjetividade e complexidade à pesquisa, nesse processo o pesquisador é ao mesmo tempo sujeito e objeto da pesquisa.

Além disso, Bogdan e Biklen (1994, p. 48) destacam a importância do contexto na pesquisa qualitativa, ao afirmarem que, “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto”. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Portanto, compreendem que o comportamento humano é sempre influenciado pelo contexto em que ocorre, por isso a necessidade de, sempre que possível, se dirigir ao local de estudo.

A pesquisa adota o método de estudo de caso, por possibilitar a análise aprofundada do objeto em seu contexto concreto, favorecendo a compreensão das relações e processos que o constituem. Gil (2008) define estudo de caso como estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento. Neste mesmo viés, Yin (2001) compreende tal estratégia investigativa como um procedimento inserido no campo das ciências humanas, que favorece a análise aprofundada de problemas específicos e a compreensão holística de determinados fenômenos. Nessa lógica, o objetivo deste método não é apenas investigar o que está acontecendo, mas também apresentar possíveis soluções para o problema em questão.

Nesta pesquisa, o objeto de estudo consiste na materialização dos dispositivos normativos da Educação Inclusiva no Atendimento Educacional Especializado, com ênfase nas práticas fundamentadas no Desenho Universal para a Aprendizagem e no Ensino Colaborativo.

A relevância desse fenômeno reside no fato de que, embora haja um avanço significativo no campo das normativas inclusivas no Brasil, ainda se observa um

distanciamento entre o que é preconizado nos documentos legais e o que efetivamente ocorre no cotidiano escolar. Esse distanciamento impacta diretamente as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

1.3 Procedimentos técnicos de coleta de dados e participantes da pesquisa

A metodologia contempla, como procedimentos técnicos de coleta de dados, o trabalho de campo, a análise bibliográfica e documental, e a realização de entrevistas semiestruturadas.

Considerando que a pesquisa se fundamenta na perspectiva histórico cultural, o trabalho de campo torna-se uma importante oportunidade para entender como acontecem as mediações e relações no contexto escolar e, por conseguinte, construir conhecimento mediante este processo interativo. Em vista disso, Fiorentini e Lorenzato (2009, p. 101) afirmam que,

São as informações que nos levam a criar e desenvolver conhecimentos a partir da prática e nos impedem que inventemos explicações ou suposições irreais e totalmente imaginárias ou fantasmagóricas. As informações, entretanto, não nos fornecem gratuitamente as explicações e compreensões que buscamos. As informações não são simples dados fornecidos pela natureza ou pelas práticas sociais. Nós é que os produzimos mediante um processo interativo de diálogo e questionamento da realidade. Nosso olhar, no trabalho de campo, portanto, é orientado pelas nossas questões e pelo que queremos investigar.

Essa perspectiva reforça a compreensão de que o trabalho de campo constitui um processo de construção ativa do conhecimento, orientado pelas questões investigativas do pesquisador.

Sobre a pesquisa bibliográfica utilizada como procedimento técnico neste estudo, Fiorentini e Lorenzato (2009, p. 70. Grifo nosso) a definem como uma “modalidade de estudo que se propõe a realizar análises históricas e/ ou revisão de estudos ou processos tendo como material de análise documentos escritos e/ou produções culturais *garimpados* a partir de arquivos e acervos”. Essa definição demonstra que a pesquisa bibliográfica vai além da simples busca por informações, pois exige uma análise crítica e interpretativa de documentos escritos e produções culturais, selecionados de forma cuidadosa em arquivos e acervos. O termo “garimpados” reforça a ideia de que o pesquisador precisa atuar de forma ativa na busca por fontes relevantes, o que reafirma o caráter analítico desse tipo de pesquisa.

Ao realizar análises históricas ou revisar estudos e processos, a pesquisa bibliográfica contribui para a construção de uma base teórica sólida. Isso permite ao pesquisador compreender o que já foi produzido sobre o tema, identificar lacunas, contradições e apontar

possíveis caminhos para aprofundamento. Essa abordagem é importante em investigações de natureza crítica, nas quais o referencial teórico não apenas sustenta o estudo, mas também orienta a formulação do problema e a análise dos dados.

Na realização das entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa, buscamos criar um ambiente acolhedor e propício para que se sentissem à vontade, permitindo assim um aprofundamento mais significativo sobre o tema. Para Fiorentini e Lorenzato (2009, p. 121),

Essa modalidade é muito utilizada nas pesquisas educacionais, pois o pesquisador, pretende aprofundar-se sobre um fenômeno ou questão específica, organiza um roteiro de pontos a serem contemplados durante a entrevista, podendo de acordo com o desenvolvimento da entrevista, alterar a ordem deles e, até mesmo, formular questões não previstas inicialmente. Essa modalidade de entrevista é a preferida pelas abordagens histórico-dialéticas.

Adotou-se a entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados por se adequar aos objetivos da pesquisa, uma vez que possibilita ao pesquisador obter informações mais detalhadas sobre o objeto de estudo. Esse tipo de entrevista contempla questões abertas previamente elaboradas, proporcionando maior liberdade para que os participantes expressem suas ideias por meio da interação estabelecida entre pesquisador e entrevistado. Minayo (2009, p. 64) compreende a entrevista semiestruturada como uma forma de organização que consiste em combinar “perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”.

Utilizando-se desses procedimentos técnicos, buscou-se compreender como as políticas voltadas à Educação Especial se articulam no âmbito educacional e de que maneira as diretrizes nelas previstas são implementadas no cotidiano escolar (em salas de recursos multifuncionais, por exemplo), promovendo condições de apoio, acessibilidade e participação plena dos estudantes nas práticas pedagógicas.

A pesquisa foi organizada em três etapas metodológicas, definidas a partir dos objetivos específicos da pesquisa, essas etapas contemplam diferentes procedimentos de coleta de dados, conforme o cronograma a seguir:

Quadro 1 - Organização dos procedimentos metodológicos da pesquisa

METODOLOGIA	PROCEDIMENTOS	INSTRUMENTOS	ETAPAS	SUJEITOS
Analisar os dispositivos normativos que fundamentam a educação inclusiva no Brasil, considerando as concepções históricas	Levantamento bibliográfico	Livros, artigos, Dissertações e Teses	Primeira	---

de deficiência e a forma como essas diferentes perspectivas influenciaram a formulação das políticas públicas educacionais inclusivas.	Análise Documental (Legislação)	- Declaração de Salamanca (1994), Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, (2006); PNEEPEI/2008 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020. Decreto 12.686/2025	Segunda	---
	Aplicação de entrevistas	<i>Google Meet</i> Gravação de Áudio	Terceira	Professores que participaram da elaboração da PNEEPEI/2008
Realizar uma análise comparativa entre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI/2008 e a Política Nacional de Educação Inclusiva instituída pelo Decreto nº 12.686/2025, destacando convergências, divergências e reconfigurações conceituais, em articulação com o Atendimento Educacional Especializado desenvolvido no contexto escolar.	Levantamento bibliográfico	Livros, Dissertações e Teses	Primeira	---
	Análise Documental (Normativas Federais e Estaduais)	- PNEEPEI/2008 - Decreto 12.686/2025 - Resolução CEE/CP nº 07, de 15 de dezembro de 2006 - Resolução CEE/CP nº 03 de 16 de fevereiro de 2018 - Diretrizes Operacionais das Unidades Escolares - da Rede Estadual de Ensino para 2023 (Goiás, 2023)	Segunda	---
Analisar de que forma os dispositivos normativos inclusivos fundamentam o Projeto Político-Pedagógico de uma instituição escolar, considerando os	Análise Documental	- Projeto Político-Pedagógico da Escola em que ocorreu a pesquisa - Planejamento do Professor	Primeira	---

princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem e do ensino colaborativo, a partir das crenças de professores, pais de alunos e da equipe gestora sobre educação inclusiva.	Aplicação de entrevistas	Presencial Gravação de Áudio	Segunda	Grupo Gestor Professores, Pais e Comunidade Escolar que participaram da elaboração do Projeto Político-Pedagógico
	Trabalho de campo	Presencial	Terceira	Comunidade Escolar

Fonte: elaborado pela autora (2025).

As entrevistas semiestruturadas, foram aplicadas no período de janeiro a março de 2025, com a utilização de áudios para gravação das falas e posterior transcrição. Inicialmente seriam convidadas 25 pessoas para participarem da pesquisa, todos maiores de idade, entre eles: 4 participantes do segmento grupo gestor; 3 atores que elaboraram a PNEEPEI/2008; 3 professores que construíram a legislação sobre Educação Especial da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás; 8 pais de alunos que frequentam a Sala de AEE; 1 professor do AEE, 3 professores das salas regulares e 3 profissionais de apoio de uma escola da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás, da região metropolitana de Goiânia.

Entretanto, em virtude da indisponibilidade de tempo de uma professora que participou da construção da PNEEPEI/2008 e ausência de devolutiva por parte do grupo de professores responsáveis pela legislação sobre Educação Especial da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás, não foi possível realizar as entrevistas planejadas com esses participantes. Ressalta-se que foram feitas reiteradas tentativas de contato especificamente com os professores responsáveis por construir a legislação educacional estadual sobre inclusão, contudo, não obtivemos retorno.

Diante dessa limitação, no decorrer do estudo tivemos que refazer alguns ajustes no percurso metodológico da pesquisa, realizando entrevistas apenas com duas professoras que participaram da construção da PNEEPEI/2008 e redirecionando o foco para análise documental dos marcos legais e normativos que regem a Educação Especial no Estado.

Embora reconheçamos que as entrevistas com os professores responsáveis pela legislação sobre Educação Especial da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás teriam enriquecido significativamente o estudo, a análise documental nos permitiu explorar os textos oficiais e documentos relacionados à legislação e políticas educacionais, o que ainda nos forneceu uma compreensão valiosa sobre o contexto e as diretrizes que moldam a Educação Especial em Goiás.

De acordo com Gil (2002, p. 45),

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

Assim, a escolha pela pesquisa documental se justifica não apenas pela impossibilidade de realização das entrevistas, mas também pela pertinência deste tipo de análise diante do objeto investigado, permitindo ao pesquisador interpretar criticamente os documentos oficiais à luz do referencial teórico adotado.

Para garantir a confidencialidade e anonimato das pessoas que participaram das entrevistas, criamos códigos para representá-los. O Quadro 2 mostra os participantes da pesquisa:

Quadro 2 – Codificação dos Participantes

IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES	GRUPO/SEGUIMENTO	ATUAÇÃO PROFISSIONAL
G1	Grupo Gestor	Diretor
G2	Grupo Gestor	Coordenador Pedagógico
G3	Grupo Gestor	Coordenador Pedagógico
G4	Grupo Gestor	Coordenador Pedagógico
P5	Professores	Professor AEE
P6	Professores	Professor da Sala Regular
P7	Professores	Professor da Sala Regular
P8	Professores	Professor da Sala Regular
PA9	Profissional de Apoio	Profissional de Apoio
PA10	Profissional de Apoio	Profissional de Apoio
PA11	Profissional de Apoio	Profissional de Apoio
PS12	Pais	---
PS13	Pais	---
PS14	Pais	---
PS15	Pais	---
PS16	Pais	---
PS17	Pais	---
PS18	Pais	---
PS19	Pais	---
PN20	Atores que construíram a PNEEPEI	Professor e Pesquisador
PN21	Atores que construíram a PNEEPEI	Professor e Pesquisador

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Inicialmente foram feitas entrevistas semiestruturadas com o Grupo Gestor (Apêndice A), o qual nomeamos de G1, G2, G3 e G4. Logo em seguida entrevistamos os professores e Profissionais de Apoio (Apêndice B), os quais receberam as nomenclaturas P5, P6, P7, P8, PA9, PA10 E PA11, na sequência partimos para entrevistas com Pais ou Responsáveis pelos alunos que frequentam o AEE, que foram nomeados de PS12, PS13, PS14, PS15, PS16, PS17, PS18 e PS19 (Apêndice C). Estas entrevistas tiveram como objetivos entender como são implementadas as práticas inclusivas na escola. Para finalizar, realizamos entrevistas com os professores que construíram a PNEEPEI/2008 (Apêndice D), que foram nomeados de PN20 e PN21, com o objetivo de entender os pressupostos teóricos e formativos que fundamentaram a PNEEPEI/2008.

1.3.1 Roteiro semiestruturado de entrevista aos participantes de pesquisa

O roteiro semiestruturado das entrevistas foi desenvolvido com o intuito de oferecer subsídios relevantes para o alcance dos objetivos propostos. Para tanto, foram guiadas por roteiros com perguntas abertas relacionadas diretamente ao tema investigado (Apêndices A, B, C e D). De acordo com o que recomenda a literatura especializada, tivemos o cuidado de elaborar o roteiro de maneira que a sequência das perguntas respeitasse uma lógica interna, iniciando com questões mais gerais e descritivas, que favorecessem a criação de um ambiente de confiança e conforto para os entrevistados, e evoluindo, gradualmente, para questões mais específicas. Esse cuidado metodológico está em consonância com Minayo (2010), que enfatiza a importância de estabelecer uma relação dialógica com os participantes, possibilitando a emergência de percepções e experiências significativas para o estudo.

Além disso, o roteiro foi elaborado com atenção às especificidades dos diferentes perfis dos participantes, como gestores, professores do AEE, professores das salas regulares, demais profissionais da educação e pais de alunos, possibilitando uma escuta qualificada das diversas vozes envolvidas na implementação da política investigada. Como orientam Bogdan e Biklen (1994), a entrevista qualitativa deve permitir que os sujeitos falem com liberdade sobre sua realidade, oferecendo dados ricos e contextualizados, fundamentais para a compreensão dos fenômenos sociais e educacionais.

As entrevistas foram concebidas como momentos de construção compartilhada de conhecimento, nos quais se buscou compreender as práticas, desafios e crenças dos sujeitos sobre a política de Educação Especial e sua aplicação concreta nas salas de AEE. Ainda que, por limitações alheias ao planejamento da pesquisa, não tenha sido possível realizar as

entrevistas previstas com alguns dos participantes inicialmente definidos, o roteiro semiestruturado permanece como um instrumento metodológico central, norteando a proposta investigativa adotada neste trabalho.

Cabe destacar que a elaboração do roteiro de entrevistas foi pautada por princípios éticos e metodológicos da pesquisa em educação, respeitando a clareza dos objetivos, o consentimento livre e esclarecido dos participantes e a confidencialidade das informações coletadas.

As análises e discussões decorrentes das entrevistas possibilitaram apreender como as diretrizes e políticas de Educação Inclusiva no Brasil se materializam na oferta de recursos de apoio e de acessibilidade no Atendimento Educacional Especializado, assim como identificar os desafios estruturais, organizacionais e pedagógicos que limitam sua efetiva implementação no ambiente escolar.

Os relatos dos participantes revelaram tensões entre o que é preconizado nos documentos normativos e as condições concretas de funcionamento das escolas, indicando que a efetivação dessas políticas ainda ocorre de forma desigual e fragmentada. Com base nisso, o conjunto das entrevistas constituiu-se como fonte fundamental para a compreensão aprofundada do fenômeno investigado e para a consolidação dos resultados da pesquisa.

1.3.2 Perfil dos participantes da pesquisa

A pesquisa teve como participantes profissionais que atuam em diferentes instâncias do processo educativo, com envolvimento direto na escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial e pais de alunos. A seleção foi intencional e criteriosa, com o objetivo de contemplar distintas perspectivas sobre a prática pedagógica inclusiva, particularmente no que se refere, ao ensino colaborativo e à adoção dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

A seguir, apresenta-se o perfil dos participantes, incluindo informações sobre formação, experiência profissional e função desempenhada:

- Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE): licenciada em Pedagogia, com Especialização em Educação Especial e experiência de 25 anos na rede pública de ensino. Atua há um ano na sala de recursos multifuncionais, atendendo estudantes com deficiência intelectual, transtorno do espectro autista e deficiências múltiplas. Participa

ativamente das reuniões pedagógicas e, esporadicamente, dos processos de planejamento conjunto com docentes do ensino comum;

- Profissional de apoio escolar: todos possuem formação em Pedagogia e curso complementar. Grande parte dos profissionais atuam há mais de dois anos como auxiliar de alunos com deficiência. Tem como função auxiliar e orientar nas atividades de vida diária dos alunos, como alimentação, higienização e locomoção, acompanhar o estudante com deficiência intelectual e/ou transtorno do espectro autista nas atividades escolares, auxiliando no posicionamento em sala de aula, na organização do material escolar; e atuar, junto ao estudante com deficiência intelectual e/ou transtorno do espectro autista, em todas as demandas que não contemplem técnicas e/ou procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas. Trabalha sob a orientação da equipe pedagógica e em diálogo com professores e famílias;
- Integrantes do grupo gestor da escola: o grupo é composto por um diretor com licenciatura em Matemática e complementação em Pedagogia, com 17 anos de experiência na Educação Básica; três coordenadoras pedagógicas com licenciatura em Pedagogia, todas com mais de 10 anos de experiência em sala de aula. Todos demonstram compromisso com a construção de uma escola acessível e participativa;
- Professores das salas regulares: todos com mais de 12 anos de experiência nos Ensinos Fundamental e Médio. Participam de formações continuadas esporádica, alguns relataram que já participaram em projetos de coensino com o professor do AEE, mas com pouca frequência, em função das grandes demandas. Reconhecem a importância da flexibilização curricular e da diversificação das estratégias didáticas para atender à diversidade dos estudantes, mas admitem que isso não ocorre com frequência também em função de outras cobranças;
- Professores que contribuíram para a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008): professora e pesquisadora na área de Educação Especial e Inclusiva, com forte atuação na formação de professores para práticas inclusivas (Professor PN20). Participou de projetos nacionais e internacionais relacionados à Educação Inclusiva, focando na formação continuada e na construção de políticas públicas efetivas. Suas pesquisas tratam da inclusão escolar como um direito, explorando estratégias para contextos regulares de ensino. Atuou como consultora em órgãos governamentais e organizações não governamentais na elaboração

de programas e diretrizes para a educação inclusiva. Participou da construção da PNEEPEI/2008;

- Professora PN21: docente com extensa produção acadêmica e participação ativa em políticas públicas. É uma das principais especialistas brasileiras em Educação Inclusiva. Foi uma das coordenadoras da elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI/2008. Defende uma abordagem crítica à educação especial tradicional, propondo a superação da segregação e a construção de um sistema educacional inclusivo e democrático. Possui inúmeros artigos, livros e capítulos de obras que abordam os conceitos, os desafios e as práticas da inclusão escolar no Brasil e no mundo. É professora aposentada da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, SP), onde contribuiu para a formação de profissionais comprometidos com a Educação Inclusiva;
- Pais ou responsáveis por estudantes atendidos pelo AEE: participaram os 8 pais e/ou responsáveis convidados, entre eles uma avó, 5 mães de alunos com deficiência intelectual e 2 mães de alunos com Transtorno do Espectro Autista que frequentam o AEE. As participantes possuem escolaridade variada (Ensino Fundamental, Médio e Curso Superior), a maioria acompanha, de forma ativa, o processo educativo de seus filhos. Relataram experiências diversas no tocante ao acolhimento, à comunicação com a escola e à percepção do desenvolvimento escolar.

A diversidade de perfis possibilitou uma análise mais abrangente e dialética do objeto de estudo, considerando os diferentes papéis, saberes e experiências que cada participante carrega em sua trajetória. Essa pluralidade favoreceu o entendimento das contradições que atravessam a prática pedagógica inclusiva, bem como das mediações que tornam possível sua superação no contexto da escola pública.

1.4 Aspectos e aproximação com o campo investigado

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), foram iniciadas as etapas previstas para o desenvolvimento deste estudo. Imediatamente entramos em contato com os participantes de pesquisa para coletar os dados e posteriormente, elaborar e desenvolver o produto educacional. Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), entramos em contato com a direção da instituição e iniciamos a coleta de dados.

O primeiro contato com a escola ocorreu de forma presencial, agendamos um encontro com o diretor para apresentar a proposta da pesquisa. Na data e horário marcado, realizamos a exposição da proposta do estudo, seus objetivos e os procedimentos necessário para sua realização. Após a autorização da gestão escolar, foi exposto a proposta de pesquisa aos professores das salas regulares, grupo gestor, profissionais de apoio, pais de alunos do AEE e a professora que atua no AEE.

Além dos sujeitos vinculados à escola campo, este estudo contou ainda com a participação de docentes que contribuíram para a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008). Esses participantes não pertencem ao quadro da escola e, portanto, foram considerados sujeitos externos à instituição. O contato com esse grupo foi realizado via e-mail institucional e redes profissionais. As entrevistas ocorreram de forma remota, por meio da plataforma *Google Meet*, com agendamento prévio e assinatura do TCLE. Todo o processo seguiu rigorosamente os princípios éticos exigidos para pesquisas envolvendo seres humanos. Os demais participantes foram entrevistados presencialmente, uma vez que a maioria integra o cotidiano da escolar.

Essa abordagem metodológica permitiu ampliar a compreensão sobre a temática investigada ao articular experiência prática de profissionais da escola e concepções daqueles que participaram da elaboração da referida política pública. Essa articulação conferiu maior robustez à análise, possibilitando uma reflexão mais abrangente acerca dos desafios e implicações da implementação dos dispositivos normativos inclusivos, em especial da PNEEPEI/2008 no contexto educacional.

Todos os convidados para participar da pesquisa aceitaram o convite e participaram do estudo de livre e espontânea vontade, durante as entrevistas tiveram o direito de interrompê-la ou não responder perguntas caso não se sentissem confortáveis. Em uma conversa com os entrevistados antes da gravação, foi reafirmado a possibilidade de qualquer esclarecimento, caso necessário, além do direito assegurado a todos os participantes em interromper a participação em qualquer fase da pesquisa. A pesquisadora salientou, ainda, que a participação de todos na pesquisa era voluntária e não remunerada, do mesmo modo que, em qualquer fase do estudo, seria assegurado o direito de receber respostas às dúvidas apresentadas.

1.5 Caracterização do campo da pesquisa

Conforme mencionado anteriormente, uma das etapas da pesquisa foi desenvolvida em uma Escola da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás, única escola estadual do município, localizada na região metropolitana de Goiânia, a Unidade Escolar atua nas etapas de anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, nos turnos Matutino e Vespertino, nas modalidades de Educação de Jovens Adultos (EJA), Educação de Jovens e Adultos integrada com Educação Profissional e Tecnológica (EJA-TEC) no turno Noturno e Educação Especial.

A escola foi fundada em 1965, uma unidade que possuía inicialmente quatro salas de aula para atender alunos das primeiras séries do Ensino Fundamental. Atualmente, a unidade conta com 13 salas de aula, uma Sala de Recursos Multifuncionais, onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado e um laboratório de informática. A parte Administrativa é composta por Sala da Direção, Coordenação Pedagógica e de Turno, Sala dos Professores, Cozinha, dispensa e almoxarifado. A unidade possui ainda corredores, uma quadra coberta e quatro banheiros, sendo dois acessíveis para pessoas com deficiência e mobilidade reduzida. A Sala de Recursos Multifuncionais, que atende alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, nos turnos Matutino e Vespertino, possui 65 alunos matriculados e frequentes e uma professora modulada com 40 horas para o atendimento aos alunos no contraturno. Como preconiza a legislação, a professora realiza cronograma mensal em que cada aluno público-alvo da Educação Especial é atendido duas vezes por semana (PPP, 2024).

A Unidade Escolar possui parcialmente acessibilidade estrutural e arquitetônica, o prédio foi ampliado recentemente, o acesso de um bloco para o outro não possui degraus, o acesso da entrada da escola é feito por uma rampa, dispõe de banheiros acessíveis, sinalização tátil nas calçadas externas, mas não possui sinalização visual e tátil no interior do ambiente escolar, existem alguns relevos no pátio da escola que dificultam a circulação de um ambiente para outro.

Figura 1 – Fachada externa da escola lócus da pesquisa



Fonte: Arquivo da Pesquisadora

Em relação à infraestrutura, é importante ressaltar que todos os alunos que frequentam o AEE recebem diariamente merenda escolar, com frutas, muitos alimentos in natura, poucos alimentos processados e ultraprocessados, adquiridos no próprio comércio local, de cooperativas e da agricultura familiar. O lanche é servido aos alunos do contraturno, visto que é destinado recurso dobrado para esses alunos. Conforme consta na Resolução n.º 04, de 2 de outubro de 2009,

Art. 8º Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE. Parágrafo único. O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada:

- a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública;
- b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;
- c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública;
- d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil, 2009).

A energia elétrica é pública, a escola não possui energia fotovoltaica. A escola possui um poço artesiano para irrigar as plantas, água tratada para atender suas necessidades, mas não possui rede de esgoto, utilizando fossa séptica. Todos os alunos têm acesso à internet, pois é disponibilizado *wifi* em todos os ambientes da escola, inclusive na sala de AEE.

Entretanto, não é permitido a utilização de celulares em sala de aula para fins que não sejam pedagógicos.

Entre os recursos da escola podemos citar computadores do laboratório de informática, computadores dos ambientes administrativos, impressoras, copiadoras, televisores, retroprojetores, aparelhos de som, *chromebooks* que são entregues aos alunos de 9º Ano do Ensino Fundamental e 1ª, 2ª e 3ª Séries do Ensino Médio, no início do ano letivo e recolhidos no final do ano.

A quantidade total de alunos matriculados na Unidade Escolar no ano letivo de 2025 é de 1055 alunos, sendo que 50 alunos são da Educação Especial, 431 alunos do Ensino Fundamental, 359 alunos do Ensino Médio, 62 alunos da EJA Ensino Médio e 203 alunos da EJA-TEC. O quadro de funcionário é composto por 27 professores das salas comuns, 1 professor de Atendimento Educacional Especializado, 8 profissionais de apoio, 14 funcionários administrativos, 1 diretor, 1 Secretário Geral, 1 Coordenador Administrativo Financeiro (CAF).

1.5.1 Sala de Recursos Multifuncionais

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei nº 9394/1996 (Brasil, 1996), legislação que regulamenta o sistema educacional brasileiro, representou um avanço significativo em relação à garantia de direitos das pessoas com deficiência, especificamente no que diz respeito à inclusão escolar. Elaborada após a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), essa legislação reforça o princípio da inclusão ao assegurar a matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial na rede regular de ensino.

De acordo com o Art. 58 da referida lei, à Educação Especial é uma modalidade de educação oferecida preferencialmente nas escolas da rede regular de ensino para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, sendo ofertada, preferencialmente, nas escolas da rede regular de ensino. Inserido nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um serviço educacional previsto pela mesma legislação, com a finalidade de complementar ou suplementar o processo de escolarização desses estudantes. Oferecido de forma gratuita e pública, conforme Art. 4º (inciso III), o AEE visa atender às necessidades específicas do público-alvo da Educação Especial, por meio da disponibilização de recursos pedagógicos, serviços e estratégias que promovam o acesso, a participação e a aprendizagem no ensino comum, sem substituí-lo (Brasil, 1996).

Além disso, a legislação também estabelece em seu Art. 59, inciso III, que cabe aos sistemas de ensino garantir a formação adequada dos profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado, bem como a capacitação dos professores do ensino regular para que estejam aptos a promover a inclusão dos estudantes com deficiência nas classes comuns. (Brasil, 1996).

Essas Diretrizes sobre o AEE estão também presentes na PNEEPEI/2008, que traz como pressuposto o Modelo Social de Deficiência e prevê a disponibilidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE), para todos os alunos público-alvo da Educação Especial, sendo ofertado no contraturno, dentro da própria escola ou em centro especializado.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, p. 16)

Dessa forma, o AEE oferece serviços, estratégias pedagógicas e recursos de acessibilidade que contribuem para eliminar barreiras à aprendizagem e à participação social. Dentro dessas diretrizes, os recursos de acessibilidade são entendidos como aqueles que possibilitam o acesso ao currículo por alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, por meio da utilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, da adequação dos ambientes, mobiliários, equipamentos e sistemas de informação, entre outros elementos essenciais à inclusão (Brasil, 2009).

É nesse contexto que se insere a Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) que, previstas na legislação educacional vigente, foram consolidadas pela Resolução n.º 04, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial (Brasil, 2009). Segundo essa resolução, os sistemas de ensino têm a responsabilidade de matricular os estudantes desse público-alvo nas classes comuns do ensino regular, garantindo também o acesso ao Atendimento Educacional Especializado – AEE (Brasil, 2009). Esse atendimento deve ser oferecido em salas de recursos multifuncionais ou em centros especializados, mantidos pela rede pública ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, desde que sejam sem fins lucrativos.

As SRM, portanto, são ambientes físicos e pedagógicos organizados com o objetivo de atender às necessidades dos estudantes da Educação Especial. Esses espaços são equipados com materiais didáticos, recursos pedagógicos, mobiliários e tecnologias assistivas, visando

proporcionar acessibilidade e favorecer o desenvolvimento das atividades do AEE, em articulação com o ensino comum (Brasil, 2009).

A pesquisa foi parcialmente realizada em uma Sala de Recursos Multifuncionais da escola lócus da investigação, ambiente onde ocorrem atendimentos especializados aos estudantes. Esse espaço foi escolhido para integrar a coleta de dados por ser um local que reúne não apenas os recursos pedagógicos necessários, mas também por possibilitar maior aproximação com os sujeitos da pesquisa e suas interações no ambiente escolar. Dada sua importância, as gravações dos vídeos que compõem o produto educacional (e-book) também foram realizadas nesta sala. A escolha se justifica pela representatividade desse espaço no contexto da pesquisa.

A coleta de dados nesse espaço ocorreu por meio de observações diretas e sistemáticas e realização de conversas com os profissionais envolvidos registradas em diário de campo, com foco nas práticas pedagógicas adotadas pela professora e nas formas de participação e engajamento dos estudantes. Também foram realizadas anotações reflexivas, que contribuíram para a análise das situações observadas. A presença no ambiente e o acompanhamento direto das atividades foram fundamentais para compreender, de maneira mais concreta, os processos de mediação no contexto da Educação Especial, permitindo à pesquisa captar elementos que dificilmente seriam identificados apenas por meio de entrevistas ou análise documental.

A SRM possui estrutura física com, aproximadamente, seis metros quadrados, duas portas de acesso, uma janela com cortina persiana, forro de PVC, ar condicionado que mantém a sala climatizada e o piso é de granitina. Há ainda um banheiro acoplado à sala, embora este não seja acessível, pois o local anteriormente era destinado ao uso dos professores. Entre os materiais disponíveis na sala de AEE da escola estão: impressoras multifuncionais, impressora em braile, *notebooks*, material didático em braile, uma mesa com cadeiras e diversos materiais didáticos voltados ao AEE.

Sob a perspectiva de Vigotski (1998), que compreende o desenvolvimento humano como um processo histórico e social, mediado pelas interações com o outro, esse espaço revelou-se significativo para compreender como os recursos pedagógicos, os profissionais e os estudantes se constituem mutuamente no processo educativo.

1.5.2 Estudantes da Educação Especial

Em conformidade com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Brasil, 2009), a Educação Especial constitui modalidade transversal que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, assegurando a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma complementar ou suplementar à escolarização, com vistas à eliminação de barreiras e à promoção da autonomia e da participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

No contexto desta pesquisa, o universo investigado compreende os estudantes atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais da instituição no período de 2021 a 2025. Os dados foram obtidos junto à Secretaria Escolar, a partir dos registros oficiais de matrícula e frequência no AEE, abrangendo estudantes regularmente matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Foram considerados, para fins de levantamento, todos os estudantes que frequentaram o Atendimento Educacional Especializado nos respectivos anos letivos, independentemente da etapa de ensino ou da existência de laudo clínico, tendo em vista que o atendimento, conforme a legislação vigente, orienta-se prioritariamente por critérios pedagógicos e pelas barreiras identificadas no contexto escolar.

O levantamento dos dados que compreendeu o período de 2021 a 2025, contemplou percentuais de matrículas e de frequência dos alunos atendidos no AEE. Enquanto no recorte correspondente aos anos de 2024 e 2025, realizamos uma análise sistematizada e minuciosa sobre o quantitativo total de estudantes atendidos em cada ano letivo, a distribuição dos estudantes por ano/série e a caracterização do público atendido quanto às especificidades educacionais registradas nos documentos institucionais.

A sistematização desses dados teve caráter descritivo e subsidiou a compreensão do contexto institucional no qual a pesquisa se desenvolveu. A apresentação detalhada e a análise dos dados serão realizadas no Capítulo III, por meio de tabelas e gráficos, a fim de caracterizar o perfil do público atendido e contribuir para a análise das práticas pedagógicas investigadas.

1.6 Processo de análise dos dados coletados (tratamento dos dados)

Esta etapa da pesquisa é fundamental para obtenção dos resultados, pois envolve a organização das informações obtidas durante a coleta de dados. Fiorentini e Lorenzato (2009, p.133) afirmam que, “sem essa organização ou separação do material em categorias ou unidades de significado, torna-se difícil o confronto das informações, a percepção de

regularidades, padrões e relações pertinentes”. Acrescentando mais adiante, “[...] é um processo trabalhoso e meticuloso que implica múltiplas leituras do material disponível, tentando nele buscar unidades de significado e, então, padrões e regularidades para, depois, agrupá-los em categorias” (Fiorentini; Lorenzato, 2009, p. 133).

Para a análise dos dados coletados, optou-se pela análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011), que compreende três etapas principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, incluindo a interpretação e inferência. Esse método permite identificar significados, padrões e sentidos presentes nas falas dos participantes, possibilitando uma compreensão aprofundada do fenômeno estudado.

Neste estudo, as categorias de análise foram definidas a posteriori, nos primeiros capítulos, emergindo diretamente do material empírico durante o processo de leitura e sistematização das entrevistas. Essa opção metodológica possibilitou que a construção das categorias fosse guiada pelos próprios dados, sem a imposição prévia de referenciais fixos, garantindo maior abertura interpretativa e fidelidade às experiências relatadas pelos participantes.

Durante a leitura das transcrições das entrevistas realizadas pela pesquisadora, visou-se identificar palavras, expressões e trechos representativos das falas. Esses excertos foram codificados e organizados em unidades de registro, que, posteriormente, deram origem às categorias e subcategorias. No decorrer desse processo, novas categorias emergiram, revelando nuances, divergências e diferentes percepções sobre o processo de inclusão escolar, as ações pedagógicas adotadas e as políticas institucionais de apoio.

Assim, a utilização da análise de conteúdo com categorias a posteriori possibilitou uma articulação entre o discurso dos participantes e os fundamentos teóricos da inclusão escolar, resultando em uma compreensão mais densa e contextualizada das práticas docentes e das barreiras enfrentadas na efetivação de uma educação inclusiva.

A fase de análise dos dados coletados constitui um momento de essencial importância na pesquisa. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 205):

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros. [...] A tarefa analítica, ou seja, a tarefa de interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos, parece ser monumental quando alguém se envolve num primeiro projeto de investigação. Apesar da análise ser complicada, constitui, igualmente, um processo que pode ser dividido em várias fases.

Desse modo, acreditamos que esta ferramenta analítica se adequa, sobremaneira, à abordagem proposta no estudo, uma vez que possibilita analisar em profundidade os discursos presentes nas falas dos participantes, para além da descrição das informações.

Tal método consiste na separação e no desmembramento das ideias dos textos em unidades de significado, processo denominado de unitarização, depois são feitas as relações, a articulação de significados semelhantes, buscando entender como essas ideias se conectam e se entrelaçam, podendo gerar vários níveis de categoria de análises, fase denominada de categorização e, ao final, unem-se as categorias que apresentam semelhanças para, em seguida, fazer a discussão à luz do referencial teórico.

Conforme explicita Bardin (2011, p. 48), a análise de conteúdo é definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, com a finalidade de obter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens.

À vista disso, a análise de conteúdo, mais do que uma simples metodologia para analisar textos, trata-se de uma ferramenta de análise de dados que traz um rigor e critérios metodológicos no percurso da pesquisa, tem a finalidade de produzir novas compreensões sobre fenômenos e discursos.

A partir deste enfoque, foram atribuídas unidades de significância (códigos) aos dados coletados (Apêndice E). Ou seja, de posse das entrevistas transcritas, material coletado no trabalho de campo, onde realizamos registros escritos em caderno pessoal. Nesse instrumento, foram descritas de maneira detalhada as ações pedagógicas desenvolvidas pelos docentes ao longo das aulas. Foram observadas cinco aulas no AEE, três aulas de Matemática e Português na sala do sexto Ano “A” do Ensino Regular, um Conselho de Classe e um Momento Coletivo. Durante as observações, as práticas, as reflexões e as necessidades dos professores foram trazidas para o contexto do estudo.

Na sequência, adentramos a fase de exploração do material coletado, com a realização de um exame detalhado e fragmentações dessas informações, das quais foi possível obter unidades de significado também denominado de unidades de análises. A análise dessas fontes possibilitou uma compreensão mais aprofundada dos elementos que constituem as ações pedagógicas observadas e que, por conseguinte, nos levaria ao alcance dos objetivos da pesquisa.

Com base nas categorias, direcionamos nosso olhar para nosso objeto e problema de pesquisa, sendo, então, mobilizado o referencial teórico para sustentar as ideias que surgiram

das informações colhidas. De acordo com Fiorentini e Lorenzato (2009, p. 97), “o uso de categorias de análise pode ajudar a destacar aspectos relevantes da pesquisa, contribuindo para responder à questão de investigação. Por isso, as categorias devem ser construídas atendendo às solicitações que emanam da questão de investigação”.

Dessa forma, o processo de análise dos dados foi conduzido de maneira sistemática, criteriosa e fundamentada teoricamente, respeitando as etapas propostas pela análise de conteúdo. A articulação entre os dados produzidos no trabalho de campo e o referencial teórico adotado permitiu não apenas a organização das informações coletadas, mas também a construção de compreensões mais densas acerca das mediações pedagógicas, das concepções docentes e das barreiras presentes no contexto investigado. Assim, o tratamento dos dados constituiu-se como etapa essencial para o alcance dos objetivos da pesquisa, conferindo maior fundamentação às interpretações apresentadas nos capítulos subsequentes.

1.7 Delineamento do produto educacional

O produto educacional⁵ foi elaborado com o objetivo de apoiar o planejamento e a implementação de práticas inclusivas no ambiente escolar, articulando Atendimento Educacional Especializado (AEE), princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e ensino colaborativo. A partir das evidências levantadas durante a investigação, sobretudo referente às dificuldades enfrentadas pelo professor do AEE, grupo gestor, profissionais de apoio, professores das salas regulares e pais, identificou-se a necessidade de construção de um material orientador que pudesse atender a essa demanda, dialogando com os princípios da Educação Inclusiva e respeitando a diversidade dos estudantes.

O produto consiste na elaboração de e-book, intitulado “Desenho Universal para a Aprendizagem e Ensino Colaborativo: mediações e práticas pedagógicas para a inclusão escolar”, tal material apresenta orientações pedagógicas, voltadas à compreensão e aplicação do DUA e do ensino colaborativo com ênfase na mediação do processo de aprendizagem. Destina-se a apoiar a equipe gestora e docentes na construção de mediações pedagógicas colaborativas e inclusivas, capazes de potencializar a aprendizagem e fortalecer os princípios da Educação Especial. Trata-se de um material estruturado para ser utilizado como instrumento de consulta, planejamento e reflexão, permitindo ao docente ampliar seu repertório didático a partir de práticas fundamentadas.

⁵ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1DZiWirber558ZfqYAXn9nnP4RX9Filb/view?usp=drivesdk>. Acesso em: 5 jun. 2026.

A proposta do produto parte da compreensão de que o processo de inclusão escolar não se limita ao acesso físico dos estudantes à escola, mas requer mudanças profundas na organização curricular, nas estratégias de ensino, nos modos de avaliação e na relação entre os profissionais da educação. Com base nisso, o produto propõe práticas pedagógicas que considerem a variabilidade humana como ponto de partida para o planejamento, conforme defendido pelo DUA, o qual preconiza a oferta de múltiplas formas de engajamento, de apresentação da informação e de ação e expressão por parte dos estudantes. Ao mesmo tempo, reconhece-se a importância da construção coletiva do conhecimento entre os profissionais envolvidos, razão pela qual o ensino colaborativo é incorporado como princípio norteador da proposta.

O e-book foi cuidadosamente estruturado em quatro módulos temáticos que visam proporcionar uma compreensão integrada das políticas, concepções e práticas relacionadas à Educação Inclusiva. O primeiro módulo, Educação Inclusiva e Barreiras à Participação, apresenta os fundamentos conceituais da inclusão escolar, problematizando as principais barreiras físicas, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas que podem limitar o acesso e a participação de estudantes com necessidades educacionais diversas. A partir dessa base, o segundo módulo, Atendimento Educacional Especializado (AEE): espaço de apoio, acessibilidade e mediação pedagógica em articulação com o ensino comum, aprofunda as diretrizes, objetivos e práticas desse atendimento no contexto das políticas educacionais brasileiras, destacando sua articulação com o currículo escolar e a atuação dos profissionais que o executam.

O terceiro módulo, Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): organização do ensino e mediação pedagógica para a participação e aprendizagem de todos, propõe uma abordagem pedagógica centrada na flexibilidade e na oferta de múltiplos meios de representação, expressão e engajamento, com o intuito de ampliar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes. Enquanto o quarto módulo, Ensino Colaborativo: trabalho docente compartilhado e construção coletiva de práticas inclusivas, apresenta estratégias e práticas cooperativas entre professores e profissionais da educação, enfatizando o ensino colaborativo e outras formas de trabalho conjunto como caminhos para a construção de ambientes escolares mais acolhedores, participativos e equitativos.

Com isso, o presente produto educacional busca cumprir sua função social e acadêmica, promovendo o fortalecimento das práticas inclusivas e colaborando com a formação de professores mais preparados para lidar com a diversidade em sala de aula. Acredita-se que, ao articular os fundamentos teóricos com orientações práticas

contextualizadas, o produto possa se constituir em um recurso útil e transformador para a realidade educacional brasileira.

Após a conclusão do estudo, o Produto Educacional foi disponibilizado em plataforma digital, sendo o *link* de acesso encaminhado aos participantes da pesquisa. Em seguida, procedeu-se a análise e validação do material a fim de avaliar sua coerência teórica, pertinência pedagógica, clareza e organização didática, acessibilidade e potencial formativo. Buscou-se, assim, verificar sua consonância com os objetivos da pesquisa e com as demandas identificadas no contexto investigado. Sendo, posteriormente, disponibilizado à comunidade em que se realizou a coleta de dados, garantindo que os participantes possam se beneficiar direta ou indiretamente da pesquisa. Essa devolutiva reafirma o compromisso ético e social do estudo, ao assegurar que o conhecimento produzido retorne ao contexto que o originou.

Com o intuito de ampliar o acesso ao material e alcançar um público mais amplo, foram incorporados recursos de acessibilidade por meio da organização estrutural com navegação facilitada, uso de fontes com contraste adequado e linguagem clara e objetiva, atingindo, assim, o objetivo da pesquisa. Dessa forma, o produto educacional reafirma sua relevância social, ao oferecer uma proposta acessível, prática e alinhada às demandas da educação inclusiva.

A escolha pelo formato digital visou ampliar o alcance do material, permitindo sua consulta em diferentes plataformas e dispositivos, além de favorecer atualizações futuras e a inclusão de *links* e QR Codes que enriquecem a experiência do leitor e favorecem a integração com conteúdos interativos.

No próximo capítulo, a análise estará voltada para responder nosso primeiro objetivo específico construído no início do estudo: Analisar os dispositivos normativos que fundamentam a Educação Inclusiva no Brasil, considerando as concepções históricas de deficiência e a forma como essas diferentes perspectivas influenciaram a formulação das políticas públicas educacionais inclusivas.

CAPÍTULO II - Dispositivos Normativos e Fundamentos Históricos da Educação Inclusiva no Brasil

Este capítulo tem como propósito analisar os dispositivos normativos que fundamentam a educação inclusiva no Brasil, considerando as concepções históricas de deficiência e a forma como essas diferentes perspectivas influenciaram a formulação das políticas públicas educacionais inclusivas, atendendo ao primeiro objetivo específico desta pesquisa.

Inicialmente, apresenta-se um panorama dos indicadores recentes da Educação Especial no Brasil, articulado a um mapeamento da produção científica acerca do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dos dispositivos normativos inclusivos, com o objetivo de situar o objeto investigado no cenário educacional contemporâneo, evidenciando a relevância social e educacional da temática, além de possibilitar a identificação de lacunas na literatura.

Na sequência, são analisados os principais marcos legais que estruturam a educação inclusiva no Brasil. Nesse percurso, a legislação educacional brasileira foi moldada à luz de normativas internacionais e das demandas sociais internas, expressando a busca pela democratização da educação pública brasileira. Esse movimento se materializa em importantes instrumentos legais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 - LDBEN (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a PNEEPEI/2008, Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009 a Lei n.º 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e, posteriormente o Decreto n.º 12.686/2025. Trazendo definições e reflexões sobre os princípios de uma Educação Inclusiva.

Em seguida, apresentamos as categorias de análise que emergiram do estudo e que orientam a compreensão do objeto investigado. Na sequência realiza-se uma discussão teórica acerca dos modelos caritativo, médico e social da deficiência, buscando compreender suas influências na formulação das políticas públicas. Por fim, são apresentadas as análises decorrentes das categorias e debate teórico, de modo a demonstrar como tais concepções se materializam nas práticas e políticas educacionais contemporâneas, em especial, a PNEEPEI/2008.

Desse modo, busca-se compreender de que forma a legislação educacional brasileira e os acordos internacionais dos quais o Brasil se tornou signatário influenciaram a formulação das políticas públicas voltadas à educação inclusiva. Para tanto, realizou-se uma leitura das principais diretrizes legais e conceituais que sustentam essas políticas, articulando-as ao referencial teórico da pesquisa e aos debates contemporâneos sobre inclusão escolar. A análise foi conduzida com o intuito de identificar os avanços, os limites e as contradições presentes no discurso normativo, especialmente no que diz respeito à sua efetivação no cotidiano das escolas públicas.

A discussão fundamenta-se em estudiosos que abordam a inclusão escolar sob diversas perspectivas teóricas e pedagógicas. A análise está amparada no modelo social e de direitos humanos, os quais deslocam o foco da deficiência para o contexto social, político e pedagógico, enfatizando a escola comum como espaço em que todas as pessoas aprendem juntas, em condições de igualdade.

Para isso, recorre-se às contribuições de diversos autores, entre os quais se destaca Mantoan (2015), que defende uma educação inclusiva como direito inegociável e afirma que a inclusão não é apenas a garantia de matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares, mas implica uma transformação profunda da cultura e práticas escolares, orientadas para a valorização da diversidade como princípio educativo.

De modo complementar, Hooks (2013), ao tratar da pedagogia crítica e engajada, ressalta a importância do afeto, do diálogo e da escuta atenta como elementos essenciais para uma educação emancipadora. Sua abordagem denuncia as hierarquias e relações de poder que atravessam o ambiente escolar, desvelando como essas dinâmicas podem silenciar vozes e reforçar exclusões. Assim, a autora defende a necessidade de uma prática docente comprometida com a transformação social, com a equidade e com o ensino libertador.

A partir do modelo social da deficiência, Bonfim (2009) contribui para o deslocamento do foco da deficiência da limitação individual para as barreiras sociais, culturais e institucionais que impedem a plena participação das pessoas. A autora enfatiza que a escola inclusiva só será efetiva quando estiver comprometida em eliminar essas barreiras e garantir condições reais de acesso, permanência e aprendizagem para todos os estudantes.

Nessa mesma direção, Andrada (2013) reforça essa concepção ao propor uma prática pedagógica que reconheça e acolha a diferença como elemento constitutivo do ser humano, rompendo com modelos escolares baseado na padronização dos sujeitos. A autora defende que o respeito à diversidade deve orientar tanto a organização do trabalho pedagógico quanto a

elaboração das estratégias de ensino, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e democrático

A base teórica da pesquisa também se ancora nas contribuições de Vigotski (1998; 2022) ao compreender o desenvolvimento humano como um processo histórico, social e culturalmente mediado. O conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), entendido como a distância entre o que a criança já é capaz de fazer sozinha e aquilo que pode realizar com o auxílio de um adulto, ou seja, que está no campo das possibilidades. Permite compreender a inclusão como um processo que reconhece o potencial de cada estudante, propondo mediações intencionais que ampliem suas possibilidades de desenvolvimento: o que reforça a importância do professor como organizador do espaço social educativo.

Nepomuceno (2019) amplia esse debate ao analisar as políticas de Educação Inclusiva no Brasil a partir de uma perspectiva de direitos humanos, ressaltando que a efetivação destas políticas, depende da superação das contradições entre o discurso legal e as práticas escolares. A autora aponta que uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que se compromete com a justiça social e com a equidade no acesso, permanência e aprendizagem de todos os estudantes.

Nesse cenário, compreende-se que os dispositivos normativos e os fundamentos históricos da educação inclusiva no Brasil constituem base essencial para a análise das políticas educacionais contemporâneas, especialmente quando articulados ao paradigma dos direitos humanos. Dessa forma, torna-se pertinente aprofundar a compreensão desse contexto mediante uma revisão de literatura, com o objetivo de identificar possíveis lacunas no campo investigado.

2.1 Panorama da produção científica sobre DUA, AEE e dispositivos normativos inclusivos

Este tópico reúne elementos que permitem compreender a temática investigada, articulando indicadores da Educação Especial no Brasil e a produção científica relacionada ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os dispositivos normativos inclusivos.

2.1.1 Indicadores da Educação Especial no Brasil

Para criar subsídios norteadores que visem um melhor embasamento e entendimento sobre o panorama das produções científicas e a temática investigada, foram analisados dados

estatísticos recentes e estudos alinhados ao campo da Educação Inclusiva. Esses dados demonstram a amplitude do público-alvo da Educação Especial no Brasil e reforçam a relevância social, educacional e acadêmica da pesquisa.

Dados da última pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil, 2023) apontam que existia no Brasil cerca de 18,6 milhões de pessoas com deficiência. O indicativo faz parte da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (IBGE, 2023)⁶ e os dados contemplam o terceiro trimestre de 2022. Esse contingente expressivo revela a centralidade da discussão sobre políticas públicas inclusivas e suas implicações no campo educacional.

No âmbito da escolarização, os dados do Censo Escolar de 2023 (Inep, 2024) apontam um crescimento 41,6% nas matrículas na Educação Especial entre 2019 e 2023. A maior concentração está no Ensino Fundamental, que representa 62,90% das matrículas. Ainda de acordo com o levantamento, o percentual de estudantes da faixa etária de **4 a 17 anos matriculados em classes comuns** também vem crescendo gradualmente, passando **de 94,2% em 2022 para 95% em 2023** (Inep, 2024. grifos nossos).

As informações dispostas no Censo Escolar de 2023 (Inep, 2024) apontam ainda que, quatro em cada dez crianças e adolescentes de 4 a 17 anos com deficiência, matriculados em classes comuns, têm acesso ao AEE. Em 2022, mais de 50 mil professores atuavam no AEE em toda a Educação Básica no Brasil, segundo o Painel de Indicadores da Educação Especial, iniciativa do Instituto Rodrigo Mendes (IRM), em parceria com o Instituto Unibanco e com apoio do Centro Lemann. No entanto, desses, apenas 44,3% indicam ter participado de alguma formação continuada em Educação Especial, o que aponta fragilidades na formação docente e na efetivação das políticas inclusivas.

Os dados mais recentes do Censo Escolar de 2024 reforçam essa tendência de crescimento, o número de matrícula da educação especial avançou a 2,1 milhões em 2024, representando um crescimento de 58,7% em relação a 2020. O maior número continua no Ensino Fundamental, que concentra 61,9% dessas matrículas. Além disso, o percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades/superdotação incluídos em classes comuns tem aumentado gradativamente ao longo dos anos em todas as etapas de ensino. Em 2020, o percentual de alunos incluídos era de 93,2% e passou para 95,7% em 2024.

6

Disponível

em:

https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/0a9afaed04d79830f73a16136dba23b9.pdf. Acesso em: 18 jul. 2024.

2.1.2 Mapeamento da Produção Científica sobre DUA, AEE e Dispositivos Normativos

Inclusivos

Diante desse cenário, marcado pelo crescimento expressivo de matrículas em classes comuns, torna-se imprescindível analisar os estudos produzidos por outros pesquisadores sobre a temática. O intuito aqui não foi promover uma revisão exaustiva de literatura, mas um compilado dos trabalhos produzidos acerca do tema proposto, com o objetivo de compreender o estado atual das investigações, identificar possíveis lacunas e reforçar a pertinência do estudo.

Para tanto, foi realizado um panorama atualizado, através de uma revisão da literatura, com análise das publicações dos últimos dez anos (2015 a 2024). A busca foi realizada na base de dados do Repositório Oficial de Teses e Dissertações da UFG, no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no portal Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Justifica-se a delimitação temporal da revisão de literatura, desde 2015, pelo fato de esse ano marcar a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), um marco legal fundamental que impactou diretamente as políticas públicas, as práticas educacionais e a organização da Educação Especial no país, reverberando de forma significativa na produção acadêmica subsequente.

Após realizados os procedimentos de busca nas bases/plataformas de dados utilizando como combinação as palavras-chave: “Dispositivos Normativos Inclusivos”, “Atendimento Educacional Especializado (AEE)” e “Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)”. Foram identificados inicialmente 13 resultados no Portal de Periódicos da CAPES e na BDTD obtivemos 6 dissertações e 1 tese relacionadas aos descritores utilizados.

Realizamos ainda, a busca por artigos publicados em revistas acadêmicas, com os mesmos descritores e recorte temporal. Nessa etapa, selecionamos três artigos que abordam temáticas relacionadas. Entretanto, não foi identificado nenhum estudo que trate especificamente do tema proposto nesta pesquisa, o que reforça sua originalidade, relevância e necessidade da investigação.

Durante o processo de levantamento bibliográfico, realizamos a leitura dos títulos e resumos das produções encontradas nas principais bases acadêmicas, buscando identificar aquelas que dialogam diretamente com os eixos centrais desta pesquisa: o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a Educação Inclusiva.

A seleção das produções analisadas teve como critério principal sua proximidade com o objeto deste estudo, em especial, as práticas inclusivas, concebidas como serviço de apoio e acessibilidade no âmbito do AEE. Com base nesses critérios, nos quadros a seguir, são apresentadas as dissertações, teses e artigos que, embora não contemplem especificamente o recorte investigativo desta pesquisa que articula, DUA, AEE e ensino colaborativo, contribuem para a construção de um referencial teórico e metodológico que sustenta esta pesquisa e evidencia a lacuna acadêmica em relação ao tema proposto.

Quadro 3 – Panorama de Dissertações e Teses

TIPO DE TRABALHO (ANO)	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO/ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
Dissertação (2018)	Desenho Universal para a Aprendizagem de Pessoas com Deficiência Intelectual	Izadora Martins da Silva de Souza	UFRRJ/PPGEduc
Dissertação (2019)	Crenças e práticas inclusivas no Atendimento Educacional Especializado	Carla Ferreira da Silva Machado	UFG/PPGEEB
Tese (2020)	Formação de professores para o desenvolvimento de práxis inclusivas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem: uma pesquisa colaborativa	Jacqueline Lidiane de Souza Prais	UEL/PPGE
Dissertação (2021)	Consultoria colaborativa do professor de AEE para práxis inclusivas no Ensino Fundamental com base no DUA	Maria Osvalda de Castro Feitosa Cristovam	UNESP/PPGDEB
Dissertação (2022)	Atendimento Educacional Especializado em contexto Pandêmico: diálogo com professores da Educação Básica	Maria das Graças Cavalcante de Melo Feitoza	UNESP/PROFEI
Dissertação (2022)	Desenho Universal para Aprendizagem: práticas docentes inclusivas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Juliana Delpasso Bistrican Sampaio	UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Dissertação (2025)	As contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem para o desenvolvimento do pensamento matemático nos anos iniciais	Marli de Almeida Giusti	UFPR/PPGECM

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Quadro 4 – Panorama de Artigos

ANO	TÍTULO DO ARTIGO	AUTOR(A) COAUTOR(A)	REVISTA
2021	O Desenho Universal para a Aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas	Ana Paula Zerbato Enicéia Gonçalves Mendes	Educação e Pesquisa [online]. 2021, v. 47 e233730, Dez. 2021. ISSN 1678-4634

2020	Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)	Eladio Sebastián-Heredero	Revista Brasileira de Educação Especial [online]. 2020, v. 26, n. 4, p. 733-768, Dez 2020. ISSN 1980-5470
2021	Formação docente para práticas inclusivas subsidiada pelo Desenho Universal Para a Aprendizagem	Jacqueline Lidiane de Souza Prais Célia Regina Vitaliano	Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 226-239, 2021. DOI: 10.12957/teias.2021.57043

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Ressalta-se que não foram encontradas dissertações, teses ou artigos específicos que tratem diretamente do objeto desta pesquisa: Dispositivos Normativos Inclusivos, AEE e DUA. Essa lacuna mostra a relevância social do estudo e reforça a importância do problema de pesquisa.

Nesse contexto de ampliação dos direitos educacionais, as políticas de educação inclusiva no Brasil passam a ser fortemente influenciadas por marcos normativos internacionais que orientam a reestruturação dos sistemas educacionais e fortalecem a consolidação da perspectiva inclusiva na legislação educacional brasileira.

2.2 Da Declaração de Salamanca à LBI: caminhos da inclusão na legislação educacional brasileira

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1990a) representou um marco fundamental na consolidação de direitos sociais no país. Resultado de intensas lutas de interesses entre diferentes grupos da sociedade, a elaboração das políticas públicas educacionais, precisamente aquelas voltadas à inclusão, refletiu esse mesmo processo de construção coletiva, permeado por interesses, tensões e reivindicações sociais.

Formuladas sob as pressões decorrentes de segmentos sociais nacionais como os movimentos de pessoas com deficiência, organizações da sociedade civil como as APAE, o Movimento Down, o Instituto Rodrigo Mendes e até mesmo de organismos internacionais, as políticas públicas sobre Educação Inclusiva no Brasil sofreram fortes influências e pressões internacionais advindas da Declaração de Salamanca, documento elaborado durante a Conferência Mundial de Educação Especial realizada em 1994 em Salamanca, Espanha, e da Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) realizada em 2006 em Nova York, as quais o Brasil se tornou signatário.

A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994, p. 1) proclamou, dentre outros princípios, que:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem. - Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. - Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades [...].

A partir desse marco internacional, a legislação educacional brasileira passou a ser estruturada sob a perspectiva da democratização das oportunidades educacionais, compreendida como condição essencial para a efetivação da inclusão. O documento enfatiza que todos os governos devem “atribuir a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais” (Unesco, 1994, p. 1).

Complementando os marcos internacionais, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e aprovada em 2006, representou um avanço significativo no reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência. O documento, estabelece que os Estados signatários devem garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todas as pessoas, assegurando a plena participação de estudantes com deficiência em todas as etapas do sistema educacional. A Convenção reforça princípios como a igualdade de oportunidades, a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais, e o respeito à diversidade, servindo como referência normativa e política para a formulação de leis e diretrizes educacionais no país.

Nesse contexto, os referenciais internacionais voltados à educação inclusiva foram progressivamente incorporados ao ordenamento jurídico por meio de dispositivos legais que estruturam e orientam a política educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/1996, constitui um marco inicial desse processo ao reconhecer o atendimento educacional especializado como direito dos estudantes com deficiência, a ser ofertado, preferencialmente, na rede regular de ensino. Essa previsão normativa sinaliza uma mudança de paradigma ao deslocar a Educação Especial de um modelo tradicionalmente segregador para uma perspectiva que reconhece a escola comum como espaço prioritário para a escolarização. Tal transformação aproxima-se da concepção defendida por Mantoan (2015), para quem a inclusão implica a reorganização do sistema educacional como um todo, rompendo com práticas que naturalizam a separação e a homogeneização dos sujeitos.

Em continuidade a esse movimento, o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, ao promulgar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência com status de emenda constitucional, consolida juridicamente a Educação Inclusiva como direito humano fundamental, ancorado na compreensão da deficiência como resultado da interação entre impedimentos e barreiras sociais. Essa concepção dialoga com a perspectiva dos direitos humanos defendida por Diniz (2009), ao deslocar o foco da deficiência do corpo individual para as estruturas sociais que produzem exclusão.

Essa legislação é aprofundada com a instituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008), que propõe a reorganização dos sistemas de ensino com base nos princípios da inclusão escolar. A política explicita a centralidade da escola comum como espaço prioritário de escolarização dos estudantes público da Educação Especial, orientando a eliminação de barreiras à participação e à aprendizagem e fortalecendo a articulação entre a Educação Especial e a Educação Básica.

Posteriormente, esse arcabouço normativo foi ampliado com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI, Lei nº 13.146/2015, que reafirma a Educação Inclusiva como direito assegurado a todos. Essa legislação atribui ao poder público e às instituições educacionais a responsabilidade pela promoção da acessibilidade e do respeito à diversidade, fortalecendo a perspectiva dos direitos humanos como princípio estruturante da organização dos sistemas educacionais.

Em seu artigo 27, a LBI reconhece a educação como instrumento essencial para o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com deficiência, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (Brasil, 2015). Além disso, garante condições de acesso, permanência e participação plena em todas as atividades educacionais. Tal concepção ultrapassa a perspectiva do mero acesso à escolarização, ao enfatizar a participação plena dos estudantes nos processos educativos e sociais.

Complementarmente, o artigo 28 define responsabilidades do poder público para a efetivação desse direito, prevendo medidas voltadas à promoção da acessibilidade, à oferta de recursos e serviços de apoio, à formação de professores e à eliminação de barreiras que impedem a participação e o desenvolvimento dos estudantes (Brasil, 2015). Entre essas medidas, o inciso III prevê a oferta de Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2015), evidenciando o reconhecimento do AEE como importante mecanismo de garantia de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial. Essa previsão

reforça diretrizes já presentes na PNEEPEI/2008, conferindo respaldo legal à oferta desse serviço no contexto escolar.

Recentemente, esse percurso normativo foi atualizado com a promulgação do Decreto nº 12.686/2025, regulamentado pela Portaria nº 421, de 15 de maio de 2026, que introduz novas diretrizes para a organização da Educação Especial no âmbito da Educação Básica. Essa portaria também traz tensões, sobretudo no que se refere às formas de organização da oferta da Educação Especial e às possibilidades de atendimento em diferentes arranjos institucionais. Tais disposições têm gerado preocupações no campo educacional, ainda mais diante do risco de que determinadas interpretações ou modos de implementação possam relativizar a centralidade da escola comum como espaço prioritário de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. E, considerando a relevância e a complexidade dessa temática, a discussão será aprofundada no Capítulo III deste trabalho.

Esses marcos legais constituem um encadeamento normativo que expressa avanços progressivos na afirmação da educação inclusiva no Brasil, consolidando o direito à educação como expressão do princípio da igualdade na diferença e assegurando um sistema educacional inclusivo, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Esses progressos se refletem nos dados estatísticos apresentados pelo Ministério da Educação. Machado (2025) destaca a importância desses indicadores revelados no Censo de 2022 (Inep, 2023).

O Censo Escolar de 1998 mostrava que apenas 13% das pessoas com deficiência frequentavam as classes comuns do ensino regular e 87%, os ambientes segregados. Em 2022, o Censo Escolar revelou um percentual de 89,9% das matrículas desse público em classes comuns do ensino regular (Inep, 2023 *apud* Machado, 2025, p. 83).

Entretanto, a garantia de matrícula por si só não configura inclusão escolar, visto que, por vezes, o próprio sistema educacional traz um discurso muito mais segregador do que inclusivo e que, apesar de apontar para uma concepção inclusiva, a legislação guarda certa distância da realidade escolar. Essa contradição entre aparato legal e a prática escolar efetiva vai na contramão de uma educação que de fato inclua a todos, conforme sinaliza Orrú (2016, p. 50):

Apesar de existir sólida legislação que legitima a inclusão no contexto macrossocial, como a escola, a saúde e o mercado de trabalho, por exemplo, nesses espaços, ainda encontramos a rispidez e a brutalidade da discriminação, do preconceito, que criam mecanismos de exclusão pela diferença do sujeito.

O que se vivencia nas escolas é uma proposta inclusiva ainda sustentada por práticas integradoras. Essa distorção não deve ser atribuída aos professores, uma vez que estes, na maioria das vezes, não recebem formação adequada para trabalhar com os alunos da educação

especial. Existe a garantia de matrícula do aluno na escola, mas a inclusão de fato não é assegurada, pois a permanência e a participação plena do discente não se concretizam.

À luz dessas tensões entre o arcabouço normativo e a materialização da inclusão na escola, torna-se fundamental problematizar os dispositivos legais que fundamentam a educação inclusiva no Brasil. Essa análise exige considerar as concepções históricas de deficiência que sustentam de forma explícita ou implicitamente essas normativas, uma vez que diferentes modelos explicativos influenciaram diretamente a formulação das políticas públicas e as práticas educacionais delas decorrentes. Compreender esses fundamentos é condição necessária para interpretar criticamente os avanços, limites e contradições presentes na implementação da Educação Inclusiva.

O próximo tópico apresenta o percurso metodológico adotado para a construção das categorias que orientaram a investigação. Inicialmente, descreve-se o processo de elaboração das categorias emergentes, construídas a partir do diálogo entre o referencial teórico e os dados empíricos coletados. Em seguida, discute-se a constituição histórica dos modelos de deficiência, destacando suas implicações para a organização das políticas educacionais. Por fim, realiza-se a análise dos dados à luz dessas categorias e referenciais, buscando compreender como os dispositivos normativos e as práticas pedagógicas se articulam ou se tensionam no contexto investigado.

2.3 Construção das categorias analíticas

Para a organização e interpretação dos dados, adotou-se a análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), entendida como um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos voltados à descrição e interpretação das comunicações. Essa abordagem possibilita identificar significados explícitos e implícitos presentes nas mensagens, favorecendo a realização de inferências acerca dos sentidos produzidos e das condições históricas e sociais de sua produção.

Nessa perspectiva, a análise de conteúdo permite identificar, categorizar e interpretar os sentidos expressos nos dados coletados, articulando-os ao referencial teórico que fundamenta a pesquisa. De acordo com Franco (2018), a construção das categorias pode ocorrer a priori, quando previamente definidas com base nos objetivos do estudo ou, a posteriori, quando emergem do próprio material empírico analisado.

Neste estudo, optou-se pela construção das categorias a posteriori, ou seja, após a exploração inicial e a codificação dos dados. As categorias foram definidas a partir da análise

dos dispositivos normativos da Educação Inclusiva, bem como dos conceitos e eixos de sentido recorrentes nos documentos e nas entrevistas. Esse procedimento possibilitou que as categorias emergissem em diálogo com o material empírico, respeitando o referencial conceitual adotado e assegurando a articulação entre teoria e fenômeno investigado.

O tratamento e a interpretação dos dados foram realizados por meio da análise de conteúdo em diálogo com o método dialético. A escolha dessa abordagem fundamenta-se na possibilidade de realizar uma leitura sistemática e crítica dos discursos e documentos, apreendendo os sentidos presentes nas falas e registros analisados.

As entrevistas foram realizadas em ambiente virtual, gravadas e posteriormente transcritas pela pesquisadora. Após a transcrição, inicia-se o processo de unitarização e categorização. A partir da unitarização, foram construídas unidades de significado (códigos), que, agrupadas por similaridade, deram origem às categorias analíticas (Apêndice E). Algumas categorias iniciais foram reorganizadas e agrupadas até se alcançar a estrutura final.

Dessa análise, emergiram as seguintes categorias centrais: direitos humanos; modelo social da deficiência; modelo médico da deficiência; igualdade e diferença; diversidade e diferença. A análise dessas categorias evidenciou a coexistência, por vezes tensionada, de distintas concepções de deficiência e de inclusão nos dispositivos normativos e nas práticas investigadas. Observou-se a presença simultânea de elementos associados tanto ao modelo social quanto ao modelo médico da deficiência, bem como diferentes compreensões acerca de igualdade, diferença, diversidade e direitos humanos, revelando contradições que atravessam o discurso legal e sua materialização no ambiente escolar.

A adoção da análise de conteúdo com categorias construídas a posteriori, sustentada pelo método dialético, possibilitou superar uma leitura meramente descritiva dos dados, favorecendo uma interpretação crítica e totalizante do fenômeno estudado (Bardin, 2011). Essa abordagem revelou a inclusão escolar como um processo histórico e social em constante movimento, tensionado por políticas públicas, práticas pedagógicas, condições institucionais e concepções de deficiência. Assim, a análise buscou apreender os fenômenos em sua relação com os determinantes históricos e sociais que os produzem, contribuindo para uma compreensão mais ampla e crítica da realidade educacional.

A análise das categorias centrais foi realizada com base nos dados provenientes das entrevistas com professoras que participaram da construção da PNEEPEI/2008 e do estudo de documentos oficiais e normativos relacionados à política, permitindo uma compreensão integrada das concepções teóricas e das mediações pedagógicas que fundamentam a Educação Inclusiva no Brasil.

Essas categorias, portanto, não apenas orientaram a interpretação dos dados empíricos, mas também ofereceram o eixo estruturante para a discussão subsequente dos modelos de deficiência construídos ao longo da história e suas implicações para a formulação das políticas públicas inclusivas.

O Quadro 5 sintetiza as categorias analíticas construídas a posteriori, resultantes da análise dos dados. Essa organização permite explicitar o caminho percorrido no processo de codificação e categorização, servindo como eixo estruturante para a discussão apresentada na seção seguinte.

Quadro 5 – Categorias analíticas sobre os dispositivos normativos da Educação Inclusiva no Brasil

CATEGORIAS ANALÍTICAS	
1	Modelo social da deficiência
2	Direitos humanos
3	Igualdade e diferença
4	Diversidade e diferença
5	Modelo médico da deficiência

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A análise dessas categorias possibilitou compreender de forma holística o problema de pesquisa, revelando a coexistência de diferentes concepções sobre deficiência e inclusão no contexto escolar.

2.4 Narrativas sobre a deficiência ao longo da história

Sabemos que a história da deficiência sempre foi marcada por exclusão, discriminação e visão de inferioridade. Desde a Antiguidade Clássica, as pessoas com deficiência eram vistas como sendo de menor valor, como “anormais”, e muitas vezes consideradas incapazes de contribuir para a sociedade, o que resultou em políticas de exclusão e até mesmo em práticas extremas de eugenia e extermínio. A ideia de que as pessoas com deficiência eram obstáculos insuperáveis ou incapazes de levar uma vida plena foi um estigma que permeou muitas culturas ao longo da história. As sociedades, em muitos casos, não viam essas pessoas como indivíduos com direitos e dignidade, mas como seres inferiores e incapazes.

É importante ressaltar que no decorrer do tempo, vários modelos de deficiência coexistiram, com prevalência de alguns conforme o contexto histórico e social, esses modelos

sempre estiveram em disputa, pois não há uma unanimidade, um consenso, não existe uma definição única, competem em seus discursos e variam de acordo com os contextos sociais, períodos históricos, relações de poder, o modo como os sentidos são articulados pelas pessoas.

Assim, ao longo dos anos, a deficiência foi nomeada e classificada em vários discursos e narrativas, produzindo diversos modelos de deficiência, desde o modelo religioso, que durante a Idade Média definia a deficiência como vitimização, castigo divino, pecado. Com as Cruzadas, século XI ao século XIII, a Igreja Católica começa a dar um tratamento diferente a essas pessoas, à medida em que os heróis das Cruzadas voltam com sequelas da guerra, com isso surgiram algumas indagações, entre elas, se estavam lutando em nome de Deus, como poderiam essas limitações serem consideradas castigos.

A partir desse período histórico, a narrativa da deficiência como fruto do pecado deixa de ser disseminada, dando lugar a uma interpretação caritativa e ao mesmo tempo coercitiva e segregacionista da deficiência: tem-se aqui o fim da prática do abandono e eliminação, para um acolhimento segregado, onde a Igreja Católica passa a acolher essas pessoas, mas não as insere na sociedade, pois ao mesmo tempo os privavam de participação social.

Concomitante a esse modelo, surge o modelo médico da deficiência, que entende a deficiência como uma condição do sujeito, baseada nas suas limitações ou déficits. Em contraponto, surge o modelo social da deficiência, que conceitua a deficiência como uma construção social, um fenômeno socialmente construído, rejeitando pressupostos excludentes do modelo médico e enfatizando que as barreiras sociais e institucionais são os principais obstáculos a serem superados para que se alcance uma educação realmente inclusiva (Nepomuceno, 2019).

Portanto, as diferentes percepções e formas com que a deficiência foi concebida durante a história tiveram forte influência na elaboração das políticas públicas sobre a Educação Especial e a prática pedagógica no contexto escolar. Como critério de escolha e na impossibilidade de discorrer sobre todos os modelos de interpretação da deficiência que surgiram ao longo da História, nos ateremos a tratar aqui com mais profundidade sobre os modelos religioso ou caritativo, médico e social da deficiência, por entender que estes são fundamentais para compreensão do tema deficiência na área da Educação.

2.4.1 Modelo caritativo

A lógica que sustenta o modelo caritativo da deficiência encontra raízes históricas em práticas sociais anteriores ao cristianismo, especialmente nas dinâmicas de poder e

dependência características do mundo greco-romano. Uma prática comum nessa sociedade foi o evergetismo, que se caracterizava como uma prática de caridade, na qual membros ricos faziam doações públicas, como construção de edifícios, teatros, distribuição de alimentos com o objetivo de ganhar prestígio social e influência política.

Apesar de parecerem ações altruístas, essas práticas reforçavam relações desiguais de dependência e hierarquia onde o patrono (benfeitor) figura considerada superior, ganhava lealdade e reconhecimento, enquanto o cliente (beneficiado) se tornava moralmente e socialmente devedor, criando um vínculo de obrigações (Malina, 2004, p. 40 *apud* Silva, 2010, p. 105). Esse sistema revela como a caridade naquela época estava menos ligada à solidariedade desinteressada e mais a um jogo de poder simbólico e político.

Na Era Cristã, a caridade adquire novo significado, visto que se coloca como um dever moral e espiritual, ganhando contorno de um amor desinteressado, em especial aos pobres e necessitados, com base no mandamento de Jesus de *amar o próximo*, mas a finalidade continuava a mesma, a caridade não visava promover igualdade social. Segundo Bonfim (2009), ao se considerar a deficiência como uma categoria moral e política, passou-se a exigir que a sociedade promovesse o reconhecimento das pessoas com deficiência. Sassaki (2005) afirma que nesse período, consolidou-se uma percepção em que as pessoas com deficiência eram vistas como objeto de caridade, piedade e benevolência, sendo destinatárias de ações assistenciais, mas não reconhecidas como sujeitos de direitos.

Ao trazer esse modelo para as práticas filantrópicas modernas, percebemos que o modelo caritativo é parte constitutiva da história do Brasil, desde 1560, com a expansão das ordens religiosas surgia a prática do abrigo aos pobres e enfermos, entre estes estavam as pessoas com deficiência. Para Yazbek (2005, p. 219),

Esse modelo vai ampliar-se nos séculos seguintes com a ação de outras ordens religiosas (franciscanos, beneditinos, carmelitas e vicentinos) que ofereciam refeições, abrigo, ajuda material e espiritual a pobres, órfãos, loucos e enfermos. Nesse processo a Igreja Católica tem importante papel, por meio de suas irmandades. As esmolas, que eram oficialmente recolhidas, e ações de caridade vão cunhar um modelo caritativo de assistência que recolhia dos ricos e distribuía aos pobres e que mesclava assistência e repressão. Assim, esmola foi a primeira modalidade de assistência social aos pobres no Brasil colonial, seguida da criação de instituições asilares e tutelares.

Essas instituições filantrópicas surgiram no Brasil entre as décadas de 1940 e 1950, Século XX, em um contexto de educação precária e ausência do Estado, como a Associação Pestalozzi (1948), em Minas Gerais, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (1954), no Rio de Janeiro. Para Rosa (2025, p. 173), essas instituições presididas por vezes por padres, desempenhavam função social baseadas em um modelo “caritativo-

assistencialista”, que concebia a deficiência como castigo divino, devendo ser dirigido a essas pessoas a prática da caridade e da disciplina para promover o “ajustamento social”, “tornando-os pessoas úteis à sociedade por meio da realização de atividades da vida cotidiana para as quais são treinados”.

São instituições que prestavam auxílio aos desvalidos e serviam de confinamento. Assim, a pobreza precisava ser reproduzida e, uma vez que andava lado a lado com a deficiência, as ações caritativas voltadas a essas pessoas não promoviam justiça social. “Doar era uma forma de redimir dos pecados e alcançar o reino dos céus, dando aos pobres uma função social. A caridade não visava suprimir desigualdades, mas reproduzi-las. A exclusão econômica dos pobres resultava em sua inclusão social” (Yazbek, 2005, p. 65 *apud* Cavalcante, 2025, p. 97).

2.4.2 Modelo médico

Historicamente podemos apontar que o modelo médico de deficiência surgiu no século XVIII, em um contexto marcado pelo avanço do Positivismo, corrente filosófica que defendia o conhecimento científico como única forma de ciência, superando as questões religiosas, dando lugar a razão. Este período foi marcado por grandes guerras, onde a medicina avançou muito e soldados feridos eram reabilitados.

Neste mesmo período, o capitalismo se estabelecia como modo de produção dominante, produzindo critérios de normalidade, eficiência e produtividade que classificavam as pessoas segundo sua utilidade para os sistemas de produção. Nesse contexto, a experiência de segregação, desemprego e baixa escolaridade vivida pelas pessoas com deficiência era justificada pela “inabilidade do corpo com impedimentos para o trabalho produtivo” (Diniz; Barbosa; Santos, 2009, p. 68).

Este modelo teve seu apogeu a partir do século XIX até o final do século XX, consolidando-se como a principal forma de compreender a deficiência nesse período. Formalizado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 1980, fundamenta-se na concepção de que os impedimentos, sejam eles déficits ou lesões que acometem estruturas dos corpos e geram a deficiência, são vistos como principais responsáveis pelas desvantagens sociais enfrentadas pelas pessoas com deficiência.

Esta concepção tem como referência a ideia de normalidade e se firmou durante este período como uma perspectiva hegemônica para classificação da condição humana baseada em uma premissa biomédica fortemente arraigada por definições biológicas, como patologia.

O modelo médico ou biomédico de deficiência muda o enquadramento da explicação espiritual, da caridade e da pena, centra-se na explicação da deficiência a partir da patologia, em uma explicação biológica, aqui há a perspectiva de cura e reabilitação desse corpo.

A partir daí, a deficiência foi desassociada das explicações místicas que existiam até então e passa a ser vista como um desvio do padrão normal de funcionamento do corpo. Esta mudança constituiu um marco na definição de deficiência e permanece até os dias atuais. Pois recentemente ainda se utilizava o termo “portador de deficiência” na legislação, que faz referência a portar uma patologia, atribuindo a pessoa o papel passivo. A própria Constituição da República Federativa do Brasil no art. 208, inciso III, prevê a garantia do “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1990a).

As causas dos impedimentos não estariam mais no pecado, na culpa ou no azar, mas na genética, na embriologia, nas doenças degenerativas, nos acidentes de trânsito ou no envelhecimento. Esse modelo chega ao Brasil também na educação e, segundo Cavalcante (2025, p. 100),

Na área da educação de pessoas com deficiência, a influência do modelo médico foi absoluta. No Brasil, a primeira iniciativa educacional para crianças e jovens com deficiência intelectual ocorreu em uma instituição psiquiátrica, o Hospício Nacional de Alienados – HNA, em 1904. À época, após protestos provocados por denúncias das péssimas condições em que viviam as crianças internadas na instituição, foi criado o Pavilhão-Escola Bourneville do HNA. Ali se implantaram práticas sob uma concepção médico-pedagógica: as estratégias de ensino partiam das questões básicas às mais complexas, visando à maior independência, como ensinar a andar, estimular os sentidos, trabalhar a fala e orientar sobre o cuidado com a higiene pessoal – o que foi a base do que posteriormente ficou conhecido como “atividades de vida diária”.

Essa forma de conceber a deficiência, portanto, serviu de base para a estruturação da Educação Especial como sistema paralelo de ensino neste período, fazendo com que a escola comum, ao longo do tempo, não se mobilizasse para mudar suas concepções e práticas. Vasconcelos (2025) explica que essa modalidade exerceu o papel de estrutura segregadora, como se matricular pessoas com deficiência em ambientes que simulam a escola, ou seja em escolas e classes especiais fosse suficiente.

Ao longo desse período a escolarização dos estudantes da Educação Especial, foi pensada e realizada por meio adaptações e flexibilizações individualizadas do currículo. Assim, o trabalho era centrado no aluno como se a deficiência estivesse nele e não no ambiente escolar, a intervenção era compensatória, ou seja, se o aluno possuísse deficiência visual era desenvolvido um recurso ótico, se a deficiência era auditiva desenvolvia-se um aparelho auditivo para aquele aluno, nesse processo o que prevalecia era o modelo biomédico

da deficiência. O ensino era sempre focado no déficit do aluno, muitas vezes realizado extraclasse, com currículos paralelos à educação comum, adaptados, atividades diferenciadas e facilitadas. Essa concepção prevaleceu durante muito tempo, resultando em práticas voltadas muito mais às lesões e impedimentos que às potencialidades e possibilidades de desenvolvimento.

Essa percepção de deficiência vai na contramão da visão de Vigotski (1998) que é, sobretudo, contra essa forma de tratar as pessoas, à medida que busca em seus estudos sobre deficiência, confrontar todas as formas de reducionismo biológico, ao enfatizar que os organismos e o ambiente, principalmente o social, não podem ser entendidos como desconexos e independentes, e que desempenham poderosa influência no desenvolvimento das pessoas. Nesse processo, considera o ser humano como essencialmente social e histórico. O homem já nasce social, pois é um ser relacional, assim história e cultura são conceitos articuladores de sua teoria, visto que o homem é um ser que vive em constante transformação e é no contato com a cultura, com os instrumentos culturais, nas relações com os outros que ele se constitui.

Com as políticas de inclusão escolar surge uma abordagem sob a perspectiva social da deficiência, na qual se compreende que a deficiência acontece no momento em que este aluno entra em contato com as barreiras que são impostas pela própria escola. A partir dessa concepção é que se encontra o movimento de ruptura com o modelo de exclusão social e anúncio de uma consciência fundamentada no respeito às diferenças. Nessa ótica, o sujeito é entendido em sua relação dinâmica com o meio onde se encontra inserido, sendo sua constituição resultante das interações e movimentos construídos no decorrer de toda sua história.

Sob essa ótica, Vigotski (2022) destaca que a deficiência não deve ser explicada apenas por fatores biológicos, mas compreendida como um fenômeno social. Segundo o autor, o desenvolvimento limitado observado em crianças com algum tipo de deficiência resulta, principalmente, da ausência de uma educação adequada, baseada em métodos e procedimentos especiais que possibilitem um desenvolvimento equivalente ao das crianças sem deficiência.

O autor aprofunda ainda essa compreensão ao diferenciar os termos ao afirmar que “a deficiência é um conceito social, e o defeito é o desenvolvimento da cegueira”. A partir dessa distinção, explicita que a condição biológica, por si só, não determina a deficiência, pois “a cegueira converte-se em uma deficiência somente em certas condições sociais da existência

do cego” (Vigotski, 2022, p. 121), reforçando que é no contexto social e educacional que a deficiência se constitui.

Esta perspectiva contrapõe ao modelo médico ou individual, que enxerga a deficiência como limitações funcionais de um corpo com lesão e impedimentos corporais, ou seja, focado no que o corpo é incapaz de fazer.

2.4.3 Modelo social da deficiência: remoção de barreiras, por uma sociedade mais inclusiva

O modelo social da deficiência tem como marco histórico os movimentos pelos direitos das pessoas com deficiência ocorridos no Reino Unido na década de 1970 e tinha como objetivo aproximar a deficiência da perspectiva dos direitos humanos, período em que houve expressivo engajamento das pessoas com deficiência, culminando na criação da União das Pessoas com Deficiência Física contra a Segregação – UPIAS (1976). A finalidade desse movimento era constituir um grupo para enfrentar as opressões vivenciadas naquela época, possibilitando que essas pessoas se tornassem mais ativas nas discussões relacionadas aos seus próprios interesses.

Naquele período, prevalecia o modelo individual ou médico da deficiência, o qual gerava insatisfação quanto à forma como essas pessoas eram tratadas. Em função disso, o movimento elaborou um documento denominado *Princípios Fundamentais da Deficiência*, que reconhece a deficiência como um fenômeno social imposto às pessoas com deficiência como forma de repressão e exclusão social.

No Brasil, as discussões que, posteriormente, contribuíram para a incorporação dos pressupostos do modelo social da deficiência ganharam força a partir da segunda metade do século XX, em diálogo com outros movimentos sociais, entre eles o movimento negro e movimento feminista, tem-se nesse momento, a busca por mudanças de paradigmas, pela proteção dos direitos, promoção da autonomia e eliminação das barreiras, preconceitos e discriminação de qualquer espécie (Diniz, 2013).

Neste período houve um avanço significativo no entendimento sobre o conceito de deficiência. A visão passou a ser inclusiva, reconhecendo que o que existe é a diferença, e que as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência são, muitas vezes, sociais e ambientais. O foco passou a ser a remoção das barreiras sociais, estruturais e culturais, e o reconhecimento das pessoas com deficiência como cidadãos plenos, com direitos iguais e a capacidade de contribuir para a sociedade de maneira significativa.

Segundo Nepomuceno (2019), esta proposta rompeu fronteiras e chegou ao Brasil, passando a ser utilizada como fundamentação teórica na legislação brasileira. Portanto, o conceito que se tem na legislação atual é fruto dos movimentos sociais, protagonizando debates nas conferências internacionais e nacionais, compondo o conceito de deficiência adotado na Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, a qual o Brasil se tornou país signatário. Esse documento teve papel fundamental na afirmação dos direitos das pessoas com deficiência por isso foi incorporado como emenda constitucional por meio do Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009).

No que se refere à literatura acerca da concepção de deficiência adotada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - CDPD (ONU, 2006), observa-se um debate centrado em sua vinculação ao modelo social da deficiência ou ao modelo biopsicossocial. Alguns estudiosos afirmam que o documento teria sido influenciado pelo modelo biopsicossocial, posteriormente, consolidado na Lei Brasileira de Inclusão - LBI, uma vez que o artigo 1º traz a seguinte definição de deficiência:

Pessoa com deficiência é aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruída sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Entretanto, essa interpretação não é consensual pois, conforme Cavalcante (2025), a divergência decorre das distintas formas de compreensão do modelo social da deficiência. Dessa forma, há autores que entendem esse modelo como uma abordagem que tende a minimizar as dimensões corporais identificando na CDPD elementos do modelo biopsicossocial, em razão do reconhecimento simultâneo dos impedimentos e das barreiras sociais. Em contrapartida, tem-se aqueles que defendem que o modelo social não nega a dimensão corporal, compreendem-na em sua relação com o contexto social, sustentam que a Convenção se fundamenta na articulação entre o modelo social da deficiência e o paradigma dos direitos humanos.

Esta pesquisa aproxima-se da segunda visão, dos autores que compreendem a Convenção como resultado da articulação entre o modelo social da deficiência e o paradigma dos direitos humanos, uma vez que a deficiência é tratada como uma construção social imposta às pessoas com deficiência, no sentido de opressão e discriminação, deixando-as excluídas e sem participação na sociedade. Assim, o foco recai sobre a eliminação das barreiras que restringem a participação social e limitam o exercício pleno da cidadania.

Pautamo-nos nesta definição para defender a ideia de que os dispositivos educacionais inclusivos se fundamentaram no modelo social da deficiência que, por sua vez, está ligado aos direitos humanos, entendendo deficiência como uma experiência resultante da interação entre a pessoa com deficiência e as condições de seu contexto. Trata-se de um conceito em evolução, em movimento, que traz como pressuposto os direitos humanos. Como expresso na PNEEPEI/2008,

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 1).

Desse modo, tem-se uma refutação das práticas de normatização da deficiência, pois a política busca romper com classificações rígidas e práticas excludentes, sinalizando uma ruptura com paradigmas classificatórios tradicionais, reforçando o modelo social da deficiência, na qual a sociedade assume responsabilidade pelo respeito às diferenças.

Embora Vigotski (2022) tenha desenvolvido suas teorias em contexto histórico distinto daquele em que emergiu o modelo social da deficiência, suas reflexões fornecem um respaldo teórico para esses princípios, ao antecipar pressupostos que dialogam diretamente com a lógica da inclusão proposta pela PNEEPEI/2008. Ao elaborar o conceito de compensação, o autor desloca a compreensão da deficiência do campo estritamente orgânico e patológico para o âmbito educacional e social, no qual os processos de desenvolvimento são concebidos como historicamente mediados.

Essa abordagem rompe com explicações que atribuíam as dificuldades de aprendizagem exclusivamente às condições individuais e internas das pessoas, enfatizando o papel das relações sociais, das mediações pedagógicas e das condições objetivas de escolarização. Nessa direção, a deficiência deixa de ser entendida apenas como incapacidade ou limitação individual, passando a ser compreendida em termos de possibilidades de desenvolvimento e potencialidades, o que converge com a PNEEPEI/2008 ao reafirmar a responsabilidade da escola e da sociedade na eliminação de barreiras e na promoção de uma Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Vigotski (2021) ainda propõe uma compreensão dialética da deficiência, distinguindo dois tipos de defeitos⁷. O defeito primário, refere-se às limitações orgânicas e funcionais do sujeito, de natureza biológica e o defeito secundário, entendido como uma construção cultural

⁷ O termo “defeito”, usado por Vigotski (1997), é mantido neste texto em respeito à terminologia original da obra, embora a terminologia contemporânea utilize “deficiência” de forma mais adequada e inclusiva.

e histórica, resultante das barreiras sociais, educacionais e comunicacionais impostas ao indivíduo. Assim, o autor desloca o foco da deficiência para além do aspecto biológico, enfatizando o papel das interações sociais e das condições ambientais no desenvolvimento das potencialidades humanas. Ademais, o modelo social apresenta a dissociação entre o que é limitação, lesão e impedimento e o que é deficiência, conforme ressalta Cavalcante (2025, p. 102):

Outro ponto relevante foi a dissociação entre lesão (*impairment*) e deficiência (*disability*). Enquanto a primeira, para o modelo social, reside nas questões do corpo, como fenômeno biológico, a segunda se manifesta como fenômeno sociológico. Essa dissociação teve como objetivo derrubar a compreensão — consolidada pelo modelo médico — de que era a lesão (condição individual do sujeito) a causa dos processos de segregação e de opressão.

Esta forma de ver a deficiência abandonou a teoria que culpa o indivíduo pela tragédia pessoal, pela experiência de exclusão e transformou a deficiência em uma questão sociopolítica ampliando as discussões acerca da deficiência, visto que reconhece que a responsabilidade é da sociedade, pois os ambientes e atitudes produzem situações de discriminação. Nessa direção, Colin Barnes, em entrevista, pondera que “uma sociedade organizada em torno do mercado, onde há uma série de barreiras que as pessoas em desvantagem por causa de impedimentos ou da pobreza têm de superar, não é uma sociedade igualitária” (Diniz, 2013, p. 239).

Ainda sobre o modelo social da deficiência, para Barnes (Diniz, 2013, p. 239):

O modelo da tragédia pessoal entende a deficiência como uma questão individual. O problema é seu, e é sua responsabilidade ajustar-se a uma sociedade construída em torno das necessidades de uma maioria mítica com o corpo perfeito. Uma abordagem no modelo social diria: “nós devemos mudar a maioria da sociedade, mudar a forma como a sociedade é organizada para aceitar a realidade da diferença humana”. Ambos são políticos em um sentido, porque o modelo da tragédia pessoal culpa o indivíduo; o modelo social diz “os indivíduos podem ter apoio se mudarmos a sociedade”. É simples assim.

Compreender que existem diferentes modos de ser e estar das pessoas, implica reconhecer que a deficiência é histórica e socialmente construída, ou seja, ela não é um atributo do indivíduo. Neste sentido, Andrada (2013) afirma que os modelos de compreensão da deficiência estão vinculados a sistemas de crenças produzidos culturalmente, os quais influenciam tanto os processos de classificação quanto as práticas sociais e educacionais dirigidas às pessoas com deficiência.

Nessa perspectiva, a deficiência é compreendida como um produto das relações sociais. Que pode ser experienciada quando uma pessoa com impedimentos ou características corporais específicas se depara com uma sociedade sustentada por uma estrutura social pouco

sensível à diversidade, pluralidade e diferença, que não acolhe, que não abraça os modos de ser e de estar das pessoas. Impondo barreiras atitudinais, linguísticas, de transporte, arquitetônicas, urbanística, de comunicação, que impedem a plena participação na sociedade em condições de igualdade com as demais pessoas.

Michael Oliver (2013 *apud* Nepomuceno 2019, p. 18) menciona que:

O modelo social concebe a deficiência como uma situação causada por condições sociais, a sociedade é vista como um problema e as mudanças sociais e políticas como a fonte geradora de solução. Ele afirma que as causas da deficiência não são individuais e denotam o fracasso de uma sociedade que não presta serviços adequados às pessoas com deficiência.

Esta concepção se contrapõe ao modelo médico cuja ênfase está na limitação do indivíduo e na necessidade de correção ou reabilitação para que ele se adeque aos padrões considerados normais. Propõe a inclusão escolar como um direito de todos, defendendo a eliminação das barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais no ambiente educacional, e atribuindo à escola e ao sistema educacional a responsabilidade pela criação de condições que garantam a plena participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Compreender esse percurso histórico, político e normativo é fundamental para analisar como os princípios da Educação Inclusiva e os direitos das pessoas com deficiência se materializam no contexto escolar. Nessa perspectiva, a seção seguinte apresenta a análise dos dados produzidos na pesquisa, buscando compreender de que forma tais concepções e diretrizes se expressam nas práticas e experiências vivenciadas pelos participantes.

2.5 Análise dos dados coletados

A análise dos dados foi realizada conforme o percurso metodológico previamente delineado, utilizando a análise de conteúdo em articulação com o método dialético. O corpus empírico, constituído pelas entrevistas com professoras participantes da construção da PNEEPEI/2008 e pelos documentos normativos relacionados à Educação Inclusiva, foram examinados com o objetivo de identificar sentidos recorrentes, tensões conceituais e princípios estruturantes presentes nos discursos e nas normativas.

Entre as categorias analíticas anteriormente identificadas, modelo social da deficiência, modelo médico da deficiência, direitos humanos, igualdade e diferença, e diversidade e diferença, algumas se destacaram pela maior recorrência no corpus investigado, especialmente modelo social da deficiência, direitos humanos, igualdade e diferença e diversidade e diferença. A centralidade desses eixos indica que a formulação das políticas

inclusivas analisadas está fortemente vinculada à compreensão da deficiência como resultado da interação entre impedimentos e barreiras sociais, pedagógicas e institucionais.

Nessa perspectiva, desloca-se o foco das limitações individuais para as condições estruturais que produzem exclusão, reforçando a necessidade de reorganização da escola, flexibilização curricular e garantia de participação plena dos estudantes. Tal compreensão dialoga com autores como Mantoan (2015) e Nepomuceno (2019), ao reafirmar que a efetivação da inclusão depende da identificação e superação das barreiras presentes no contexto educacional.

A categoria *Modelo Médico* foi mencionada com menor frequência e, quando apareceu, esteve associada a críticas, considerada reducionista por centrar a deficiência no indivíduo e em suas limitações corporais. Ainda assim, algumas falas dos participantes indicaram resquícios de uma visão biomédica, à medida em que atribuíram a deficiência a um corpo marcado por lesão e limitação. Entendendo que existem barreiras, mas que estas por si só não são responsáveis pela deficiência, considerando que a deficiência também está em um corpo que comprovadamente tem uma lesão e que por vezes, mesmo que se ofereça todos os mecanismos de acessibilidade, não atingirá o acesso curricular. Essa categoria explicita o desafio histórico de superar concepções assistencialistas ou centradas no déficit do aluno, destacando a necessidade de mudança cultural e pedagógica (Bonfim, 2009; Andrada, 2013).

Quanto a categoria *Direitos Humanos e Promoção da Equidade*, a análise revela que os direitos humanos foram um princípio norteador tanto da formulação dessas normativas quanto das práticas defendidas pelos professores. Os documentos normativos reforçam o compromisso com a dignidade, autonomia e igualdade de oportunidades, enquanto as entrevistas indicam que a efetivação desses princípios depende de formação docente, engajamento institucional e disponibilidade de recursos adequados. Essa categoria explicita a necessidade de uma abordagem que articule o respeito aos direitos com a implementação prática, garantindo que a inclusão não permaneça apenas no papel.

As categorias *Igualdade, Diferença e Diversidade* emergem como centrais para compreender a proposta de inclusão. Tanto nos documentos quanto nas entrevistas, observa-se um esforço em reconhecer a diferença como elemento constitutivo do processo educativo, promovendo a equidade sem homogeneizar os estudantes.

Santos (2010) salienta que a igualdade não deve ser entendida como uniformidade, mas como o reconhecimento e a valorização das diferenças. Segundo o autor, a justiça social e a inclusão dependem da capacidade de construir espaços educativos em que a diversidade seja respeitada e incorporada como princípio educativo, em vez de ser apenas tolerada. Essa

perspectiva dialoga diretamente com a inclusão escolar, ressaltando a importância de mediações que considerem as especificidades de cada estudante, promovendo uma educação inclusiva efetiva e emancipadora.

Em síntese, o cruzamento entre os dados das entrevistas, os documentos analisados e o referencial teórico demonstram que as políticas inclusivas, ainda mais àquelas consolidadas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, fundamentam-se no modelo social da deficiência e na perspectiva dos direitos humanos, incorporando o princípio da igualdade na diferença (Santos, 2010). Todavia, a implementação dessas normativas enfrentam desafios ligados à persistência de concepções médicas, à necessidade de formação docente e à superação de barreiras sociais e institucionais.

2.5.1 A PNEEPEI/2008: interpretações, tensões e disputas na perspectiva das participantes

A análise das entrevistas evidencia que, embora exista consenso entre as participantes quanto à importância histórica da PNEEPEI/2008 para a consolidação da Educação Inclusiva no Brasil, persistem divergências acerca de seus fundamentos, desdobramentos e limites. Nesse contexto, a influência da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006) emerge como um dos principais elementos destacados pelas participantes.

Segundo a participante PN20, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006) exerceu influência significativa sobre a formulação da PNEEPEI/2008, ao consolidar a compreensão da deficiência no campo dos direitos humanos. Em suas palavras,

A Convenção Internacional Sobre os Direitos da Pessoa com deficiência teve papel fundamental, foi a primeira convenção sobre direitos humanos do século XXI e a primeira adotada pela Brasil como emenda constitucional, fruto do Decreto 6949 de 25 de agosto de 2009, que incluiu o § 3º do art. 5º da Constituição, nesse sentido ela adota o modelo social da deficiência assim como a PNEE. Portanto, saímos então do modelo segregacionista, do modelo segregativo, ancorado no modelo biomédico, para adotar o modelo social da deficiência”. Ratificado no Artigo 2º do Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011. O qual afirma que “A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. (sic)

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006) afirma que a deficiência é resultante da combinação entre dois fatores: os impedimentos individuais (que podem ser físicos, intelectuais, sensoriais etc.) e as barreiras que estão ao seu redor (na arquitetura, nos meios de transporte, na comunicação e, acima de tudo, na nossa

atitude). Ou seja, a deficiência é uma condição social que pode ser minimizada, conforme formas capazes de eliminar tais barreiras (ONU, 2006).

Influenciada por esse cenário, a PNEEPEI foi construída e fundamentada no campo dos direitos humanos. Desse modo, afirma a participante PN20:

Nós tivemos diversos professores pesquisadores que atuaram na construção do texto da PNEEPEI, nós criamos um texto básico que foi construído durante 90 dias, depois prorrogado por mais 90 dias. Esse texto básico foi discutido nos seminários, nas regionais nos programas de educação inclusiva, nos municípios, foram feitas reuniões com diferentes segmentos da sociedade, das áreas de direitos humanos, dos movimentos sociais de pessoas com deficiência e da sociedade em geral. Os pressupostos teóricos partem das perspectivas dos autores que construíram a política e está fundamentada principalmente nos direitos humanos. (sic)

Esta perspectiva deixa claro que não basta trabalhar apenas acessibilidade arquitetônica, atitudinal, linguística, mas também no campo de direitos humanos, entendendo a diferença como parte constitutiva do humano. Para tanto, faz-se necessário e urgente superar, discutir a forma com que compreendemos a deficiência, que até os dias hodiernos é frequentemente analisada à luz de princípios biomédicos.

Quando ampliamos a perspectiva de direitos, de uma escola para todos e com todos, a inclusão acontece, como afirma Mantoan (2015), precisamos discutir a deficiência no campo do modelo social, entendendo que ela não está no indivíduo, mas nas barreiras que são impostas pela escola e, por conseguinte, pela sociedade. Para o participante PN21 (2025),

Os conceitos fundamentais que são trazidos para a PNEE é o conceito de igualdade e diferença. Esses dois conceitos foram colocados no centro da construção da política. A Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência, trouxe esses dois princípios nos artigos 24, da não discriminação e da igualdade de oportunidades. Na Constituição já estava posto o direito a igualdade sem qualquer tipo de discriminação. A PNEE também traz o princípio da não discriminação, do acesso aos sistemas educacionais. Não admitindo qualquer tipo de discriminação com base na deficiência. Todas as pessoas com deficiência ou não têm a sua diferença e essa diferença precisa ser reconhecida. Entrevista elaborada pela autora. (sic)

Dessa forma, verifica-se que a inclusão escolar ultrapassa a dimensão física, alcançando o campo ético, político e humano. A perspectiva dos direitos humanos reforça a necessidade de repensar os paradigmas que sustentam as concepções sobre deficiência, deslocando o foco do indivíduo para as barreiras sociais, culturais e institucionais que limitam sua participação plena.

Essa predominância do modelo social na PNEEPEI/2008 expressa na valorização da abordagem social, alinhada à defesa dos direitos humanos e à inclusão plena das pessoas com deficiência é reforçada por depoimentos de atores que participaram da construção da política. A participante PN21, que colaborou diretamente na elaboração da PNEEPEI/2008, defende o

modelo social da deficiência, como ratificado quando expõe que: “a PNEEPEI foi construída a partir da perspectiva do modelo social, reconhecendo que a deficiência não reside apenas na pessoa, mas na interação com barreiras atitudinais e estruturais presentes na sociedade”.

Desse modo, a PNEEPEI/2008 fundamenta-se nos princípios de igualdade e diferença, articulando-os à garantia de não discriminação e de acesso equitativo aos sistemas educacionais. Assim, a compreensão desses dois conceitos torna-se essencial para aprofundar a discussão sobre a efetivação da inclusão, tema que será tratado no próximo tópico.

Para finalizar o debate, apresentamos aqui um contraponto sobre a visão das duas participantes da pesquisa sobre os desfechos da PNEEPEI/2008 e possíveis formulações ou alterações. A esse respeito, afirma a participante PN20:

Não vejo a necessidade de alterar a política, ela está fundamentada no modelo social da deficiência. Precisamos avançar nos desafios aos enfrentamentos que são permanentes, no geral quem propõe essa alteração traz no seu bojo a ideia de flexibilização. A política de educação inclusiva tem como pressuposto fundamental não admitir qualquer discriminação com base na deficiência. Outros discursos em torno da alteração da política têm trazido compreensões sobre o AEE. Eu entendo que a política traz uma orientação muito clara sobre o AEE, qual é a competência do professor do AEE, tá muito focado na eliminação de barreira e está em consonância com o modelo social da deficiência. É importante ressaltar que este ensino foge dos currículos integracionistas, onde se tirava a pessoa com deficiência o tempo todo da sala comum. O AEE está articulado ao ensino e é ofertado nas salas de recursos multifuncionais. A meu ver o AEE está perfeitamente adequado ao modelo social de deficiência. (sic)

Sobre esta mesma análise, a participante PN21 também se posiciona, entendendo que,

A PNEEPEI não atingiu seu objetivo, ela foi atravessada pelas políticas identitárias, ou seja, pela diversidade e não pela diferença, a diversidade tem a ver com grupos externos, LGBT, feministas, pretos. A inclusão trata da diferença em si. A diferença tem a ver com a diferença interna, subjetividade, não é o nosso cabelo, a nossa sexualidade. Nós temos que pensar em uma política de educação inclusiva e não numa política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Acreditamos muito nessa política de educação inclusiva. Quando a gente fala de Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva a gente define um público-alvo e isso não quer dizer nada, porque nós trabalhamos com um grupo de pessoas que são diferenciados. Foi uma simplicidade muito grande, foi muito simplório a gente achar que ao escrever uma política que tem um público-alvo definido a gente ia pensar uma educação para todos. Esta definição de público-alvo Educação Especial, complementar e suplementar não é interessante. Existe outros interesses, psicólogos, médicos, psiquiátricos. (sic)

Segundo Mantoan (2025), ainda persiste na PNEEPEI/2008 uma contradição de base, visto que, uma educação para todos não pode admitir uma modalidade de ensino exclusiva para alguns pois, a manutenção desta modalidade dificulta o atendimento da Educação Inclusiva.

A definição de um público-alvo específico para o AEE acaba operando na lógica de uma identidade fixa, o que gera dificuldades para as escolas distinguirem este serviço de

Educação Especial trazido pela PNEEPEI/2008, o AEE, daquele tradicionalmente ofertado pela Educação Especial. Essa incoerência tem causado problemas desde a implementação da política em 2008, e esses desafios se intensificaram recentemente devido a movimentos identitários e interesses de instituições especializadas que querem recuperar seus alunos, além de interesses daqueles que insistem na visão médica para lidar com os alunos da Educação Especial.

A participante PN20 defende a ideia de que a PNEEPEI (Brasil, 2008) atingiu seus objetivos, embora acredite que os desafios são grandes e requer cuidados para não retroceder, enquanto a participante PN21 é enfática ao dizer que a política não atingiu seus objetivos, pois, segundo ela esta política foi atravessada pela diversidade o que é diferente de diferença. A esse respeito afirma a participante:

Para entendermos melhor esses conceitos, é preciso em um primeiro momento compreender que são conceitos distintos, pois quando se fala em diversidade estamos nos referindo a características externas que podem ser muitas vezes mensuradas, a religião, cor do cabelo, sexualidade, raça, enquanto a diferença está relacionada às características internas, subjetividade, como a gente aprende, nossos sentimentos.

Ao distinguir diferença de diversidade, a participante aproxima-se da concepção filosófica de Deleuze (2025), para quem a diferença não se reduz a identidades fixas ou variações de um modelo, mas constitui a própria condição de existência dos sujeitos. Sob essa ótica, uma política de educação verdadeiramente inclusiva exigiria não apenas o reconhecimento da diversidade de grupos, mas a valorização de cada estudante.

Desse modo, as falas das participantes revelam que a PNEEPEI/2008, embora tenha consolidado importantes avanços ao afirmar o paradigma da educação inclusiva e ao adotar o modelo social da deficiência como referência, também permanece atravessada por disputas conceituais e interpretações distintas acerca de seus resultados e de seus limites.

Por fim, cabe destacar que esses debates se tornam ainda mais relevantes diante dos desdobramentos normativos recentes no campo da Educação Especial. Como será discutido no Capítulo III, a publicação do Decreto nº 12.686/2025 reacende discussões sobre os rumos da política de educação inclusiva no Brasil, especialmente quanto ao papel das instituições especializadas e à manutenção dos princípios estabelecidos pela PNEEPEI/2008.

2.6 Entre a igualdade e a diferença: perspectivas inclusivas à luz do modelo social da deficiência

Neste tópico, dedicamo-nos a discutir as demais categorias que emergiram do estudo, as quais revelam aspectos centrais das concepções e práticas relacionadas à inclusão escolar. Entre essas categorias, destacam-se as noções de igualdade, diversidade e diferença, que se articulam intimamente com os pressupostos do modelo social da deficiência e com as reflexões de autores como Freire (2005), Santos (2010), hooks (2013) e Mantoan (2015; 2022; 2025).

A análise dessas categorias busca compreender como os diferentes sujeitos da pesquisa professores, coordenadores, gestores, pais e responsáveis, percebem e vivenciam a inclusão, revelando sentidos e desafios presentes no cotidiano escolar. Assim, mais do que descrever as falas, procuramos interpretá-las à luz do referencial teórico, problematizando as tensões entre práticas que reforçam a igualdade e aquelas que efetivamente promovem a equidade na diferença.

Esta perspectiva de igualdade e diferença obtida das entrevistas como uma categoria que emergiu das análises dos dados coletados, traz para o centro da discussão o conceito da diferença e exclusão que sempre foi o escopo de preconceito, perseguições e discriminação. Nesse processo, a desigualdade e diferença emergem de fontes distintas. De acordo com Santos (1999, p. 2),

Se a desigualdade é um fenômeno sócio-econômico, a exclusão é um fenômeno cultural e social, um fenômeno de civilização. Arraigada a um processo histórico que se dissemina através da cultura que estabelece um parâmetro tido como verdade e tudo o que ousa ser diferente transgride esse limite, acaba por sofrer o interdito e é rejeitado, dessa forma aquele que não se encaixa é arremessado de um lugar para outro.

A concepção de que todos são iguais supõe uma identidade única, que subjuga as diferenças uma vez que há a subordinação de determinados grupos em relação a outros. Essa ideia de igualdade descaracteriza e desqualifica as diferenças. Santos (1999) afirma que nem toda diferença é inferiorizadora. Portanto, quando defendemos a política de igualdade, devemos considerar as diferenças.

Para Mantoan (2025, p. 54), o discurso homogeneizante da igualdade, “somos todos iguais”, ignora e exclui a diferença em si. Santos (1999, p. 44) corrobora afirmando, “sempre que estamos perante diferenças não inferiorizadoras, a política de igualdade que as desconhece ou descaracteriza, converte-se contraditoriamente numa política de desigualdade”. E mais, “uma política de igualdade que nega as diferenças não inferiorizadoras é, de fato, uma política racista” pois, a seu entender, “uma política de igualdade genuína é a que permite a articulação horizontal entre identidades discrepantes e entre as diferenças em que elas se

assentam” (Santos, 1999, p. 44). Conforme o autor, “temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (Santos, 1999, p. 44).

Ainda segundo Mantoan (2015, p. 39), buscar a igualdade como produto final é fazer educação compensatória, “em que se acredita na superioridade de alguns, inclusive a do professor, e na inferioridade de outros, que são menos dotados, menos informados e esclarecidos, desde o início do processo de aprendizagem curricular”. A autora esclarece,

O ponto de partida para se ensinar a turma toda, sem diferenciar o ensino para cada aluno ou grupo de alunos, é entender que a diferenciação é feita pelo próprio aluno, ao aprender, e não pelo professor, ao ensinar! Essa inversão é fundamental para que se possa ensinar a turma toda, naturalmente, sem sobrecarregar inutilmente o professor (para produzir atividades e acompanhar grupos diferentes de alunos) e alguns alunos (para que consigam se “igualar” aos colegas de turma) (Mantoan, 2015, p. 39).

Por vezes, procuramos adaptações para os alunos, como se pudéssemos decidir o que é melhor para esse ou aquele aluno, classificamos e excluimos as pessoas segundo a nossa percepção, definimos padrões e modelos. Nas palavras de Mantoan (2025, p. 53), “construímos imagens para incluí-los ou excluí-los das instituições, para normalizá-los, para trancafiá-los em identidades fixadas, capturando-os nos modelos instituídos para sua identificação”.

O modelo social da deficiência propõe uma ruptura com essa lógica individualizante, deslocando o foco da deficiência para as barreiras impostas pela sociedade. Nessa perspectiva, a igualdade não significa homogeneização, mas o reconhecimento de que todos têm o direito de participar plenamente, respeitadas suas singularidades.

Freire (2005) enfatiza que a educação libertadora parte do diálogo e do reconhecimento do outro como sujeito de saberes. A verdadeira igualdade, portanto, é aquela que se constrói a partir da valorização da diferença e da promoção de oportunidades equitativas. Essa compreensão aparece na fala de uma profissional de apoio, participante da pesquisa: *“Inclusão não se reduz a presença do aluno na escola, nem está relacionada a igualdade, mas a equidade, pois não se trata de oferecer o mesmo para todos e sim proporcionar a cada estudante as condições necessárias para o seu desenvolvimento”* (PA9).

Santos (2010) afirma que a justiça social requer também uma justiça cognitiva, ou seja, o reconhecimento das múltiplas formas de saber e de ser. Assim, a inclusão escolar, sob o viés do modelo social, exige a criação de condições que assegurem a igualdade de participação e não apenas a presença física dos alunos com deficiência nas escolas.

Uma avó, PS12, reforça esse entendimento ao destacar que: *“a escola precisa entender que cada criança aprende de um jeito, minha neta, por exemplo, gosta de cantar e tocar violão, esse dom pode ser desenvolvido na escola, desde que a escola esteja preparada para dar vazão a esta habilidade”* (sic).

Ao reconhecer a singularidade no processo de aprendizagem, a participante aproxima-se da concepção de diferença defendida por Mantoan (2015; 2022). Nesse sentido, a autora afirma que, *“a diferença não tem nível, grau, variedade, qualidade, completude. Tal como a hospitalidade, a diferença é ilimitada e, portanto, não pode ser contida em conceitos, grupos e quaisquer representações”* (Mantoan, 2022, p. 7).

2.6.1 Diversidade e diferença: entre o discurso e a prática

Embora o discurso contemporâneo valorize a diversidade como princípio democrático, é necessário estabelecer uma distinção conceitual fundamental no campo da Educação Inclusiva. A Educação Especial não se reduz à categoria diversidade. A diversidade refere-se à multiplicidade de identidades, culturas, gêneros e modos de vida presentes no espaço social. Trata-se de uma noção ampla, frequentemente mobilizada nas políticas educacionais como reconhecimento da pluralidade humana.

Entretanto, no campo da Educação Especial, o eixo estruturante não é a diversidade, mas a diferença. A diferença, na perspectiva de Deleuze (2025), não é mera variação dentro de um conjunto, nem simples expressão da pluralidade; é condição constitutiva da existência, produção de singularidade. Reduzir a deficiência à diversidade pode produzir um efeito de neutralização, diluindo as especificidades das barreiras estruturais que atravessam a experiência desses estudantes.

Essa distinção torna-se visível nas falas dos participantes da pesquisa. Um membro do grupo gestor (G4) afirma: *“temos aprendido que diversidade não é apenas um projeto, mas algo que constitui a escola. Somos todos diferentes, e a escola precisa se organizar para atender a todos”*.

A fala indica um avanço ao compreender que a pluralidade não é temática pontual, mas dimensão constitutiva da instituição. Contudo, ao afirmar que *“somos todos diferentes”*, o discurso aproxima-se da ideia de diversidade como característica geral da condição humana. Embora verdadeira, essa formulação pode obscurecer as especificidades da diferença que marca os estudantes público da Educação Especial, cujas experiências são atravessadas por barreiras históricas, pedagógicas e atitudinais.

Essa tensão torna-se ainda mais evidente na fala de uma mãe (PS16): *“meu filho é aceito, mas muitas vezes não acreditam que ele seja capaz de avançar. Querem ajudar, mas ainda o veem com limitações”*. O relato revela que o reconhecimento da diversidade não garante, por si só, a valorização da diferença como potência. Há acolhimento, mas persiste uma concepção que associa deficiência à incapacidade, indicando a permanência de uma lógica que mede os sujeitos a partir de um padrão implícito de normalidade.

Nesse ponto, a reflexão da participante PN21 contribui de maneira decisiva. Ao afirmar que a diferença não resulta da comparação entre sujeitos, mas da diferenciação singular de cada um em relação a si próprio, deslocando o foco da adaptação individual para a transformação institucional. A questão central não é apenas reconhecer que todos são diversos, mas reorganizar a escola para que a singularidade não seja lida como déficit.

Assim, afirmar que a Educação Especial se fundamenta na diferença e não apenas na diversidade, significa reconhecer que não se trata apenas de acolher a pluralidade, mas de enfrentar as estruturas que produzem desigualdade. A diversidade pode ser celebrada no plano discursivo; a diferença, entretanto, exige transformação concreta das práticas pedagógicas e das concepções que sustentam o trabalho escolar. Sob essa perspectiva a inclusão, não é política de tolerância, mas compromisso ético com a singularidade e com o direito de aprender.

A construção de uma escola inclusiva exige o compromisso de todos com uma igualdade que reconhece e valoriza a diferença. Para Mantoan (2025, p. 53),

[...] a diferença em si não está relacionada ao resultado de comparações entre duas ou mais pessoas; ela tem a ver com a diferenciação de cada pessoa em relação a si própria. Ela diz respeito ao que é particular a cada um e à capacidade de nos diferenciarmos ilimitadamente.

A análise das falas dos participantes revela que há um movimento contínuo entre a igualdade proclamada nos discursos e as diferenças vividas na prática escolar. Embora haja avanços na compreensão da inclusão como direito, persistem concepções que associam a deficiência à limitação individual.

CAPÍTULO III - Educação Especial Inclusiva no Brasil: reconfigurações políticas e implicações para o Atendimento Educacional Especializado

Neste capítulo realiza-se uma análise comparativa entre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI/2008 e a Política Nacional de Educação Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686 de 20 de outubro de 2025 alterado pelo Decreto nº 12.773/2025, com o objetivo de examinar suas reconfigurações conceituais e implicações para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ambiente escolar.

Ressalta-se que o Decreto nº 12.686/2025 constitui um marco normativo recente, ainda em consolidação, cujas diretrizes demandam regulamentações complementares, como portarias, resoluções e orientações técnicas, para detalhar sua implementação nos sistemas de ensino. Dessa forma, a presente investigação se mostra relevante, pois busca-se compreender criticamente os sentidos projetados pelo decreto para a educação inclusiva até o presente momento, em comparação à PNEEPEI/2008.

Parte-se, portanto, do entendimento de que as políticas educacionais são construções históricas atravessadas por disputas ideológicas, cujos efeitos incidem diretamente sobre a organização do trabalho pedagógico e sobre as práticas escolares. Mais do que descrever dispositivos legais, busca-se analisar as transformações nos sentidos atribuídos à Educação Inclusiva entre os dois marcos normativos, especialmente em relação à centralidade da escola comum, à transversalidade da Educação Especial e à função pedagógica do AEE.

A análise organiza-se em dois movimentos articulados e complementares. No primeiro, realiza-se uma análise teórica e documental da PNEEPEI/2008 e do Decreto nº 12.686/2025, com ênfase em seus fundamentos, princípios e pressupostos normativos, assim como nas continuidades e tensões que marcam a política de educação especial no contexto da educação inclusiva no Brasil. No segundo momento, procede-se à interpretação dos dados empíricos coletados no âmbito do AEE da escola lócus da pesquisa, buscando entender como essas políticas têm sido apropriadas, reinterpretadas e materializadas nos ambientes escolares e quais impactos produzem para o público atendido.

O referencial teórico compreende a inclusão como prática política e emancipatória, orientada à ampliação da participação e da autonomia dos sujeitos, em diálogo com perspectivas críticas da educação (hooks, 2013; Mantoan, 2025). Nessa direção, a deficiência é entendida como construção social vinculada aos direitos humanos (Diniz, 2013), enquanto o

desenvolvimento humano é concebido como processo histórico e culturalmente mediado (Vigotski, 2022).

Articula-se a esse referencial o método dialético, enquanto perspectiva teórico-metodológica que possibilita apreender a realidade educacional em sua totalidade, historicidade e contradições, amplamente mobilizado no campo educacional brasileiro (Demo, 2000; Saviani, 2008; Libâneo, 2012). Esses aportes permitem problematizar criticamente as concepções subjacentes às políticas analisadas e compreender o AEE como ação pedagógica complementar, articulada ao currículo comum e orientada à superação das barreiras educacionais.

A investigação revelou categorias de análise que funcionam como eixos interpretativos, integrando referencial teórico e dispositivos normativos, permitindo examinar as crenças sobre inclusão, organização do AEE e descompassos entre normas e práticas pedagógicas. Busca-se, assim, compreender em que medida o Decreto nº 12.686/2025 representa continuidade, inflexão ou reconfiguração do paradigma inclusivo consolidado na PNEEPEI/2008, analisando seus desdobramentos para o AEE e para os estudantes público-alvo da Educação Especial.

3.1 Tensões, rupturas e continuidades nas políticas da Educação Especial

Para compreender as reconfigurações contemporâneas das políticas de Educação Especial, torna-se necessário retomar o processo histórico de consolidação do paradigma inclusivo no Brasil, marcado por tensões, disputas e redefinições conceituais.

Entre os principais marcos normativos que expressam esse movimento destacam-se a Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994 (Brasil, 1994), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída em 2008 (Brasil, 2008), a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE/2020) e, mais recentemente, o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.

Ao longo desse processo, esse movimento mostrou-se atravessado por tensões. A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE/2020), instituída pelo Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, reintroduziu a possibilidade de fortalecimento de escolas e classes especializadas, sob o argumento da equidade e da liberdade de escolha das famílias.

Embora apresentada como ampliação das alternativas educacionais, a medida foi amplamente criticada por representar potencial enfraquecimento da centralidade da escola comum, além de ser considerada incompatível com os princípios constitucionais da educação inclusiva e com os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, especialmente aqueles relacionados ao direito à educação sem discriminação. A posterior suspensão do decreto pelo Supremo Tribunal Federal evidenciou que a Educação Especial permanece como espaço de disputas políticas, jurídicas e pedagógicas.

Segundo Cavalcante (2025), as políticas de 1994 e 2020 aproximam-se de uma concepção que interpreta a deficiência como categoria universalizante e classificatória, sustentando a organização de serviços voltados aos “diferentes” ou àqueles que “não acompanham” o ritmo esperado. Essa lógica, mesmo quando revestida de discurso inclusivo, tende a reforçar práticas integracionistas, nas quais o estudante é convocado a adaptar-se à estrutura escolar, deslocando a responsabilidade da inclusão da escola para o indivíduo.

Essa perspectiva também se manifesta nas formas pelas quais o direito à educação tem sido efetivado no contexto escolar. Apesar de a Constituição Federal de 1988 assegurar a educação como direito de todos, a garantia formal não tem sido suficiente para transformar estruturalmente a prática pedagógica. A implementação das leis nacionais para a inclusão do público da Educação Especial ainda enfrenta dificuldades em sua efetivação, como observa Machado (2025, p. 88):

Em tempo de inclusão escolar, embora a escola tenha aberto as suas portas para universalizar o ensino, é crucial reconhecer que o modelo de integração escolar ainda desempenha forte influência na vida escolar dos estudantes com deficiência que enfrentam diversas formas de discriminação. Isso ocorre mediante a condição de que todos se conformem a uma ideia normativa de estudante.

Nessa mesma direção, hooks (2013, p. 55) pondera que “o simples acréscimo de grupos antes excluídos do currículo escolar, não constitui sinônimo de inclusão, de uma mudança estrutural”. Nessa perspectiva, a inclusão, quando desvinculada da transformação das práticas pedagógicas, pode assumir caráter meramente formal, restringindo-se à inserção física dos estudantes sem garantir efetiva participação, pertencimento e aprendizagem. Para que a inclusão se materialize, torna-se fundamental investir na formação continuada de professores, possibilitando que o ensino seja pensado a partir do reconhecimento de escolhas pedagógicas que acolham a diversidade presente na escola.

Apesar de o Censo Escolar de 2024 indicar um crescimento no percentual de docentes da Educação Básica com pós-graduação e com participação em ações formativas, os avanços ainda são insuficientes frente aos desafios da educação inclusiva. O percentual de professores

que participaram dessas iniciativas, por exemplo, aumentou de 39,9% em 2020 para 42,7% em 2024. Ainda que positivo, esse crescimento revela a urgência de investimentos mais robustos e sistemáticos em políticas de desenvolvimento profissional docente, especialmente aquelas voltadas à Educação Inclusiva.

É nesse cenário de desafios entre princípios inclusivos, limites estruturais da escola e disputas políticas em torno da organização da Educação Especial que se inserem os debates mais recentes sobre as políticas públicas. Atualmente, a discussão concentra-se no Decreto nº 12.686/2025, que trouxe atualizações à política educacional ao reforçar diretrizes voltadas à inclusão, regulamentar práticas relacionadas ao AEE e intensificar o debate sobre as políticas de Educação Especial no Brasil. Essas discussões reacendem reflexões sobre o papel das instituições especializadas e seus modos de atuação frente ao paradigma inclusivo, apontando para a necessidade de reavaliar práticas tradicionalmente centradas no atendimento segregado.

No interior dessas disputas, as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) têm lutado para permanecer atuando na implementação das políticas de Educação Especial. Historicamente voltadas para o atendimento de estudantes com deficiência, essas instituições oferecem suporte técnico, pedagógico e social, complementando o trabalho das redes públicas de ensino. Ao mesmo tempo, suas atuações expressam contradições entre o modelo de escolas especializadas e a perspectiva de inclusão plena, apontando desafios para a efetivação do paradigma inclusivo.

A partir desse cenário, duas visões predominantes emergiram sobre a atuação das APAE. A primeira, de caráter favorável, reconhecendo essas instituições como espaços de apoio e referência técnica, fundamentais para o atendimento de estudantes que necessitam de acompanhamento mais intensivo e interdisciplinar, em parceria com as redes públicas de ensino APAE Brasil (2025). A segunda, com perspectiva crítica, aponta que o modelo de escolas e classes especiais pode reforçar a segregação, dificultando a plena inclusão dos alunos na rede regular (Mantoan, 2015). Diante disso, o principal desafio das APAE tem sido o de transitar de um modelo caracteristicamente segregado para um modelo colaborativo, pautado na articulação entre o ensino especializado e o ensino comum.

O debate sobre essas políticas aponta para a necessidade de redefinir a atuação das instituições especializadas, expressando um movimento de reconfiguração de suas práticas educacionais. Ainda que esse movimento se apresente, no plano normativo, como alinhado ao discurso da inclusão, ele tem sido alvo de críticas no campo teórico e político da Educação Especial.

Nessa direção, Mantoan (2015) argumenta que a inclusão não se efetiva por meio da reorganização de serviços especializados ou pela redefinição do papel das instituições, mas exige a transformação estrutural da escola comum e o rompimento com qualquer lógica que mantenha atendimentos paralelos ou substitutivos. Considerando esse enfoque, a autora adota uma posição crítica em relação a políticas que, mesmo sob o discurso inclusivo, preservam espaços e práticas segregadoras, defendendo o deslocamento do foco do atendimento individualizado para a promoção da inclusão social e educacional no interior da escola regular, reconhecendo a diferença como constitutiva do processo educativo. Diante disso, torna-se fundamental analisar como tais tensões se materializam nos marcos normativos da Educação Especial.

3.2 Educação Especial Inclusiva em perspectiva: da PNEEPEI/2008 ao Decreto nº 12.686/2025

Este tópico tem como objetivo aprofundar a análise das políticas de educação especial inclusiva no Brasil, confrontando o marco normativo da PNEEPEI/2008 com as reconfigurações introduzidas pelo Decreto nº 12.686/2025, à luz do referencial teórico sobre inclusão e mediação pedagógica. A partir desse confronto, apresentam-se convergências, divergências e reconfigurações conceituais com implicações diretas para a organização do AEE e para a prática pedagógica inclusiva.

No âmbito das convergências normativas, o Decreto nº 12.686/2025 reafirma princípios já consolidados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, especialmente no que diz respeito à universalização do direito à educação, à defesa de um sistema educacional inclusivo e ao reconhecimento do AEE como ação pedagógica de caráter complementar e suplementar.

O documento mantém ainda a garantia de acesso, permanência e aprendizagem de todos os estudantes público-alvo da Educação Especial. Entre os demais elementos de continuidade do dispositivo normativo, destaca-se a oferta da modalidade da Educação Especial de maneira transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, com vistas a garantir recursos e serviços educacionais para apoiar, complementar e suplementar o processo de escolarização. Além da manutenção do atendimento aos estudantes com deficiência e altas habilidades ou superdotação, a atualização terminológica referente aos Transtornos Globais do Desenvolvimento, que passam a ser designados como Transtorno do Espectro Autista

(TEA), em consonância com a evolução conceitual e diagnóstica consolidada na literatura científica e na legislação brasileira recente.

No que se refere às divergências, ainda que o Decreto nº 12.686/2025 mantenha a indicação de que o AEE deve ser ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, sua formulação amplia as possibilidades de interpretação quanto à organização desse atendimento. Em contraste com a ênfase da PNEPEI/2008 na centralidade da escola comum como espaço privilegiado da inclusão, o decreto introduz maior flexibilidade na oferta do AEE, abrindo margem para arranjos que podem se afastar do princípio da inclusão plena e suscitar questionamentos quanto à preservação dos avanços historicamente consolidados no campo da Educação Inclusiva.

Essa tensão explicita um descompasso em relação aos referenciais teóricos que fundamentam este estudo, os quais enfatizam a necessidade de uma articulação efetiva entre o AEE e o currículo da escolarização regular. Nessa direção, Diniz (2013) destaca que a realização do AEE no contexto da escola regular é fundamental para garantir direitos educacionais e reduzir desigualdades, compreendendo a deficiência como categoria social e política, e não apenas técnica.

Em consonância com essa compreensão, estudos recentes apontam que o enfraquecimento da articulação entre o AEE e o currículo comum pode favorecer processos de fragmentação pedagógica e reforçar lógicas de segregação institucional (Cavalcante, 2025; Machado, 2025). Tais perspectivas indicam que a dissociação entre Educação Especial e escolarização regular compromete a transversalidade das políticas inclusivas e desloca da escola comum a responsabilidade pela inclusão escolar.

As disputas de sentido em torno desta questão sinalizam divergências entre diferentes concepções de escolarização. Políticas fragmentadas ou a centralização em serviços especializados podem comprometer a coesão escolar, dificultar a mediação pedagógica e reduzir oportunidades de interação social entre estudantes com e sem deficiência (Lopes, 2018). Dessa maneira, relativizar a centralidade desse espaço compromete o aprendizado, a participação e a socialização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, reforçando, em alguns casos, práticas integracionistas mesmo sob o discurso inclusivo.

Para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2024, p. 29), “o atendimento educacional especializado quando ofertado exclusivamente em salas de recurso, ou seja, extrassala de aula comum, reforça o pressuposto de que o problema está no aluno e não na escola”, essa forma de atendimento contribui para manter a distância entre Educação Especial e Educação escolar

comum, dificultando a construção de mediações pedagógicas que considerem e valorizem as diferenças no contexto da sala de aula.

Mesmo apresentando diretrizes voltadas à ampliação do acesso e do apoio técnico, o Decreto nº 12.686/2025 reabre debates sobre o paradigma da educação inclusiva, especialmente no que se refere à atuação de escolas especializadas e à centralidade da escola comum no processo de escolarização (Mantoan, 2025). Nesse contexto, a possibilidade de manutenção e parceria com instituições voltadas exclusivamente ao público da educação especial coloca em xeque a perspectiva de inclusão plena, ao recolocar em disputa o lugar da escola regular como espaço prioritário de participação, aprendizagem e convivência dos estudantes da Educação Especial.

A análise comparativa demonstra que a PNEEPEI/2008 consolidou a Educação Inclusiva como princípio estruturante do sistema educacional brasileiro, ao afirmar a escolarização em classes comuns e a complementaridade do AEE articulada ao currículo. Essa concepção encontra respaldo nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (2022) e na perspectiva de justiça social defendida por Diniz (2013). Em contraste, as reconfigurações introduzidas pelo Decreto nº 12.686/2025 recolocam em questão esses fundamentos, especialmente diante do risco de reatualização de práticas de cunho integracionista. Nesse contexto, apresenta-se o desafio de assegurar o AEE como ação pedagógica integrada ao currículo comum e de garantir a participação plena dos estudantes em contextos educacionais inclusivos.

3.3 Mediação pedagógica no AEE: entre o plano normativo das políticas e o cotidiano escolar

O debate apresentado possibilita compreender como as políticas de educação especial inclusiva se concretizam no cotidiano escolar, especialmente no âmbito do AEE. O estudo aponta discontinuidades entre o plano normativo das políticas públicas de educação inclusiva e sua efetivação nas práticas educativas desenvolvidas na escola. Abordagem que se aproxima de análises que problematizam as tensões entre o plano macropolítico das políticas públicas e o cotidiano das práticas escolares.

Para fins analíticos, essa distinção é aqui compreendida a partir de dois planos inter-relacionados da inclusão escolar. O primeiro refere-se ao plano normativo e estrutural das

políticas públicas, aqui denominado inclusão maior⁸, que abrange legislações, diretrizes e dispositivos institucionais que orientam a Educação Inclusiva. O segundo corresponde ao plano micropolítico do cotidiano escolar, denominado inclusão menor⁹, que se constitui nas mediações pedagógicas, nas relações e nas mediações realizadas pelos profissionais da escola, não se reduzindo ao cumprimento de dispositivos legais, mas emergindo da diferença e das experiências vividas no ambiente escolar (Orrú, 2016).

Essa distinção não é hierárquica, mas dialética, uma vez que ambos os planos se constituem em permanente relação de interdependência, tensão e transformação. Assim, embora as políticas públicas estabeleçam diretrizes e garantias normativas para a educação inclusiva, sua concretização no cotidiano escolar não ocorre de forma linear ou automática, dependendo das mediações produzidas nas práticas pedagógicas e das condições concretas de cada contexto institucional. Ainda que tais marcos normativos representem avanços importantes, observa-se que sua efetivação é atravessada por diferentes interpretações, disputas e modos de organização do trabalho pedagógico.

No plano macropolítico, a inclusão materializa-se por meio de políticas públicas, legislações e diretrizes que orientam a educação inclusiva em âmbito estrutural. Nesse nível situam-se marcos normativos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e Decreto 12.686/2025.

No plano micropolítico, a inclusão configura-se como uma prática que tensiona as formas convencionais de organização escolar, ao problematizar a supervalorização de determinados conhecimentos e a ênfase em diagnósticos médicos que, frequentemente, reduzem e estigmatizam as identidades dos estudantes, deslocando o foco das necessidades educacionais dos estudantes para classificações diagnósticas.

É nesse campo que se insere a presente análise, que se volta à compreensão de como o AEE se configura no cotidiano escolar, considerando seus modos de organização e suas relações com a prática pedagógica. Nessa perspectiva, examinam-se as formas de articulação que favorecem o acesso ao currículo e a participação dos estudantes, em diálogo com abordagens inclusivas, como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). A partir

⁸ Neste trabalho, a expressão **inclusão maior** refere-se ao plano macropolítico das políticas educacionais, constituído por legislações, diretrizes e documentos normativos que orientam a educação inclusiva em âmbito institucional e governamental.

⁹ A noção de **inclusão menor** relaciona-se às práticas produzidas no cotidiano escolar, envolvendo estratégias pedagógicas, negociações e invenções construídas pelos sujeitos para efetivar a inclusão.

desse percurso, foram definidas categorias que orientam a interpretação dos dados, apresentadas a seguir.

3.4 Delineamento das categorias analíticas

As categorias foram construídas a partir do exame do material empírico produzido nas entrevistas e no trabalho de campo, em diálogo com o referencial teórico e com os dispositivos normativos que orientam a educação especial inclusiva no Brasil, com destaque para a PNEEPEI/2008 e o Decreto nº 12.686/2025. Esses eixos analíticos possibilitam problematizar os dados e compreender os sentidos atribuídos à inclusão no contexto investigado.

Desse processo emergiram três categorias centrais, inter-relacionadas, que estruturam a análise e a discussão dos dados neste capítulo. Na sequência, apresentam-se o detalhamento dessas categorias, seus eixos interpretativos e a análise de suas implicações.

1. Atendimento Educacional Especializado: entre a complementaridade pedagógica e práticas paralelas. Esta categoria analisa as implicações das reconfigurações normativas do AEE, expressando contradições entre sua concepção como serviço complementar e/ou suplementar ao currículo comum e a prática, que, em alguns casos, ainda apresenta características substitutivas ou segregadas;
2. Crenças da comunidade escolar acerca da Educação Inclusiva. Entendidas no campo educacional, como construções subjetivas e socialmente produzidas que orientam a forma como os sujeitos percebem, interpretam e atuam em relação à educação inclusiva, influenciando suas práticas pedagógicas, interações e decisões no cotidiano escolar;
3. A centralidade do laudo médico na definição do profissional de apoio escolar, refere-se à predominância do diagnóstico clínico como critério determinante para a indicação, disponibilização e organização do apoio escolar no contexto da Educação Inclusiva.

A discussão dessas categorias permitiu compreender como as políticas de Educação Especial Inclusiva se concretizam no cotidiano escolar, apresentando avanços, limites e desafios para a construção de uma Educação Inclusiva.

3.5 Implantação, trajetória e reconfiguração do Atendimento Educacional Especializado na escola

Para compreender a implantação e a trajetória do AEE na escola lócus da pesquisa, tornou-se necessário ir além da análise dos dados quantitativos, considerando a organização do serviço, as práticas pedagógicas e as percepções dos profissionais envolvidos. Nessa direção, o estudo busca analisar como esse espaço se constitui no contexto investigado, revelando os desafios e as estratégias que permeiam sua implementação e funcionamento.

Ao articular legislação e práticas escolares, procura-se compreender de que modo o AEE se configura como espaço de apoio, mediação pedagógica e promoção da acessibilidade no processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Nesse movimento, analisam-se também as formas de articulação pedagógica que contribuem para a ampliação do acesso ao currículo e para a participação dos estudantes, tomando o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como referência para a organização de práticas inclusivas no cotidiano escolar.

3.5.1 Atendimento Educacional Especializado: entre complementaridade pedagógica e práticas paralelas

A caracterização do AEE insere-se no debate mais amplo sobre os modos de efetivação da Educação Inclusiva no contexto escolar. Nesse cenário, tanto a PNEEPEI/2008 quanto o Decreto nº 12.686/2025 estabelecem que o AEE deve ser ofertado de forma complementar e/ou suplementar ao ensino regular, com o objetivo de promover a autonomia e a participação dos estudantes com deficiência no currículo comum. Para que isso ocorra, é necessário que a escola compreenda o AEE como um espaço pedagógico específico, destinado a identificar, organizar e elaborar recursos de acessibilidade e estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem e a plena participação desses estudantes, integrando-se ao trabalho pedagógico coletivo.

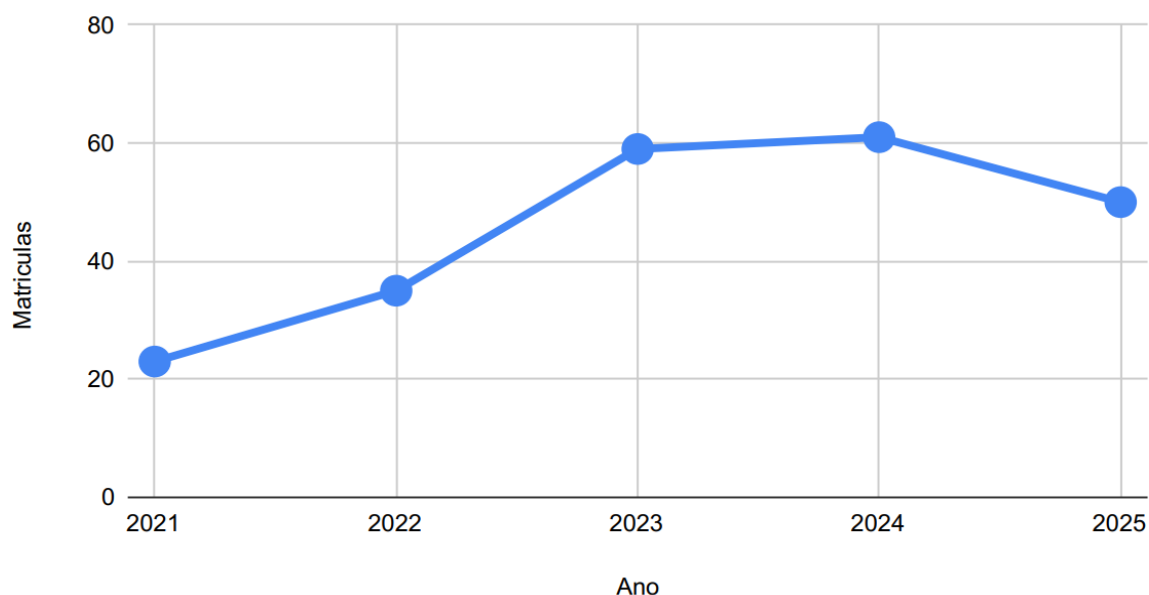
Na unidade escolar investigada, o AEE foi oficialmente implantado em 2021, representando um marco na tentativa de operacionalizar as políticas de inclusão previstas pela PNEEPEI/2008 e pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI, Lei nº 13.146/2015). O acompanhamento das matrículas e das práticas pedagógicas permitiu observar como o atendimento se organiza na prática.

O Quadro 6 e o Gráfico 1 apresentam os números e percentuais de matrículas no AEE da escola no período de 2021 a 2025.

Quadro 6 – Matrículas no AEE (2021-2025)

ANO	MATRÍCULAS NO AEE
2021	44
2022	68
2023	59
2024	65
2025	50

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Gráfico 1 – Quantitativo de Matrículas no AEE (2021-2025)

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Sistema Integrado de Gestão Escolar - SIGE (2025).

O recorte temporal justifica-se pela implantação da sala de AEE na escola no ano de 2021, marco inicial da oferta desse serviço na instituição. A análise dos dados indica um crescimento progressivo no número de matrículas entre 2021 e 2023, seguido por um período de estabilidade entre 2023 e 2024 e, posteriormente, um declínio no intervalo de 2024 a 2025. Esse movimento indica mudanças na demanda ou na organização do atendimento.

A partir dos dados analisados, emergiu o seguinte questionamento: por que entre os anos de 2024 a 2025, observa-se no Gráfico 1, a regressão no número de matrículas no AEE, se as políticas públicas, ao defenderem a democratização do ensino, têm como finalidade ampliar o acesso e a permanência dos estudantes na escola regular?

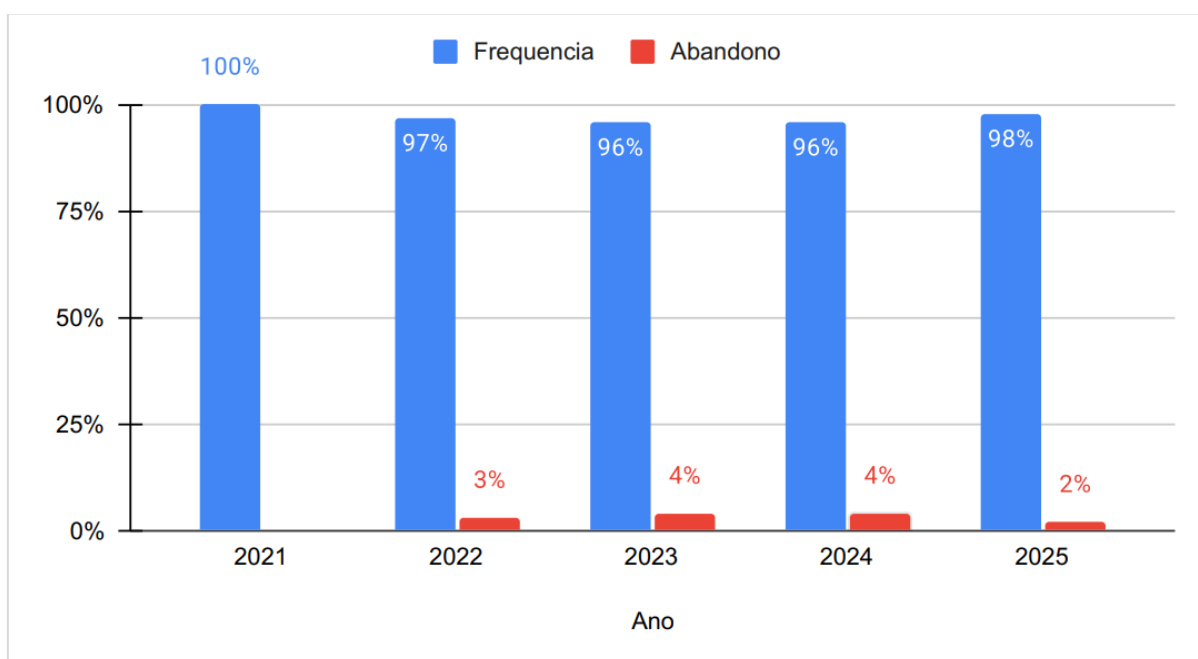
Diante desta indagação, aprofundamos a análise dos dados coletados e constatamos que a redução não está necessariamente relacionada a um enfraquecimento das políticas

inclusivas, mas a fatores específicos do fluxo escolar da própria instituição. Em 2021, primeiro ano de funcionamento da sala de AEE, não houve registros de desistência. Já entre 2022 e 2023, verificou-se um número expressivo de matrículas de estudantes ingressantes, o que contribuiu para o crescimento verificado no período. Entre 2023 e 2024, a procura pelo atendimento foi menor, mesmo tendo um discreto aumento em 2024.

Os dados indicam que a queda registrada em 2025 explica-se, sobretudo, pelo fato de que uma parcela significativa dos estudantes matriculados nos anos anteriores, concluiu o Ensino Médio ao final de 2024. Como não houve, no mesmo período, ingresso proporcional de novos estudantes no AEE, o número total de matrículas apresentou declínio. Logo, a regressão identificada no gráfico está mais associada ao movimento natural de conclusão de etapas escolares e à dinâmica de entrada e saída de estudantes do que, necessariamente, a um retrocesso nas políticas de inclusão.

Além da análise do número de matrículas, torna-se relevante observar indicadores relacionados à permanência e à participação dos estudantes no AEE. A frequência constitui um elemento importante para compreender o grau de continuidade do atendimento e o vínculo dos estudantes com o serviço. O gráfico a seguir apresenta os percentuais de frequência (correspondentes aos estudantes matriculados que permaneceram no atendimento) e abandono no AEE no período de 2021 a 2025, permitindo analisar não apenas o acesso ao atendimento, mas também a regularidade da participação dos estudantes ao longo dos anos.

Gráfico 2 – Percentual de Frequência no AEE (2021-2025)



Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Sistema Integrado de Gestão Escolar - SIGE (2025).

O Gráfico 2 evidencia que os percentuais de frequência no AEE, no período de 2021 a 2025, mantêm-se elevados, variando entre 96% e 100%, enquanto os índices de abandono permanecem reduzidos. Esses dados indicam forte adesão dos estudantes ao atendimento ofertado, sugerindo continuidade e regularidade na participação nas atividades desenvolvidas nesse serviço educacional.

No ano de 2021, registrou-se frequência total de 100%, sem ocorrência de abandono. Nos anos seguintes, houve uma leve redução, com percentuais de 97% em 2022, 96% em 2023 e 96% em 2024, acompanhados de taxas de abandono relativamente baixas, variando entre 3% e 4%. Em 2025, observa-se uma melhora no indicador, com aumento da frequência para 98% e redução do abandono para 2%.

De modo geral, os dados indicam que o AEE tem apresentado bons níveis de permanência dos estudantes, evidenciando a importância desse atendimento como estratégia de apoio à inclusão escolar. A baixa taxa de abandono também sugere que as ações pedagógicas e os recursos disponibilizados no AEE contribuem para a participação e continuidade dos alunos no processo educacional. Os dados indicam ainda que o AEE vem se consolidando como um serviço institucional da escola, acompanhando as transformações decorrentes da implementação das políticas de Educação Inclusiva.

Entretanto, durante a observação de campo, constatou-se que muitos estudantes apresentam dificuldades para retornar à escola no contraturno. Em diálogo com as famílias, diversos responsáveis relataram que, em razão das demandas de trabalho, não dispõem de tempo para acompanhar os estudantes nesse período.

Apesar dos avanços legais e normativos relacionados à Educação Inclusiva, a análise da organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) evidencia que, em determinados contextos, ele ainda se constitui como um espaço paralelo ao ensino comum. Observa-se que as práticas desenvolvidas pelo profissional do AEE, em alguns casos, permanecem centradas em atividades desarticuladas do currículo da sala regular, priorizando exercícios repetitivos, reforço escolar ou atividades voltadas apenas ao desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas isoladas. Essa configuração distancia-se das orientações previstas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que define o AEE como um serviço complementar e/ou suplementar ao ensino comum, e não substitutivo.

Sob essa visão analítica, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2024) destacam que, quando o AEE é compreendido de forma restrita, como espaço de reforço ou substituição das aulas

regulares, tende-se a reforçar uma lógica segregadora, mesmo em contextos que se propõem inclusivos. Em contraposição, experiências pautadas na flexibilização curricular indicam que a mediação pedagógica do AEE pode operar como um dispositivo de articulação entre os princípios da política inclusiva e as práticas escolares, favorecendo a construção de condições mais efetivas de participação, aprendizagem e autonomia dos estudantes.

Nesse cenário, percebe-se a permanência de práticas vinculadas não apenas à lógica integracionista, mas também a metodologias fragmentadas e assistencialistas, nas quais o estudante é atendido de forma individualizada, porém sem efetiva articulação com o planejamento pedagógico da classe comum. Em vez de promover estratégias de acessibilidade curricular e mediações que favoreçam a participação do estudante nas atividades escolares, o AEE, por vezes, restringe-se à execução de tarefas paralelas. Soma-se a isso, a dificuldade de garantir a frequência dos estudantes no contraturno, uma vez que muitos enfrentam obstáculos relacionados ao transporte, à rotina familiar e às condições socioeconômicas, o que compromete a continuidade do atendimento e fragiliza o acompanhamento pedagógico.

Além disso, a própria organização da avaliação revela tensões no processo inclusivo. Em alguns contextos, a avaliação do estudante ocorre de maneira diferenciada apenas no sentido de redução de atividades ou flexibilização quantitativa, sem considerar processos avaliativos contínuos, qualitativos e alinhados às potencialidades do aluno, conforme orientam as diretrizes inclusivas. A ausência de planejamento colaborativo entre professor da sala comum e profissional do AEE também fragiliza a construção de estratégias pedagógicas que assegurem a aprendizagem e a participação efetiva do estudante no currículo escolar. Associada a essas questões, observa-se ainda a presença de baixas expectativas em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial, o que pode limitar as possibilidades pedagógicas oferecidas e reforçar práticas de exclusão simbólica no cotidiano escolar.

Diante disso, torna-se essencial que as redes de ensino promovam ações institucionais voltadas à ressignificação do AEE no cotidiano escolar. Isso implica em fortalecer o trabalho colaborativo entre os docentes, reorganizar práticas avaliativas e assegurar que o AEE cumpra sua função pedagógica de eliminar barreiras à aprendizagem e à participação. Também é necessário construir estratégias que favoreçam a permanência e o retorno dos estudantes no contraturno, garantindo condições efetivas de acesso ao atendimento especializado. Superar perspectivas assistencialistas, fragmentadas e marcadas por baixas expectativas significa reafirmar o AEE como um componente fundamental para a consolidação da Educação

Inclusiva, orientada pelos princípios dos direitos humanos, da equidade e da garantia de acesso, permanência e aprendizagem de todos os estudantes.

3.5.2 Perfil dos estudantes atendidos no AEE

Esta seção tem como objetivo analisar os dados referentes aos estudantes que frequentaram a Sala de Recursos Multifuncionais nos anos de 2024 e 2025, recorte temporal definido por corresponder ao período mais recente de organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na instituição investigada, permitindo identificar características atuais do público atendido e das práticas desenvolvidas nesse contexto. Além disso, a escolha desse período possibilita compreender continuidades e mudanças no atendimento ofertado, considerando as dinâmicas vivenciadas pela escola no contexto contemporâneo da Educação Inclusiva.

Parte-se do pressuposto de que a caracterização dos estudantes não se limita à sua identificação categorial, mas deve ser compreendida à luz das condições de desenvolvimento e aprendizagem que se constituem nas relações sociais e nas mediações pedagógicas estabelecidas no ambiente escolar.

De acordo com informações da secretaria da escola, no ano letivo de 2024, 65 alunos foram atendidos na sala de AEE, distribuídos entre as diferentes séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, conforme apresentado a seguir.

Quadro 7 – Alunos que frequentaram a Sala do AEE e suas respectivas séries nas salas regulares em 2024

ENSINO FUNDAMENTAL				ENSINO MÉDIO		
6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
12	13	12	13	03	04	08

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A sala possuía neste ano um professor efetivo que atendia nos turnos matutino e vespertino, 65 alunos com diferentes tipos de deficiência como mostram os dados apresentados a seguir:

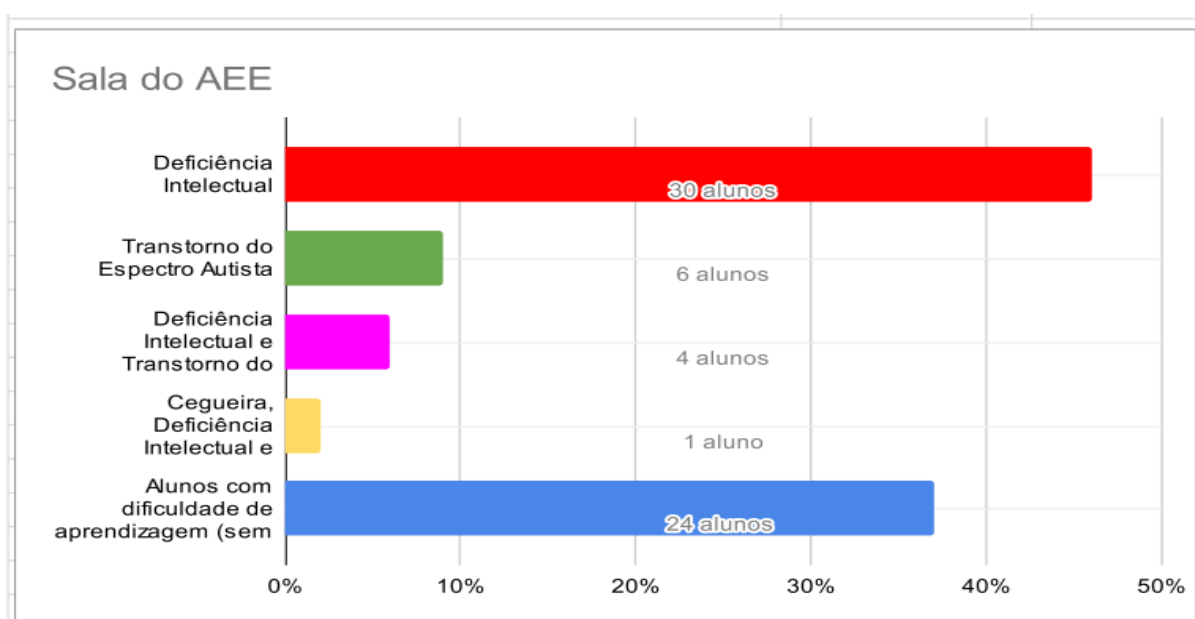
Quadro 8 – Classificação dos estudantes atendidos no AEE segundo suas condições de desenvolvimento e aprendizagem em 2024 (quantidade/porcentagens)

CLASSIFICAÇÃO	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
Deficiência Intelectual	30 alunos	46%

Transtorno do Espectro Autista	6 alunos	9%
Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista	4 alunos	6%
Cegueira, Deficiência Intelectual e Deficiência Múltipla	1 aluno	2%
Alunos com dificuldade de aprendizagem (sem laudo médico)	24 alunos	37%

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Gráfico 3 - Distribuição dos estudantes atendidos no AEE segundo suas condições de desenvolvimento e aprendizagem em 2024



Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Sistema Integrado de Gestão Escolar - SIGE (2025).

Verifica-se neste gráfico que, a maioria dos estudantes atendidos na Sala do AEE pertence ao grupo de pessoas com deficiência intelectual e alunos com dificuldades de aprendizagem, sem laudo que ateste alguma deficiência. Esse dado pode indicar que a escola reconhece nesses estudantes a necessidade de apoio pedagógico mais sistemático para garantir sua participação e aprendizagem.

No caso dos estudantes com dificuldades de aprendizagem sem laudo médico, observa-se que a Sala de Recursos Multifuncionais, muitas vezes, acaba assumindo uma função voltada ao reforço escolar ou ao atendimento de demandas que deveriam ser enfrentadas no contexto da sala comum, revelando uma ampliação do público atendido para além do previsto nas normativas da Educação Especial. Essa realidade pode indicar tanto a dificuldade da escola em lidar com a heterogeneidade dos processos de aprendizagem no

ensino regular quanto a ausência de suporte pedagógico suficiente na classe comum, fazendo com que o AEE seja acionado como estratégia para responder às dificuldades escolares.

Outrossim, a predominância desses estudantes também pode estar relacionada às concepções presentes no cotidiano escolar, nas quais dificuldades de aprendizagem são frequentemente associadas a limitações individuais do aluno, produzindo encaminhamentos para o AEE mesmo quando não há diagnóstico que caracterize o público-alvo da Educação Especial. Esse cenário evidencia tensões entre as práticas institucionais e as diretrizes legais que orientam o Atendimento Educacional Especializado.

Para o ano de 2025, nota-se uma mudança no número total de alunos atendidos e na sua distribuição entre as séries do Ensino Fundamental e Médio. A seguir, apresentamos os dados atualizados referentes a esse novo período.

Quadro 9 – Alunos que frequentam a Sala do AEE e suas respectivas séries nas salas regulares em 2025

ENSINO FUNDAMENTAL				ENSINO MÉDIO		
6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
3	8	6	11	14	3	5

Fonte: elaborado pela autora (2025).

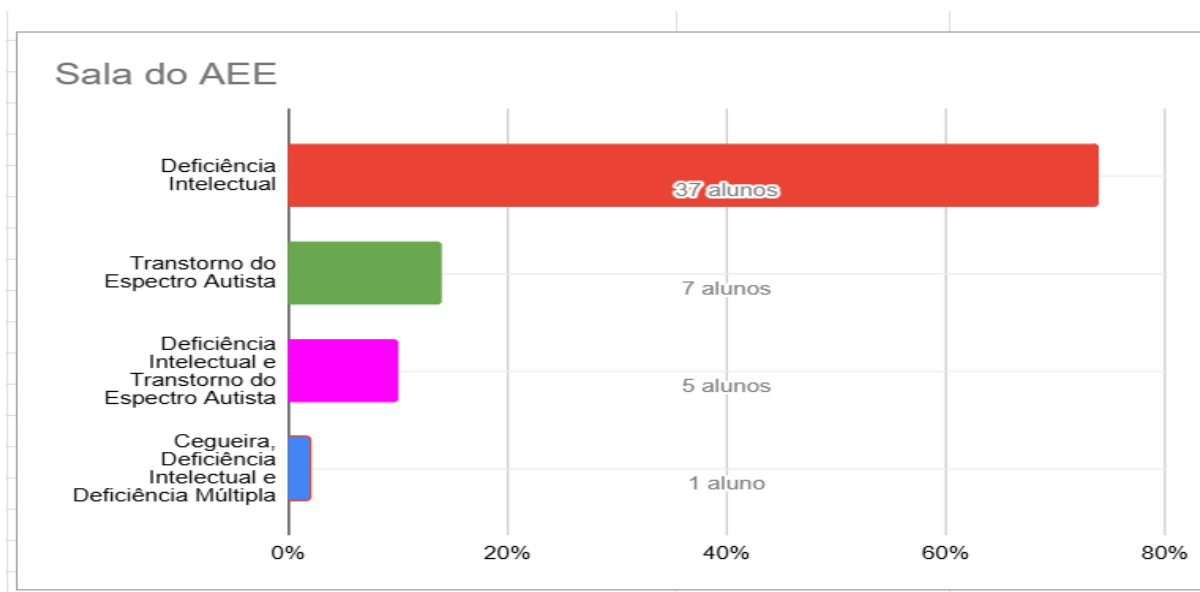
No ano de 2025 foram matriculados 50 alunos no AEE, a sala possui um professor efetivo que atende nos turnos matutino e vespertino, alunos com diferentes tipos de deficiência como mostra o quadro a seguir e, posteriormente, o Gráfico 4:

Quadro 10 – Dados sobre o perfil dos estudantes atendidos no Atendimento Educacional Especializado – 2025

CLASSIFICAÇÃO	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
Deficiência Intelectual	37 alunos	74%
Transtorno do Espectro Autista	7 alunos	14%
Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista	5 alunos	10%
Cegueira, Deficiência Intelectual e Deficiência Múltipla	1 aluno	2%

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Gráfico 4 - Perfil dos estudantes atendidos no Atendimento Educacional Especializado – 2025



Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Sistema Integrado de Gestão Escolar - SIGE (2025).

Os dados apresentados no Quadro 8 e no Gráfico 4 evidenciam características relevantes do AEE na escola. Destaca-se, em particular, que, nos anos de 2024 e 2025, não foi registrada nenhuma matrícula de estudantes com altas habilidades ou superdotação. Esse dado suscita reflexões sobre a possível subidentificação desses estudantes, considerando que, em uma escola com aproximadamente mil alunos, é improvável a ausência total de estudantes com desempenho excepcional em alguma área. Mesmo não sendo possível afirmar essa tendência para os anos anteriores, a ausência de registros no período analisado aponta para a necessidade de aprimorar os processos de identificação e acompanhamento, de modo a garantir que o atendimento educacional contemple todas as demandas da diversidade estudantil.

Mesmo não sendo nosso objeto de pesquisa, é preciso mencionar que esta questão constitui também um grande desafio para as escolas, pois a escassez de estudos tem gerado mitos e concepções equivocadas acerca do tema, ocasionando desinformação e ideias preconceituosas que influenciam diretamente a formação dos alunos talentosos e criativos. Pesquisadores do tema chamam a atenção para a necessidade de esclarecer à população sobre essas concepções errôneas, com vistas a preparar melhor as escolas, os professores e as famílias para lidarem com pessoas com AH/SD. Dentre esses estudiosos, Alencar (2001) destaca que os superdotados são um grupo pouco compreendido e negligenciado, e que existem poucos programas específicos para o atendimento dessas pessoas.

A autora pontua que os desafios na área educacional são enormes no que diz respeito ao atendimento de alunos com AH/SD, visto que se percebe nos contextos educacionais uma

certa limitação dos professores para trabalhar com esse alunado (Alencar, 2001). Em decorrência disso, a presença de estudantes com habilidades acima da média está passando despercebida no ambiente escolar, posto que grande parte dos profissionais não consegue identificar essas características ou, quando as identificam, não têm conhecimento sobre como potencializá-las.

Esse quadro é agravado por existir a falsa convicção de que o aluno superdotado é capaz de desenvolver seus talentos por conta própria, não necessitando, portanto, de nenhuma interferência. Na maioria das vezes, os superdotados são vistos como pessoas que se destacam apenas por seus conhecimentos intelectuais, ou então são considerados gênios, que se sobressaem em todas as áreas do conhecimento. Entretanto, é um erro pensar que a criança identificada como superdotada possui uma capacidade intelectual brilhante em todas as áreas do conhecimento.

A análise do perfil dos estudantes atendidos no AEE evidencia a diversidade de condições de desenvolvimento e aprendizagem presentes na escola, mostrando tanto as necessidades de acompanhamento dos alunos quanto a persistência de lacunas na identificação de grupos específicos, como os estudantes com altas habilidades/superdotação. Esse panorama reforça a importância de fortalecer os processos de identificação e a formação docente, garantindo que o atendimento educacional contemple efetivamente toda a diversidade estudantil.

Para além desses aspectos, é fundamental considerar que os modos de identificação e atendimento também são atravessados pelas concepções e crenças que circulam no contexto escolar, as quais influenciam diretamente as práticas inclusivas. É nesse horizonte que se insere a análise das crenças da comunidade escolar sobre a inclusão.

3.5.3 As crenças da comunidade escolar sobre a inclusão

A compreensão das crenças presentes no ambiente escolar constitui um elemento fundamental para a análise das práticas educativas voltadas à inclusão. No ambiente educacional, as visões dos profissionais que compõem a comunidade escolar influenciam diretamente a forma como interpretam as políticas educacionais, organizam as práticas pedagógicas e se posicionam diante da diversidade presente na sala de aula. De acordo com Barcelos (2006), as crenças são construções dinâmicas e contextuais que se desenvolvem a partir das experiências individuais e coletivas, exercendo influência significativa nas ações e decisões dos sujeitos no processo educativo.

Investigar os posicionamentos da comunidade escolar permite compreender como o papel da escola na garantia do direito à educação de todos os estudantes é percebido por seus membros. Desse modo, busca-se analisar as crenças expressas por professores, gestores e demais profissionais acerca da escola enquanto espaço inclusivo, considerando suas percepções sobre os recursos disponíveis, as práticas pedagógicas implementadas e a importância das parcerias estabelecidas no processo de inclusão escolar.

A partir das entrevistas realizadas, foi possível identificar diferentes crenças acerca da inclusão escolar. As falas dos participantes revelam modos distintos de compreender o papel da escola diante dos desafios e das possibilidades relacionados à construção de práticas educativas inclusivas. Para fins de organização da análise, a princípio serão discutidas as crenças dos gestores; em seguida, as dos professores; e, por fim, as dos demais membros da comunidade escolar.

Quando questionado sobre a escola enquanto instituição inclusiva, o grupo gestor apresentou, de modo geral, uma visão positiva em relação ao papel desempenhado pela escola. Assim, o participante G1 afirma:

Nossa escola é referência para a região, temos uma Sala de Recursos Multifuncionais, equipada com recursos audiovisuais, uma professora modulada que atende aproximadamente 50 alunos da educação especial no contraturno, os desafios ainda são grandes, mas trabalhamos diariamente para romper barreiras, superar os obstáculos e quebrar paradigmas. (sic)

De forma complementar, o participante G2 ressalta a importância do diálogo com a família:

Primamos por uma boa relação com a família, assim, realizamos reuniões periódicas, sabemos que esta parceria é fundamental para conhecer melhor os alunos, desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e, por conseguinte, oferecer acessibilidade curricular a todos. No entanto, os desafios são muitos, especialmente no que se refere à participação das famílias na rotina escolar. Muitos pais possuem pouco tempo para comparecer à escola em razão das demandas de trabalho, o que compromete também o retorno dos estudantes no contraturno para atendimento no Atendimento Educacional Especializado. (sic)

Além da visão da equipe gestora, também foram consideradas as crenças do professor do AEE e professores das salas regulares, cujas experiências contribuem para ampliar a compreensão sobre a inclusão no contexto escolar. A esse respeito, um dos professores ressaltou que a inclusão demanda o comprometimento coletivo da equipe escolar. De acordo com o docente, embora o processo apresente desafios relacionados ao próprio sistema educativo, que ainda se pauta em um ensino meritocrático e competitivo, a escola procura

desenvolver estratégias pedagógicas, com o objetivo de garantir a participação de todos os alunos nas práticas educativas.

No que diz respeito à Sala de Recurso Multifuncionais, a participante P5 é enfática:

É importante frisar que a Sala de Recursos Multifuncionais não deve ser vista como única responsável pela promoção de inclusão na escola, até mesmo porque os alunos passam muito mais tempo na sala comum do que no AEE. Com frequência, essa proposta de atendimento extraclasse acaba responsabilizando apenas o professor do AEE pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, enquanto o restante da equipe escolar, se exime desse compromisso. Tal postura compromete e descaracteriza a verdadeira proposta de inclusão escolar.

Ademais, observa-se o empenho do professor do AEE em desenvolver um trabalho articulado com os docentes das salas regulares, compartilhando a responsabilidade pela promoção do acesso dos estudantes ao conhecimento. Tal aspecto torna-se evidente na fala do participante P5:

A Sala de Recursos Multifuncionais é um espaço que visa apoiar a inclusão de todos os alunos com deficiência que frequentam a sala de aula regular. Nossa sala é equipada com materiais pedagógicos e recursos de acessibilidade para atender às necessidades específicas de cada aluno. Atendemos aproximadamente 50 alunos, com diferentes tipos de deficiência, desde Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista, Alunos com dificuldade de aprendizagem, mesmo sem laudo e temos uma aluna cega desde seu nascimento, com deficiência intelectual, que está cursando a 1ª Série do Ensino Médio, a aluna frequenta regularmente a sala comum e o AEE, temos no AEE vários recursos que possibilita o acesso aos conteúdos, como impressora em braile, trabalhamos com o Plano Educacional Individualizado (PEI), que tem como propósito destinar um olhar específico para as dificuldades de cada aluno. Mas sabemos que os desafios são enormes e que medidas são fundamentais para construção de uma escola inclusiva, temos desafios em relação aos pais, visto que muitos não têm tempo de acompanhar seus filhos, buscamos desenvolver um trabalho colaborativo com os professores, mas muitos têm uma visão de que a sala regular tem a função apenas de socialização dos alunos e que a responsabilidade de ensinar conteúdos fica restrito à sala de recursos multifuncionais.

Ao mesmo tempo em que o professor do AEE destaca a necessidade de corresponsabilização dos docentes da sala comum no processo de escolarização dos estudantes atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais, percebe-se que muitos professores do ensino regular relatam dificuldades concretas para atuar com alunos da Educação Especial. Essas dificuldades estão associadas, sobretudo, às condições de trabalho, às lacunas na formação continuada e às exigências institucionais que incidem sobre o cotidiano escolar. Nesse contexto, a participante P7 explicita:

Infelizmente temos na sala comum quase quarenta alunos, não temos mais o Professor de Apoio que nos auxiliava nas atividades pedagógicas, atualmente dispomos apenas do Profissional de Apoio que acompanha e exerce atividades de higienização e locomoção dos alunos da Educação Especial, um outro agravante é o fato de não termos formação continuada que nos capacite a promover acesso

curricular a todos os alunos, além disso, a preparação para as avaliações externas também demanda muito tempo, o foco está em apresentar resultados, com isso outras habilidades que não sejam cognitivas muitas vezes não são potencializadas.

Considerando as condições de trabalho descritas pelos participantes, as entrevistas realizadas com os professores, articuladas às observações de campo, possibilitaram uma compreensão mais aprofundada acerca da organização e do funcionamento do AEE na escola investigada. Esse material também permitiu analisar os desafios presentes no cotidiano pedagógico, assim como as estratégias construídas pelos docentes diante das demandas da educação inclusiva, evidenciando as experiências vivenciadas tanto pelo professor quanto pelos estudantes que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais.

Experiências exitosas também foram apresentadas. A título de exemplo, a participante P5 relatou uma situação ocorrida durante uma atividade envolvendo resolução de problemas matemáticos. Ao propor um exercício de divisão, alguns estudantes demonstraram pouco interesse pela atividade. Em diálogo com a professora do AEE, reorganizaram uma flexibilização curricular, buscando tornar a aula mais significativa para o estudante.

Nesse processo, destaca-se o trabalho colaborativo na elaboração de estratégias de acessibilidade curricular. O professor do AEE, ao identificar barreiras relacionadas à abstração do conteúdo, sugeriu a utilização de recursos concretos e visuais, como dinheiro fictício, imagens e situações-problema contextualizadas.

Na sequência, a professora da sala regular implementou a atividade a partir da situação de compra de pastéis na feira, utilizando cédulas simuladas e solicitando que o estudante calculasse o troco em diferentes situações. Com o apoio das estratégias de acessibilidade construídas em parceria com o AEE, o aluno conseguiu resolver corretamente a operação, demonstrando compreensão do conceito matemático quando este foi apresentado de forma contextualizada e acessível.

Esse episódio evidencia a potência do trabalho colaborativo entre o professor do AEE e o professor da sala regular, especialmente no que se refere à construção de práticas pedagógicas inclusivas, à eliminação de barreiras quanto a aprendizagem e à ampliação das possibilidades de participação dos estudantes no currículo.

Essa experiência aproxima-se dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), uma abordagem que busca tornar o ensino acessível a todos os alunos, desde o planejamento inicial das atividades. Sob essa ótica, o DUA se apresenta como um caminho promissor para a inclusão escolar, ao valorizar a diversidade como ponto de partida do planejamento pedagógico. Ele reforça o papel essencial do professor enquanto criador de

oportunidades de aprendizagem para todos, especialmente para aqueles que, por muito tempo, foram marginalizados em ambientes escolares padronizados.

No caso descrito, o simples fato de contextualizar a subtração em uma situação próxima de sua realidade, proporcionou engajamento, compreensão e aprendizagem significativa. A ação da professora mostrou a importância de conhecer o aluno em sua totalidade, indo além das avaliações tradicionais e criando estratégias que favoreçam sua participação ativa.

Além das crenças apresentadas pela equipe gestora e pelos docentes, torna-se igualmente relevante considerar as percepções dos demais membros da comunidade escolar, especialmente das famílias e dos profissionais que atuam no suporte ao processo educativo. As experiências e os posicionamentos desses sujeitos contribuem para ampliar a compreensão sobre os desafios e as possibilidades da inclusão escolar. Nesse sentido, suas falas evidenciam aspectos relacionados ao acompanhamento dos estudantes, à expectativa da família em relação à escola, e às relações estabelecidas entre escola e comunidade.

Essa compreensão é corroborada pela fala da participante PS15 ao relatar que percebe o empenho da escola no acompanhamento do desenvolvimento de seu filho. Segundo a participante da pesquisa, os professores mantêm diálogo frequente com a família e demonstram preocupação em compreender as dificuldades do estudante, buscando alternativas que favoreçam sua aprendizagem e sua integração com os demais colegas.

De forma complementar, um dos pais entrevistados destaca tanto os avanços quanto os desafios relacionados à participação da família no processo escolar. Segundo o participante, apesar do esforço da escola em manter uma comunicação próxima, nem sempre é possível acompanhar todas as demandas devido à rotina de trabalho. A fala do participante revela ainda uma compreensão restrita acerca da função do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ao afirmar que “entendo que o AEE é importante para reforçar a aprendizagem do aluno, para ajudar ele a acompanhar melhor a sala de aula e não ficar para trás”.

Essa interpretação evidencia uma associação recorrente do AEE a uma lógica de reforço escolar e recuperação de conteúdos, entendendo-o como um espaço destinado a suprir dificuldades de aprendizagem do currículo regular. Esse entendimento, embora frequente no cotidiano escolar, distancia-se de sua função legal enquanto serviço complementar e/ou suplementar ao ensino comum, voltado à eliminação de barreiras à participação, ao acesso ao conhecimento e à promoção da autonomia do estudante, conforme previsto nas normativas da Educação Inclusiva.

No referente aos profissionais de apoio, um dos participantes evidencia que sua atuação está diretamente ligada ao suporte à locomoção, higiene e organização do estudante no espaço escolar, contribuindo para sua permanência e participação nas atividades da sala comum. Entretanto, ressalta que muitas vezes há uma compreensão equivocada sobre sua função, sendo comum a expectativa de que o profissional de apoio também atue no ensino dos conteúdos curriculares, o que não corresponde às atribuições do cargo. Além disso, aponta a importância do trabalho articulado com professores e demais profissionais da escola para garantir condições mais efetivas de inclusão e participação dos estudantes.

As falas dos participantes evidenciam a relevância do diálogo e da cooperação entre os diferentes atores da comunidade escolar, especialmente na construção de práticas inclusivas. A esse respeito, a literatura aponta que a interação entre família, escola e profissionais da educação contribui para uma compreensão mais ampla das necessidades, interesses e potencialidades dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais adequadas ao processo de inclusão. Como ratificam Lazzaretti e Freitas (2016, p. 7), “uma boa interação entre família, escola e profissionais proporciona uma maior compreensão das necessidades, interesses, habilidades e potencialidades da criança com deficiência”.

Para Barcelos (2006), as crenças influenciam diretamente as ações e decisões dos sujeitos no contexto educacional, podendo orientar práticas que favoreçam ou limitem determinados processos pedagógicos. Assim, quando a comunidade escolar reconhece a importância da inclusão e da valorização da diversidade, cria-se um ambiente mais propício ao desenvolvimento de estratégias que busquem atender às necessidades dos estudantes.

Diante dessas considerações, ressalta-se que os profissionais da instituição reconhecem positivamente o papel da escola no processo de inclusão, valorizando a diversidade, os recursos institucionais e o trabalho colaborativo com as famílias. Essas percepções refletem um compromisso com a materialização da inclusão no cotidiano escolar, em consonância com o conceito de inclusão menor, por meio de práticas pedagógicas concretas e estratégias que buscam garantir a participação e aprendizagem de todos os estudantes.

3.5.4 A centralidade do laudo médico na definição do profissional de apoio escolar

A análise dos dados permitiu identificar a categoria centralidade do laudo médico na definição da necessidade de acompanhamento por profissional de apoio escolar, evidenciando a predominância de uma lógica biomédica na organização do suporte educacional. Nesse

contexto, observa-se que, historicamente, a indicação desse profissional tem sido condicionada à apresentação de laudos médicos, ao invés da análise das necessidades de acessibilidade, cuidado e participação do estudante no ambiente escolar.

Essa dinâmica tende a reforçar práticas que associam o suporte educacional à condição individual do estudante, em detrimento de uma análise contextual das barreiras que limitam sua participação e permanência no ambiente educacional. Como consequência, restringe-se a compreensão das demandas de apoio à dimensão clínica do diagnóstico, reduzindo a atenção às condições institucionais, relacionais e ambientais que influenciam a inclusão escolar.

Na rede estadual de Goiás, a atuação do profissional de apoio escolar é regulamentada pelo Decreto nº 10.343/2023, que dispõe sobre os critérios para a oferta desse serviço, estabelecendo que a necessidade do atendimento, a forma de atuação e o número de estudantes atendidos devem ser definidos com base em relatórios técnicos elaborados por equipes multiprofissionais ou pelo professor de AEE. Mesmo que o decreto não determine explicitamente a apresentação de laudos médicos com diagnóstico e códigos da Classificação Internacional de Doenças (CID) como requisito obrigatório, na prática muitas escolas e redes interpretam esses documentos como critério formal para justificar a solicitação do profissional de apoio. Essa lógica operacional acaba vinculando o acesso ao suporte educacional a uma validação de caráter clínico, deslocando o foco das necessidades de apoio para critérios médicos.

Frequentemente, as diferenças dos estudantes ainda são interpretadas de forma negativa, associadas a limitações ou inferioridade, como explica Kranz (2015, p. 61):

O aluno, diagnosticado com algum tipo de deficiência, transtorno ou déficit, assim, é considerado inapto ou incapaz de aprender. Com isso, à escola não cabem responsabilidades nesse processo, uma vez que o sujeito não condiz com o padrão de aluno ideal, não possuindo condições, aptidões e/ou maturação suficiente para aprender dentro dos padrões da escola.

Essa situação evidencia a permanência de concepções que associam a inclusão escolar à identificação de déficits individuais. Essa perspectiva aparece na fala do participante PN21:

Em muitas escolas muito se usa ainda os termos aluno laudado, aluno da inclusão, como se esses alunos fossem considerados diferentes dos demais, essa diferença inferioriza os discentes, é como se a deficiência estivesse no aluno e não nas barreiras que são colocadas pela escola e que impedem a participação plena desses alunos. Nossa escola é uma escola elitista, celetista, reprodutora, excludente. (sic)

Com a publicação do Decreto nº 12.686/2025, essa lógica é reconfigurada. O decreto estabelece que a oferta do AEE e do Profissional de Apoio Escolar não deve estar condicionada à apresentação de diagnóstico, laudo ou relatório emitido por profissionais da

área da saúde. Seu texto, determina que a necessidade desse apoio deve ser definida a partir de avaliação pedagógica e estudo de caso realizado pela equipe escolar, deslocando o foco do diagnóstico clínico para a análise das barreiras educacionais e das necessidades pedagógicas do estudante no ambiente escolar.

Conforme as Diretrizes Operacionais das Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás (Goiás, 2024, p. 77-78), esse profissional não pode exercer funções pedagógicas, uma vez que suas atribuições se concentram em:

Auxiliar os estudantes com deficiência física nas atividades de alimentação, higiene, locomoção; orientar e auxiliar o estudante quanto ao posicionamento e postura na cadeira e na organização do material escolar; dominar técnicas próprias de suas atribuições (alimentação, locomoção, higienização, uso e materiais adaptados, locomoção de cadeiras de rodas ou cadeiras adaptadas, etc.).

Essa legislação reforça que o papel desse profissional está relacionado à garantia de condições de acesso, permanência e participação, e não à condução do processo de ensino. Nesse mesmo sentido, o Decreto nº 12.686/2025, estabelece que o profissional de apoio escolar deve atuar em consonância com o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e com o Plano Educacional Individualizado (PEI), contribuindo para a locomoção, comunicação, interação social e participação do estudante nas atividades escolares. Embora o decreto não explicita uma proibição direta ao exercício de funções pedagógicas, sua redação indica que a atuação desse profissional está vinculada ao apoio à acessibilidade e à participação, enquanto as ações pedagógicas permanecem sob responsabilidade dos professores e da equipe pedagógica.

Além da centralidade do laudo na organização do apoio escolar, outro elemento que tensiona a efetivação da educação inclusiva refere-se às formas de planejamento pedagógico e acompanhamento dos estudantes público-alvo da educação especial, especialmente no uso do PEI.

3.5.5 Planejamento pedagógico, PEI e seus limites frente ao DUA

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), não há a previsão sistemática de instrumentos como o Plano Educacional Individualizado (PEI), o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) ou o estudo de caso como dispositivos formais de organização do trabalho pedagógico. O documento de 2008 estrutura-se em torno do AEE como serviço complementar e suplementar, enfatizando princípios como acessibilidade, participação e eliminação de barreiras.

Já o Decreto nº 12.686/2025 introduz uma reconfiguração no plano organizacional da política, ao incorporar tais instrumentos como dispositivos de planejamento pedagógico e de tomada de decisão no contexto escolar, conferindo maior centralidade à avaliação pedagógica e ao estudo de caso. Essa mudança indica um movimento de maior operacionalização da política, com ênfase na organização individualizada dos atendimentos e na sistematização das ações educativas.

O PEI tem sido amplamente incorporado em diferentes redes de ensino como instrumento de planejamento pedagógico destinado aos estudantes público da educação especial. Em geral, esse documento busca registrar objetivos de aprendizagem, estratégias pedagógicas e formas de acompanhamento do percurso escolar desses estudantes. No entanto, sua utilização suscita debates teóricos, quando confrontada com abordagens que defendem a reorganização do ensino a partir da diversidade presente na escola, como o Desenho Universal para a Aprendizagem.

Essa posição de destaque atribuída ao PEI tem sido objeto de problematizações no campo da Educação Inclusiva, especialmente quando sua utilização enfatiza o planejamento pedagógico individualizado. Em determinados contextos, essa centralidade pode reforçar abordagens focadas no atendimento individual, deslocando o foco de estratégias pedagógicas mais amplas voltadas ao coletivo da turma, o que entra em tensão com os princípios do DUA, que propõe a organização do ensino a partir de múltiplas formas de acesso ao currículo para todos os estudantes.

Sob essa perspectiva, o PEI, embora tenha como finalidade apoiar o processo de aprendizagem e sistematizar estratégias de acompanhamento, pode contribuir para a consolidação de uma lógica de individualização das dificuldades escolares, ao concentrar o planejamento em um documento específico para o estudante. Esse movimento, ainda que não intencional, pode reforçar a compreensão de que as dificuldades de aprendizagem estão centradas no aluno, deslocando a atenção das condições pedagógicas, curriculares e organizacionais da escola.

Além das tensões conceituais relacionadas à centralidade do PEI, é necessário considerar os limites concretos impostos pelas condições de trabalho docente e pela própria estrutura das redes de ensino. Na prática, muitas escolas públicas não dispõem de infraestrutura adequada, tempo institucionalizado para planejamento coletivo ou número suficiente de profissionais para garantir a elaboração e o acompanhamento efetivo de planos individualizados. Soma-se a isso, a organização da carreira docente marcada, frequentemente,

por jornadas distribuídas em dois ou três turnos de trabalho, elevada carga horária e atendimento simultâneo a centenas de estudantes.

Nesse contexto, a implementação do PEI como principal estratégia de inclusão revela importantes contradições operacionais. Considerando, hipoteticamente, um professor que atue em seis turmas com, aproximadamente, 30 estudantes cada, incluindo um número significativo de alunos público-alvo da Educação Especial, torna-se necessário questionar em que condições esse docente conseguiria elaborar, acompanhar e revisar individualmente tantos planos pedagógicos sem que isso resulte em sobrecarga de trabalho e burocratização das práticas educativas. Esse cenário mostra que a defesa de instrumentos individualizados, sem a correspondente garantia de condições objetivas de trabalho, pode produzir um distanciamento entre as proposições normativas e a realidade concreta vivenciada nas escolas.

Embora o PEI possa constituir um importante instrumento de organização pedagógica, sua efetivação exige condições institucionais, tempo de planejamento e trabalho colaborativo entre os profissionais da escola. Caso contrário, há o risco de o documento assumir predominantemente uma função burocrática, esvaziada de acompanhamento pedagógico efetivo, reforçando processos de individualização sem necessariamente promover práticas inclusivas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a participante P8 explicita, a partir da experiência escolar, uma crítica recorrente ao uso do PEI:

Percebo na prática, que o PEI muitas vezes se torna mais um documento burocrático do que uma ferramenta pedagógica. Em alguns momentos, os planos parecem mais centrados no aluno individual, do que promovendo a inclusão real. Sinto que isso acaba reforçando uma lógica de separação, em vez de articular o AEE com o currículo da classe regular.

Conforme defendido por Mantoan (2015), a inclusão escolar exige uma mudança de paradigma que desloca o foco das limitações individuais do estudante para a transformação das práticas pedagógicas e das estruturas escolares. Nessa concepção, a escola inclusiva não se organiza a partir de adaptações individualizadas que tratem determinados alunos como exceções ao currículo, mas sim por meio da reconstrução do ensino, de modo que todos os estudantes possam participar das atividades propostas. Assim, quando a inclusão se sustenta predominantemente em instrumentos individualizados, existe o risco de manter uma lógica em que a diferença continua sendo tratada como um problema do aluno, e não como um desafio pedagógico que interpela a escola.

Além disso, quando o planejamento pedagógico passa a depender fortemente de documentos individualizados, como o PEI, podem surgir práticas educativas paralelas no

interior da sala de aula. Em algumas situações, o estudante com deficiência passa a desenvolver atividades distintas das realizadas pelos demais colegas, mediadas por profissionais de apoio ou por estratégias específicas, o que pode gerar processos de diferenciação pedagógica pouco articulados com o currículo comum. Essa dinâmica pode enfraquecer o princípio da participação coletiva e comprometer a construção de práticas verdadeiramente inclusivas.

Portanto, mesmo que o PEI possa contribuir para o registro e a sistematização de estratégias pedagógicas voltadas ao acompanhamento de determinados estudantes, sua utilização requer análise crítica no contexto das políticas de Educação Inclusiva. O desafio consiste em evitar que esse instrumento reforce processos de individualização ou produza práticas pedagógicas paralelas que fragilizem a participação no currículo comum.

Nesse aspecto, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) explicam que a inclusão escolar não deve se restringir a intervenções centradas exclusivamente em estratégias individualizadas, mas requer a construção de práticas colaborativas entre os profissionais da educação comum e da Educação Especial. Para as autoras, a inclusão demanda compartilhamento da responsabilidade pedagógica e reorganização coletiva do ensino, de modo que as condições de participação e aprendizagem sejam produzidas no interior da própria organização escolar. Perspectiva que se alinha ao Desenho Universal para a Aprendizagem, quando é proposta a reorganização do ensino a partir da diversidade que caracteriza o espaço escolar, deslocando o foco das adaptações individuais para a construção de práticas pedagógicas flexíveis, capazes de favorecer a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

Desse modo, a discussão acerca dos limites de intervenções individualizadas permite entender a necessidade de deslocar o debate da inclusão escolar para além da produção de documentos específicos, enfatizando a importância de práticas pedagógicas coletivas, colaborativas e flexíveis. Discussão a ser desenvolvida no próximo capítulo, Desenho Universal para a Aprendizagem e Ensino Colaborativo no Projeto Político-Pedagógico, analisando suas contribuições para a construção de uma Educação Inclusiva comprometida com a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

CAPÍTULO IV – DUA e Ensino Colaborativo no Projeto Político-Pedagógico: desafios de implementação frente às normativas inclusivas e diretrizes curriculares

Historicamente, as políticas públicas educacionais brasileiras têm se fundamentado em um modelo tradicional e excludente de ensino, cujas raízes remontam à chegada dos Jesuítas e à criação das primeiras escolas voltadas à catequese dos povos indígenas. Desde então, consolidou-se no país uma prática pedagógica centrada na figura do professor, caracterizada pela transmissão de conteúdos. Esse modelo corresponde ao que Freire (1996) denominou de “educação bancária”, em que o estudante é visto como um recipiente passivo a ser preenchido com informações. Apesar de avanços pontuais, como a introdução de tecnologias educacionais, verifica-se que, em grande parte das instituições de ensino, ainda prevalecem práticas pedagógicas tradicionais em detrimento de metodologias mais participativas e críticas.

Esse ensino excludente que prevaleceu desde o início da colonização do país e perpetua-se ao longo da história do Brasil, volta-se em alguns momentos para a elite. Trata-se, portanto, de uma escola para poucos, ainda que, em outros contextos, tenha sido estendida às massas com o objetivo de atender às demandas do mercado por mão de obra. Esse tipo de ensino voltado às massas, de acordo com Mosé (2013), surgiu para atender à demanda do mercado e, à semelhança de uma fábrica, produz o conhecimento como em uma linha de montagem, com a segmentação e a fragmentação do saber.

Nas últimas décadas, o modelo educacional brasileiro está a serviço do neoliberalismo, do capital, que tem por objetivo reproduzir a passividade, a ausência de questionamentos, a repetição de conteúdos, a individualidade, a meritocracia e a exclusão escolar, reflexo do modelo de sociedade em que as pessoas competem entre si, e vence o melhor e o mais forte. Para Mantoan (2025, p. 51),

A lógica da organização escolar excludente é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador — sem os quais é difícil romper com o velho modelo escolar e produzir a reviravolta que a inclusão impõe.

O debate sobre o processo de implementação de uma política de Educação Inclusiva é urgente e compreender como esta política tem se configurado nas escolas torna-se indispensável. Assim, neste capítulo, buscou-se analisar de que forma os dispositivos

normativos inclusivos fundamentam o Projeto Político-Pedagógico de uma instituição escolar, considerando os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem e do ensino colaborativo.

Para tanto, fez-se imperativo refletir sobre as políticas educacionais que norteiam e influenciam o PPP da escola investigada, tal qual analisou-se como a escola desenvolve ações inclusivas, ainda que inseridas em um contexto marcado por uma legislação educacional como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) que, segundo diversas críticas, mantém práticas excludentes, que não vislumbra a formação humana integral e global dos estudantes, por estar prioritariamente voltada para atender ao mercado.

Esse condicionamento do PPP à legislação educacional que, por vezes atende a interesses de organizações externas à escola, por meio de acordos financeiros com atores internacionais, entre eles o Banco Mundial, acaba por limitar sua autonomia, tanto quanto a implementação de práticas inclusivas e manifesta-se, claramente, na organização do currículo. Essas organizações veem a educação como um bem de produção. Neste sentido, Saviani (2005, p. 23) afirma:

[...] o Estado, agindo em consonância com os interesses dominantes, transfere as responsabilidades, sobretudo no que se refere ao financiamento dos serviços educativos, mas concentra em suas mãos as formas de avaliação institucional, que se tornam, então, um mecanismo de controle para garantir a ordem vigente.

Foi com esse olhar, na dinâmica da inclusão/exclusão da igualdade/diferença, do Estado mínimo socialmente, mas forte no sentido de controle que buscamos desenvolver este capítulo, com foco na análise do PPP da escola como um projeto dinâmico e vivo, que contemple uma educação emancipadora e inclusiva. Dessa maneira, entende-se que o PPP deve ser visto como uma forma de conferir identidade à escola e, para tanto, construído de maneira coletiva, trazendo os princípios filosóficos e éticos da instituição. É um documento dialético e dialógico, que precisa conversar com a comunidade escolar e se pautar em ações concretas na escola. Veiga (2013, p. 13) explica que o Projeto Político-Pedagógico

[...] vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova de cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

Para agregar às considerações acima colocadas, ressalta-se ainda, a importância de usufruir desse espaço de autonomia, mesmo que limitado, para realização de uma análise robusta da realidade da escola, das políticas educacionais; como também de refletir sobre os

currículos, que são sempre permeados por ideologias e elaborados para atender interesses de determinados grupos. Segundo Veiga (2013), o currículo é uma construção social, não é um instrumento neutro, uma vez que passa a ideologia da classe dominante. Em vista disso, é fundamental problematizar a discussão e trazer à luz uma análise crítica do Projeto Político-Pedagógico.

Para isso, o capítulo será organizado em duas seções principais, que se complementam de modo a atender o objetivo específico do estudo. Na primeira seção, intitulada “Dissensos entre os dispositivos normativos inclusivos e o discurso excludente presente nas diretrizes curriculares”, será desenvolvida uma análise das contradições existentes entre os pressupostos da Educação Inclusiva expressos nas normativas inclusivas e as práticas que ainda reproduzem a exclusão no contexto escolar. Busca-se discutir em que medida, tais dispositivos normativos se materializam ou não nas diretrizes e práticas pedagógicas do PPP da escola investigada. Ademais, serão abordadas as possibilidades de transformação que emergem a partir da compreensão deste dissenso, especialmente no que se refere à construção de práticas pedagógicas colaborativas e inclusivas.

Nessa discussão, será considerada a presença de elementos de exclusão ainda perceptíveis na BNCC (Brasil, 2018) que, embora proponha a equidade e a inclusão, por vezes reproduz lógicas padronizadoras e expectativas homogêneas de aprendizagem, distanciando-se dos princípios da Educação Inclusiva.

A segunda seção, intitulada “DUA e acessibilidade curricular: uma abordagem inclusiva possível”, aprofundará a discussão acerca do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) enquanto estratégia promotora da acessibilidade curricular e a efetivação do ensino inclusivo. Nessa seção, serão analisados os princípios do DUA e sua relação com a organização colaborativa do trabalho pedagógico, destacando como tais diretrizes podem ser mobilizadas como serviço de apoio e acessibilidade no âmbito da escola. Além disso, a discussão estabelecerá diálogo com as crenças dos professores e gestores sobre a inclusão, articulando-as às práticas desenvolvidas frente à proposta inclusiva expressa no PPP.

4.1 Dissensos entre os dispositivos normativos inclusivos e os discursos excludentes presentes nas diretrizes curriculares

A partir da segunda metade do século XX, inicia-se na América Latina a implementação da política neoliberal, que no Brasil começa a ser adotada na década de 1990,

no governo do então presidente Fernando Collor de Mello. Trata-se de uma doutrina econômica que tem por objetivo a livre concorrência de mercado e um Estado mínimo socialmente, mas forte no sentido de controle econômico e social. Essa forma de conduzir o Estado é transferida também para o sistema educacional, conferindo à educação uma característica de empresa, pautada pela lógica da competitividade, da eficiência e da produtividade. É uma educação padronizada, com conteúdos esvaziados de reflexão e de pensamento crítico (Freitas, 2018).

A função do Estado é apenas a de criar as regras e oferecer igualdade de condições para que cada indivíduo se sobressaia de acordo com suas capacidades. Nesse discurso, a equidade não é mencionada, pois a doutrina neoliberal reconhece a desigualdade de origem social, mas afirma não ser função do Estado promover a equidade de classes, pois isso seria intervir em um sistema natural. Sem dúvida, essa desigualdade social é interessante para o sistema, porque gera competição e concorrência. Esse sistema é incompatível com a inclusão escolar. Para Barbosa (2023, p. 232),

A inclusão escolar pode ser descrita como um movimento contra um sistema educacional baseado na ideia arbitrária de aluno ideal e de modelo de ser humano. Que resiste à escola como um lugar de treino, de reprodução de conteúdo, de estabelecimento de parâmetros de comparação e de aferição de resultados e produtividade por parte dos estudantes. Um movimento que luta por uma escola de fato para todos, com o objetivo de garantir o acesso à educação, sendo este um direito humano subjetivo incondicional.

No âmbito da educação, o neoliberalismo propõe a igualdade de oportunidades para se chegar ao conhecimento, propositura assentada na ideia de meritocracia, isto é, a ascensão social dependeria do esforço de cada um, sendo dever do Estado apenas garantir igualdade de oportunidade para todos. Essa igualdade de oportunidades esconde as desigualdades sociais e econômicas de origem de cada indivíduo e que, em regra, determinam seu lugar social. Tem-se, desse modo, um Estado mínimo que pouco interfere na promoção da justiça social ou equidade, pois seu forte é o controle ideológico e político hegemônico.

Esse Estado forte ideologicamente passa a interferir diretamente no sistema educacional, tornando-o incompatível com a concepção de que todos têm direito à educação e podem se desenvolver mediante uma política verdadeiramente inclusiva, à medida que, via legislação, estabelece alguns padrões de homogeneização, com regras direcionadoras a rotina da escola, que estipulam aulas de 50 minutos, conteúdos fragmentados e currículos inflexíveis, cujo objetivo é alcançar metas quantitativas.

Essa estrutura reforça uma proposta de ensino competitivo e excludente para atender aos interesses do mercado capitalista, o qual desconsidera as diferenças individuais, bem

como, as habilidades e potencialidades dos estudantes. A legislação que sustenta tais propósitos, desqualifica o professor ao impedir sua autonomia em sala de aula, sendo a escola um lugar de reprodução de conteúdos, uma educação que prima por resultados e metas. Nas palavras de Cavalcante (2025, p. 110),

Nessa escola, o currículo se baseia na oferta estruturada de conhecimentos que devem ser adquiridos, acumulados e reapresentados, em forma de “rendimento”. Como a inclusão escolar já se tornou algo defendido pela sociedade, em geral, o que se vê é um movimento para garantir a matrícula dos alunos “desviantes” na escola comum, mas providenciando um imenso aparato de normalização e controle, travestidos de direitos, que prevê profissionais de apoio, planos individuais de ensino, professor exclusivo e até terapeutas dentro da sala de aula.

Para Freitas (2018), essa cobrança gera uma pressão sobre as escolas e os alunos, e desencadeia a realização de frequentes simulados, uma preparação exagerada para a obtenção de boas médias, deixando de lado o verdadeiro objetivo da educação o, que é a formação global e plena do estudante em todas as suas dimensões. Além de gerar outras séries de efeitos negativos, dentre eles, a demanda do tempo do professor para preparar os estudantes para os testes de avaliação de aprendizagem, o que gerou manipulação das notas, além de estresse para docentes, alunos e seus familiares. Ao contrário do que se pretendia, tais testes apenas fizeram aumentar a diferença de aprendizagem entre mais e menos favorecidos.

Ainda sobre resultados, Mantoan (2015) aponta que a avaliação, na perspectiva da inclusão, deve substituir o caráter classificatório por uma visão diagnóstica e inclusiva, tendo como objetivo o ensino para todos os alunos. Desta forma, sugere que o professor deve priorizar a avaliação do desenvolvimento das potencialidades dos alunos diante de situações problema, considerando o tempo individual e as diferentes formas de aprender de cada um. Para a educadora, “a avaliação é também um instrumento de aperfeiçoamento e de depuração do ensino e quando a tornarmos mais adequada e eficiente, diminuiremos substancialmente o número de alunos excluídos das escolas” (Mantoan, 2015, p. 39).

Essa perspectiva ressalta a necessidade de ressignificar o papel da avaliação no processo educacional, especialmente no âmbito da Educação Inclusiva. Uma vez que, tradicionalmente, a avaliação tem sido utilizada como instrumento classificatório, com o objetivo de ranquear os estudantes, destacando os que alcançam os padrões esperados pelo sistema e marginalizando aqueles que apresentam ritmos e estilos de aprendizagem distintos.

Por isso, Mantoan (2015) defende uma perspectiva transformadora voltada para a identificação das potencialidades e das necessidades de cada aluno, servindo como ferramenta de apoio à aprendizagem e de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Assim, a autora desloca o foco da avaliação do desempenho do aluno para o processo de ensino, enfatizando

que o fracasso escolar não pode ser atribuído exclusivamente ao estudante, mas deve ser analisado à luz das estratégias adotadas pelo professor, da adequação curricular e da organização da escola. Ao tornar a avaliação mais sensível às diferenças individuais, considerando o tempo próprio de aprendizagem, os estilos cognitivos e os desafios enfrentados por cada sujeito, cria-se um ambiente mais justo, participativo e verdadeiramente inclusivo.

A partir dessa discussão, busca-se analisar de que maneira os discursos e concepções presentes no PPP da instituição investigada expressam aproximações ou distanciamentos em relação a uma perspectiva inclusiva de educação. Para tanto, essa realidade será analisada a partir das categorias definidas a seguir, que permitem identificar aspectos que favorecem ou dificultam a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

4.2 Definição das categorias de análise

Para a organização e interpretação dos dados, foram estabelecidas categorias de análise que permitem relacionar os pressupostos teóricos discutidos com as evidências empíricas observadas no âmbito da pesquisa. A categorização foi elaborada a partir da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2011) e, neste processo, buscou identificar unidades de sentido que emergem dos discursos dos professores, gestores e documentos escolares, de modo a compreender como os princípios das normativas inclusivas se materializam ou se distanciam das práticas cotidianas da escola.

As categorias foram definidas com base nos objetivos específicos da pesquisa e na relação entre teoria e prática observada durante o trabalho de campo, sendo elas:

- Categoria 1: A educação inclusiva na prática escolar: entre proposições e desafios;
- Categoria 2: PPP e políticas educacionais: entre diretrizes inclusivas e demandas institucionais;
- Categoria 3: DUA no PPP: aproximações, ausências e possibilidades de implementação;
- Categoria 4: Ensino colaborativo como mediação para a inclusão: entre desafios institucionais e possibilidades de transformação.

Mesmo que as categorias apresentem especificidades analíticas, elas se articulam entre si, permitindo compreender, de forma integrada, as relações entre práticas escolares, normativas educacionais e possibilidades de implementação de propostas inclusivas.

A partir dessas categorias, desenvolve-se a discussão dos dados à luz da relação entre teoria e prática observada no contexto escolar. A análise busca evidenciar as tensões, contradições e possibilidades presentes na efetivação da educação inclusiva, considerando tanto os princípios expressos nos documentos institucionais quanto as práticas pedagógicas vivenciadas no cotidiano da escola.

Nesse movimento, busca-se não apenas descrever os dados, mas problematizar as relações estabelecidas no contexto escolar, evidenciando como os princípios da Educação Inclusiva são apropriados, ressignificados ou, por vezes, esvaziados no cotidiano das práticas pedagógicas. Assim, a análise se orienta pela compreensão das mediações que atravessam a construção do Projeto Político-Pedagógico, considerando os condicionantes institucionais, pedagógicos e sociais que incidem sobre a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

4.2.1 Entre o discurso inclusivo e as práticas excludentes

Ao analisar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, observou-se que o mesmo tem como missão “proporcionar uma Escola de Qualidade, assumindo uma gestão pedagógica atual e inovadora diante da construção do processo ensino/aprendizagem” (PPP, 2024, p. 20). Aponta ainda como missão, a formação de um ser transformador, crítico, atuante, criativo, responsável e consciente de seu papel, capaz de agir, resgatando os valores humanos na formação da cidadania.

Seus princípios norteadores incluem, preparar o aluno para enfrentar o mundo atual “como cidadãos participativos, democráticos, críticos, conhecedor dos seus direitos e deveres” (PPP, 2024, p. 21), que transcenda os conteúdos curriculares e se integre nas questões contemporâneas, no meio ambiente, na saúde, na sexualidade, nas questões éticas relativas à igualdade de direito, à dignidade do ser humano e a solidariedade, onde os profissionais reflitam constantemente a respeito dos problemas educacionais não só da própria Instituição, mas da comunidade e do mundo. Segundo o relato do entrevistado G1,

O PPP da escola é reformulado todos os anos, considerando as constantes mudanças pelas quais a instituição passa. No início do ano letivo, realizamos a semana de planejamento, momento em que a equipe se organiza para alinhar diretrizes e metas. Ao longo do ano, a cada bimestre temos previsto no calendário escolar o momento coletivo, onde tratamos sobre o desenvolvimento acadêmico dos

alunos, avaliações internas e externas. Além desses encontros, o calendário escolar contempla outros espaços de discussão e planejamento coletivo que envolvem a coordenação pedagógica, professores, alunos e pais de alunos. Dentre esses momentos, destaca-se o Conselho de Classe, que desempenha papel fundamental no acompanhamento do processo educativo dos alunos.

Participar desses espaços durante a observação de campo foi essencial para o desenvolvimento da pesquisa, pois proporcionou informações relevantes sobre como a gestão escolar, professores, pais e alunos vivenciam e contribuem para o desenvolvimento da Educação Inclusiva. Para além dessas informações, o PPP traz ainda dados do desempenho acadêmico dos alunos do ano anterior, incluindo taxa de aprovação, reprovação e evasão.

Os resultados obtidos durante a coleta dos dados apontam uma contradição entre o PPP da escola em referência, a percepção de Educação Inclusiva dos professores e o distanciamento que esta filosofia mantém da legislação educacional. Como ilustrado pela fala da participante P7:

Para mim, a educação inclusiva significa oferecer a todos os alunos a chance de estar na escola, participar das atividades e sentir-se parte do grupo. No entanto, na prática, muitas vezes essa inclusão se limita à presença física do estudante em sala, a aulas de reforço, evidenciando muito mais uma integração do que propriamente inclusão. Falta preparo e apoio especializado para realizar adaptações que realmente atendam às necessidades de cada um. Assim, fazemos o possível, mas nem sempre conseguimos garantir o aprendizado de todos. O Projeto Político-Pedagógico da escola defende uma inclusão ampla, baseada no respeito às diferenças e na igualdade de oportunidades, porém essa proposta acaba ficando distante da realidade e do que a legislação assegura como direito. (sic)

A fala da participante P7 expressa uma concepção de Educação Inclusiva que valoriza a presença e a participação de todos os alunos, mas reconhece que, na prática, ela ocorre de forma limitada, mais próxima de uma integração do que de uma inclusão real. Ao afirmar que a inclusão se limita à presença física do estudante em sala de aula e nas aulas de reforço, a docente indica que a escola ainda segue um modelo tradicional, centrado na adaptação do aluno às práticas vigentes, em vez de transformar a própria escola para atender à diversidade.

Mantoan (2015, p. 42) assevera que a inclusão escolar requer uma mudança profunda nas práticas pedagógicas, pois “implica rever o papel da escola, o modo de ensinar e de aprender, e o significado das diferenças no processo educativo”. Assim, a fala da professora é que a instituição ainda atua sob uma lógica de integração, em que o estudante com deficiência é aceito, mas precisa se adaptar à estrutura vigente, o que, de acordo com a educadora, representa uma forma sutil de exclusão.

Quando a professora aponta a ausência de formação continuada e de apoio especializado, explicita as dificuldades de concretizar a inclusão na prática. Freire (2005)

reforça que uma educação verdadeiramente inclusiva exige que o professor seja sujeito ativo no processo educativo, capaz de refletir sobre suas práticas e promover a aprendizagem significativa para todos. Sem essa reflexão crítica e sem suporte pedagógico, a inclusão se torna apenas formal e não efetiva.

A contradição entre os princípios expressos no Projeto Político-Pedagógico (PPP) que preconiza a inclusão, o respeito à diferença, a igualdade de oportunidades e a realidade vivenciada pela professora reflete o que Mantoan (2015) denomina de distanciamento entre o discurso político e normativas com a prática escolar. Embora a inclusão esteja presente no plano institucional e legal, sua concretização depende de condições estruturais e pedagógicas que ainda não estão plenamente asseguradas.

Portanto, a análise demonstra que o desafio da Educação Inclusiva não está apenas em garantir o acesso dos alunos à escola, mas em transformar o modo de ensinar e aprender, de forma que o PPP se torne um instrumento vivo de inclusão e, não apenas, um documento formal.

4.2.2 O Projeto Político-Pedagógico: tensões entre princípios emancipatórios e políticas neoliberais

A análise do PPP revela contradições entre os princípios inclusivos de formação crítica assumidos pela escola e as diretrizes curriculares. Embora o texto afirme o compromisso com a inclusão e a formação crítica, suas ações e diretrizes práticas estão submetidas a políticas neoliberais que reforçam a lógica da exclusão e da competitividade. Assim, ao analisarmos o PPP encontramos divergências no texto, visto que propõe como objetivos da escola:

Formar cidadãos participativos, democráticos, críticos, conhecedor dos seus direitos e deveres, que transcenda os conteúdos curriculares e se integre nas questões contemporâneas, no meio ambiente, na saúde, na sexualidade, nas questões éticas relativas à igualdade de direito, à dignidade do ser humano e à solidariedade, onde os profissionais reflitam constantemente a respeito dos problemas educacionais não só da própria Instituição, mas da comunidade e do mundo (PPP, 2024, p. 18).

Todavia, ao mesmo tempo, o PPP estabelece como propostas emergenciais o alcance de metas do Índice de Desenvolvimento da Educação de Goiás (Idego), isto é, a obtenção de médias previamente definidas pelo sistema de avaliação. Em seu *marco conceitual*, a escola pontua sua aspiração de ser reconhecida pela sociedade como uma instituição de excelência, ancorada na lógica da (qualidade total). Esse posicionamento expressa a influência de uma concepção conservadora e neoliberal de educação, a qual se distancia da filosofia educacional

inclusiva defendida pela comunidade escolar tanto em outros trechos do próprio documento quanto na fala da participante G2:

O Projeto Político-Pedagógico é um documento fundamental, pois orienta as práticas pedagógicas da escola, construído de forma coletiva com a participação de toda a comunidade escolar, reflete as intenções da escola e busca responder as necessidades dos alunos. É um documento que visa a qualidade do ensino.

Embora o posicionamento apresentado demonstre uma concepção de PPP orientada pela participação coletiva e pelo atendimento às necessidades dos estudantes, constata-se no documento, excertos que se distanciam dessa perspectiva inclusiva. Ao enfatizar a produtividade e a padronização, o PPP tende a invisibilizar as singularidades e condições de aprendizagem dos estudantes, especialmente daqueles que demandam práticas pedagógicas mais flexíveis e inclusivas, produzindo formas de exclusão que se manifestam diariamente no cotidiano escolar.

Colin Barnes (1997 *apud* Cavalcante, 2025, p. 102) afirma que, “nas sociedades conduzidas pelo capitalismo neoliberal, pessoas com deficiência são vistas como desafortunadas, inúteis ou doentes, em oposição à ideia de sujeitos que devem servir ao funcionamento da estrutura capitalista”. Ainda neste mesmo sentido, Cavalcante (2025, p. 102) chama a atenção para o que cita Michael Oliver (1994),

A economia política sugere que os fenômenos, incluindo as categorias sociais, são produzidos por forças econômicas e sociais do próprio capitalismo. Assim, a categoria deficiência é “um problema econômico por causa das mudanças na natureza do trabalho e das necessidades do mercado de trabalho dentro do capitalismo”.

Nesta concepção, a deficiência é vista como um problema econômico, em função das necessidades do mercado de trabalho, da mão de obra do sistema capitalista. Essa lógica capacitista se reflete diretamente na escola, uma instituição historicamente moldada para reproduzir padrões e expectativas de normalidade. A exclusão de estudantes com deficiência, revela o quanto o modelo educacional ainda está distante de uma abordagem verdadeiramente inclusiva. A escola, como agente social e formador, muitas vezes reforça a lógica meritocrática e a padronização do ensino, desconsiderando a diversidade como um valor.

Por conseguinte, as políticas públicas educacionais voltadas à inclusão devem ir além do acesso físico e da matrícula, buscando promover transformações estruturais no currículo, na formação docente, nos processos avaliativos e nos recursos pedagógicos. Isso implica adotar uma perspectiva crítica, que reconheça a deficiência como uma construção social e enfrente as bases econômicas e ideológicas que sustentam o capacitismo. Como destaca

Mantoan (2015), a inclusão apenas será efetiva quando a escola for capaz de reorganizar suas práticas para acolher a todos, reconhecendo as singularidades como parte constitutiva do processo educativo e não como exceções a serem toleradas.

Sobre a BNCC (Brasil, 2018), documento construído para orientar a elaboração dos currículos escolares, o texto do PPP da escola, objeto desta análise, afirma que esse dispositivo normativo:

[...] servirá de referência para o trabalho na Escola, porém não será a única fonte de pesquisa. A mesma é um documento de caráter normativo que se apoia em dois fundamentos pedagógicos: o compromisso com a educação integral, o foco no desenvolvimento de competências e define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (PPP, 2024, p. 49).

Mesmo afirmando que o documento não será a única fonte de pesquisa, nas palavras de Freitas (2018), apesar de a BNCC (Brasil, 2018) dar liberdade à escola para trabalhar as questões locais, essas especificidades são deixadas de lado, visto que os currículos não são elaborados para tornar a escola inclusiva, e sim para contemplar, além dos objetivos, habilidades e competências previamente definidas, os conteúdos que devem ser aplicados em todo o país e que serão cobrados nas avaliações censitárias, realizadas em larga escala em todas as instituições de ensino. Pesa ainda nessa decisão, o fato de o documento normativo orientar a produção do material didático e o sistema educacional atrelar os bons resultados das avaliações aos incentivos financeiros concedido aos professores, diretores e secretários escolares (Brasil, 2018).

Situação parecida também é evidenciada por Cury (2018), ao afirmar que a BNCC (Brasil, 2018), ao especificar conteúdos mínimos, competências e habilidades a serem desenvolvidas na Educação Básica, limita a autonomia das escolas e dos professores, não considerando as diferenças culturais, regionais e sociais, tornando-se um documento fechado, centralizador e homogeneizador, seguindo na contramão de uma educação que valorize a pluralidade, a inclusão e equidade com base na realidade concreta dos alunos.

Com essa política, o que é diverso, diferente e não conteudista não é valorizado, isto é, a pluralidade, a diversidade, as diferenças das salas de aula não são consideradas nesse processo. O aluno que não se adequar a essa dinâmica é excluído, o que mostra uma visão totalmente contrária ao que propõe uma escola inclusiva. Essa perspectiva de educação deixa de fora a capacidade de reflexão crítica do estudante, não se atém a todas as dimensões humanas, afetiva, social, criativa, artística e musical.

A escola, nesta cena, se vê reduzida a pautar conteúdos mínimos de aprendizagem e a atender demandas imediatas, quais sejam a de preparar a força de trabalho que o mercado requer. O que importa é fornecer competências e habilidades exigidas por um sistema de avaliação de desempenho, cuja expectativa de comprovação de aprendizagem tem como meta formar sujeitos produtivos, visando a empregabilidade imediata.

Para Freitas (2018), mediante a BNCC (Brasil, 2018), o Brasil cumpre o seu papel na padronização da educação em escala mundial, além de testes em larga escala e responsabilização das escolas. Neste cenário, as grandes corporações internacionais são as mais interessadas em manter essa política educacional que atende aos interesses do mercado. Esses interesses ideológicos, que estão a serviço da educação neoliberal, colocam-se como discursos aparentemente de igualdade, mas na verdade propõem uma educação excludente.

Essas habilidades e competências fundamentadas em avaliações censitárias, as quais têm a função de medir a qualidade da educação, padroniza o ensino e diminui a autonomia da escola, dos professores e até mesmo dos alunos. Sabe-se que isso não é sinônimo de boa educação, pois não é suficiente para trabalhar todas as dimensões que se almeja para o desenvolvimento dos alunos como cidadãos autônomos. Nesse processo reducionista, a nota do aluno, que avalia apenas seus conhecimentos cognitivos, torna-se referência para identificar se a escola vai bem ou mal.

Essa forma de avaliar vai na contramão de uma Educação Inclusiva, que visa à formação integral, global e plena do indivíduo. Segundo Kilpatrick (1994 *apud* Fiorentini; Lorenzato, 2009, p. 50):

Muitas mudanças curriculares fracassaram, porque entraram em conflito com as avaliações externas. Existe hoje um esforço para que as mudanças da prática docente em sala de aula venham acompanhadas de mudanças também no processo de avaliação. Em todos os países do mundo, em função da crescente interferência do governo na educação, tem havido nos últimos anos um aumento das avaliações externas.

Sobre a cobrança por resultados, o Marco Operacional do PPP traz como medida: “intervenções pedagógicas com o intuito de melhorar a aprendizagem do aluno, analisando os gráficos de desempenho, fazendo um paralelo com as avaliações externas, conscientizando-os sobre a importância dos estudos para a vida profissional e social” (PPP, 2024, p. 21). Mesmo constatando-se que o PPP foi construído a partir de uma visão de escola inclusiva, identifica-se que o documento sofreu fortes influências das políticas educacionais neoliberais, haja vista que são também princípios norteadores que devem ser seguidos pelo PPP, tornando-se difícil desvencilhar-se dessas políticas.

Por fim, ressalta-se que o PPP da escola objeto desta análise foi elaborado de forma coletiva, fundamentado em normativas inclusivas com o objetivo de construir uma educação baseada em princípios inclusivos e emancipatórios. É o que se depreende da seguinte citação:

A Instituição busca preparar o aluno para enfrentar o mundo atual, como cidadãos participativos, democráticos, críticos, conhecedor dos seus direitos e deveres, que transcenda os conteúdos curriculares e se integre nas questões contemporâneas, no meio ambiente, na saúde, na sexualidade, nas questões éticas relativas à igualdade de direito, à dignidade do ser humano e a solidariedade, garantindo ao público-alvo da educação especial acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação onde os profissionais reflitam constantemente a respeito dos problemas educacionais não só da própria Instituição, mas da comunidade e do mundo (PPP, 2024, p. 19).

São ações que vislumbram a promoção da Educação Inclusiva que a escola almeja, entretanto, o PPP está condicionado às normativas educacionais legais, que muitas vezes causam à instituição uma certa impotência para realizar o que está previsto no seu projeto, visto que essas leis muitas vezes estão na contramão da inclusão.

Apesar de o PPP da escola se fundamentar em princípios inclusivos e emancipatórios, a concretização desses objetivos esbarra nas limitações estruturais, pedagógicas e legais impostas pelo caráter centralizador da BNCC (Brasil, 2018). Essa tensão revela que a inclusão escolar é um processo em construção que depende de mudanças efetivas na prática pedagógica, na formação docente, na flexibilização curricular e na valorização da diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

Assim, a escola se encontra diante do desafio de conciliar o discurso de inclusão com práticas que, na realidade, ainda reproduzem modelos tradicionais e excludentes, reafirmando a necessidade de repensar continuamente suas estratégias para transformar a educação em um espaço verdadeiramente inclusivo, crítico e democrático.

Nos próximos tópicos, discute-se o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), seus princípios e o ensino colaborativo, articulando-os ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição investigada. O objetivo é analisar em que medida esses referenciais estão incorporados ao documento, enquanto dimensões centrais para a compreensão da inclusão escolar. Essa abordagem permite integrar fundamentos teóricos e práticas pedagógicas no contexto educacional.

4.2.3 Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): origens e fundamentos

O DUA tem o objetivo de ampliar a participação e o desenvolvimento de todos os alunos, reduzir barreiras e adequações personalizadas que dificultam as práticas inclusivas do professor na sala de aula. Para melhor compreender esta abordagem, faz-se necessário entender suas origens, seu surgimento, definição inicial e sua redefinição para o campo educacional.

O DUA surgiu nos Estados Unidos da América nos anos de 1970, a partir do conceito de Desenho Universal (DU) criado por um grupo de arquitetos liderado por Ronald Mace, ligado inicialmente a arquitetura. Tinham como objetivo tornar os ambientes mais acessíveis. Esse conceito pressupõe que o design dos espaços possam ser pensados para garantir que o maior número de pessoas consiga acessar esses locais sem que sejam utilizadas adaptações posteriores.

A própria Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) incorpora em seu artigo 2º o conceito de DU, definido como “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico”. Trata-se de um princípio que orienta a promoção da acessibilidade e da inclusão, considerando a diversidade humana como um aspecto central no processo de desenvolvimento.

Segundo Nunes e Nunes Sobrinho (2008), o Desenho Universal concebe ambientes planejados para atender a todas as pessoas, extrapolando o paradigma da acessibilidade voltada a um tipo específico de deficiência. Representa, assim, uma ruptura com a lógica da arquitetura tradicionalmente dirigida a um “homem ideal”, homogêneo e padronizado, promovendo, em seu lugar, uma concepção inclusiva que valoriza a diversidade humana.

Ao trabalhar esse conceito no universo da educação e das escolas, o DUA tem o objetivo de orientar os processos de ensino-aprendizagem, de forma a atender a diversidade presente em sala de aula. Isso implica diversificar a apresentação dos conteúdos, variar as estratégias pedagógicas, oferecer múltiplas formas para os estudantes expressarem o que aprenderam e por último, promover o engajamento e motivação desse estudante no processo ensino aprendizagem. Para Nunes e Madureira (2015, p. 134), “atualmente a abordagem do DUA preconiza que as práticas pedagógicas devem ser equacionadas de modo a permitir que alunos com diversas capacidades possam fazer parte da aprendizagem comum”.

O DUA é uma abordagem educacional que consiste na elaboração de estratégias para acessibilidade curricular de todos os alunos, defende a ideia de que a educação deve ser aberta e flexível, busca criar um ambiente de ensino de forma que atenda a diversidade de alunos da sala. Constitui-se uma ferramenta essencial no planejamento, visa trabalhar com várias

estratégias e instrumentos para atingir toda a sala de aula, pois está voltado para minimizar barreiras ao desenvolvimento, criando equidade no processo de ensino, de forma que sejam oferecidos a todos os estudantes acesso curricular.

Esta abordagem exige que o professor reflita sobre as limitações presentes nos currículos, ao invés de focar nas limitações individuais dos alunos pois, parte do princípio de que as barreiras para a aprendizagem não estão nas características individuais dos estudantes, mas nas condições do ambiente educacional e nas práticas pedagógicas que podem limitar ou favorecer a participação de todos.

Trata-se de uma abordagem que se pauta no modelo social da deficiência, na medida em que propõe múltiplas formas de apresentar conteúdos, expressar aprendizagens e promover o engajamento dos alunos. Sua aplicação prática está alinhada à ideia de que a diversidade, é uma riqueza a ser contemplada pelo planejamento pedagógico, e não um problema a ser corrigido no estudante.

Nesse processo, a construção de um currículo inclusivo que leva em consideração as diferenças, a pluralidade e a diversidade humana aliado a organização colaborativa no trabalho pedagógico são ferramentas fundamentais para promover a inclusão escolar. A partir desses pressupostos, é possível construir uma abordagem que atenda às necessidades de todos os alunos e, em consequência, garanta o direito de todos os estudantes estarem juntos, aprendendo e participando, estar com outro, participar, interagir, sem nenhuma discriminação.

Assim, o currículo na perspectiva inclusiva desempenha papel fundamental, na medida em que é construído para atender todos os alunos, levando sempre em consideração suas peculiaridades, potencialidades e diferenças individuais.

Em vista disso, Sebastián-Heredero (2020) destaca que o currículo deve ser organizado de forma a eliminar barreiras à aprendizagem, oferecendo múltiplas formas de acesso, de expressão e de engajamento, permitindo que todos os alunos alcancem os objetivos propostos. Planejado desde o início para contemplar a diversidade presente na sala de aula, esse currículo torna-se flexível e dinâmico, integrando objetivos, métodos e materiais diversificados, como tecnologias assistivas e comunicação alternativa, de maneira a favorecer a participação plena de todos os estudantes.

Dentro deste contexto, o foco está no desenvolvimento dos alunos, considerando a proposta de um currículo acessível, com a proposição de ensino e aprendizagem que levem em consideração a diversidade dos alunos. Neste caso, faz-se imperativo formar professores para atuar diretamente na sala do AEE e na Educação Básica, com um olhar atento a inclusão e acessibilidade educacional e respeito às diferenças e as especificidades humanas no

processo de ensino aprendizagem. Para tanto, faz-se necessário a construção de currículos justos, garantindo apoio e suporte educacional, considerando a pluralidade cultural e a diversidade dos alunos.

4.2.4 Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem

O DUA pode ser uma possibilidade, um meio para o desenvolvimento de práticas de ensino inclusivas que fomentem a aprendizagem do público da educação especial, ou ainda pode ser um instrumento que contribua para o enfrentamento dos desafios apresentados no cotidiano da escola. Esta abordagem traz três princípios norteadores nos processos de mediação, como apresenta a figura a seguir.

Figura 2 – Princípios norteadores nos/dos processos de mediação



Fonte: elaborado pela autora (2025).

De acordo com Sebastián-Heredero (2020), o DUA se estrutura em três princípios fundamentais: o primeiro princípio traz como pressuposto proporcionar múltiplos meios de envolvimento (o porquê da aprendizagem), de forma que seja possível estimular o interesse dos alunos e motivá-los para a aprendizagem, este princípio reconhece que os alunos diferem nos seus interesses e na forma como são envolvidos e motivados para a aprendizagem.

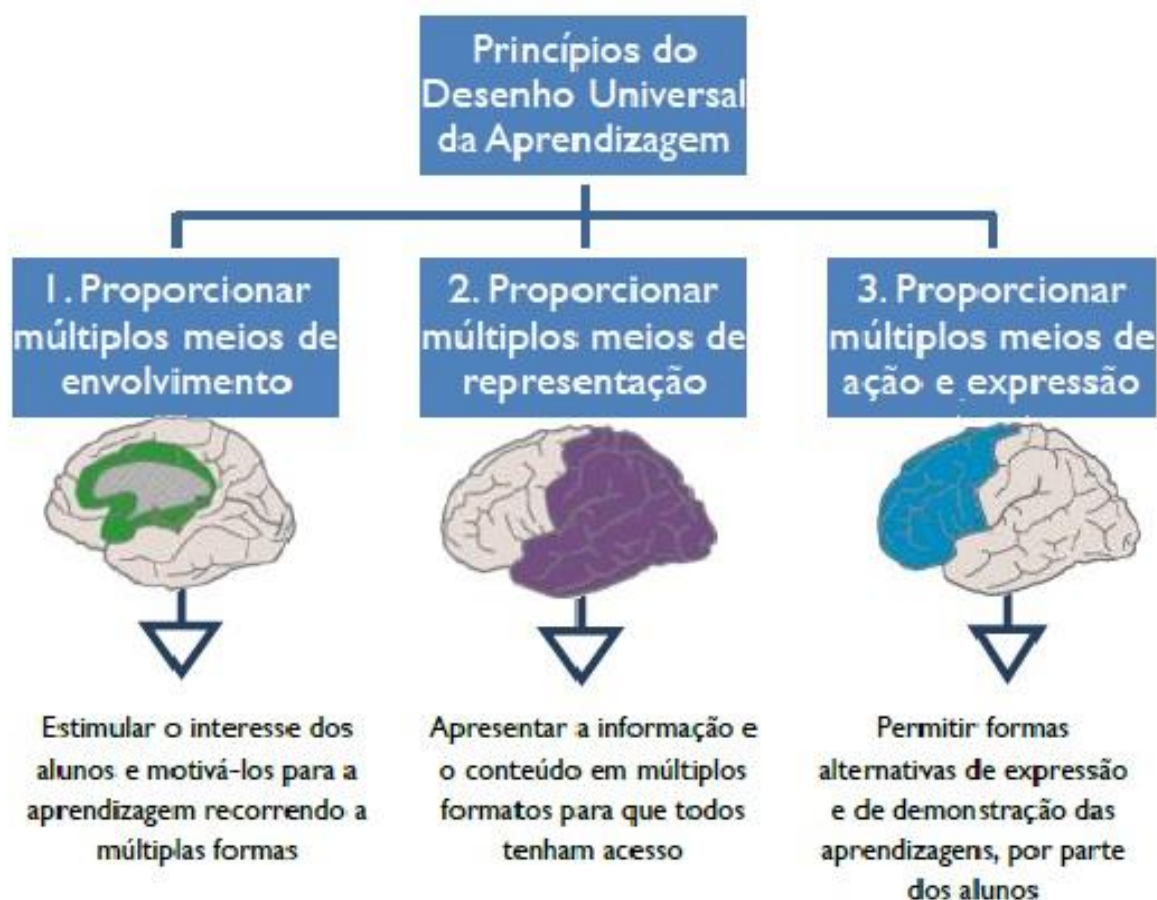
O segundo princípio busca proporcionar múltiplos meios de apresentação do conteúdo (o quê da aprendizagem), de forma que seja possível apresentar a informação e o conteúdo em múltiplos formatos para que todos tenham acesso, este princípio considera que os alunos diferem na forma com que compreendem as informações, visto que não existe um meio de representação ideal que atinja a todos os alunos, pois cada aluno é único e apresenta características diversas no processo de compreensão das informações. Para tornar a informação acessível a todos é essencial oferecer no planejamento múltiplas formas de representação e apresentação das informações, pois quanto maior a variabilidade de práticas pedagógicas, maior a possibilidade de o aluno acessar o conhecimento.

O terceiro e último princípio do DUA propõe múltiplos meios de ação e expressão (o como da aprendizagem), nas quais seja possível permitir formas alternativas de expressão e de demonstração das aprendizagens, por parte dos alunos, este princípio pressupõe que os alunos diferem na forma como participam nas situações de aprendizagem e expressam o que aprenderam. Num processo em que se faz necessário o professor possibilitar a utilização de meios diversificados para que o aluno possa expressar o que aprendeu, a pensar como a sala de aula pode ser mais acolhedora aos processos de aprendizagem, as formas como os alunos aprendem de acordo com seus interesses.

Esse terceiro princípio oferece um leque de oportunidades para o aluno expressar o que aprendeu, de acordo com suas habilidades, seja pela oralidade, escrita, habilidades artísticas, portfólios, entre outros. Suas orientações englobam o planejamento, recursos, estratégias de apresentação do conteúdo, avaliação, envolvimento e engajamento dos alunos, não sendo apenas uma aula expositiva, visto que trabalha com vários instrumentos no processo de ensino, teatro, maquete, dramatização, seminário, música, de forma que o aluno possa mostrar de que forma assimilou o conteúdo. À vista disso, o fazer pedagógico deve lançar mão dessas práticas para trabalhar habilidades, de forma a promover um ensino inclusivo a partir de um planejamento que seja trabalhado desde o início para inclusão de todos.

Tais princípios foram baseados na neurociência, de como as aprendizagens acontecem no cérebro e, a partir desses estudos, percebeu-se que os alunos desenvolvem mais a medida em que determinada parte do cérebro recebe estímulos (Nunes; Madureira, 2015). Considerando que essas três redes cerebrais estão simultaneamente envolvidas na aprendizagem.

Figura 3 – Princípios básicos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)



Fonte: Nunes e Madureira (2015, p. 135)¹⁰.

Nesse trajeto, o planejamento realizado desde o início contempla as diferenças da sala de aula, por isso, constitui-se como uma ferramenta indispensável para a prática docente, pois permite a criação de meios de acessibilidade e o rompimento de barreiras.

Para os propósitos desta pesquisa, o DUA se coloca como importante instrumento e aliado das políticas públicas da educação especial no processo de ensino inclusivo, uma vez que busca propor um currículo flexível, planejado desde o início para atender às necessidades de todos os alunos, proposta esta que está em perfeita consonância com um ensino colaborativo, entre professor do AEE e professores das salas regulares, esta articulação possibilita eliminar barreiras e maximizar habilidades, permitindo a todo estudante progredir em seus estudos de forma a proporcionar autonomia, independência e equidade aos alunos.

Nossa investigação tem por finalidade propor diretrizes fundamentadas no DUA, direcionadas à instrumentalização do grupo gestor e professores. O objetivo é contribuir com

¹⁰ Princípios básicos do DUA dispostos por Nunes e Madureira (2015, p. 135), com base em *National Center On Universal Design for Learning* (2014). Disponível em: <https://www.cast.org/>. Acesso em: 11 out. 2025.

a formação de professores, favorecer e ampliar a aprendizagem dos alunos, propondo atividades colaborativas, diversificadas e significativas, que promovam o engajamento, a participação de todos e uma educação mais equitativa.

As propostas elaboradas consideram os processos psíquicos superiores e as capacidades mentais dos estudantes, partindo de seus conhecimentos prévios e das possibilidades de desenvolvimento que podem alcançar com o auxílio do professor e ajuda de colegas, de maneira que possam aprender e desenvolver socialmente (Vigotski, 1998). Dessa forma, o planejamento pedagógico pautado no DUA visa criar um ambiente de ensino inclusivo, no qual todos os alunos tenham acesso ao conteúdo de maneira significativa, podendo expressar suas aprendizagens por diferentes meios e de acordo com suas singularidades.

Segundo Prestes (2010), o desenvolvimento para Lev Vigotski não é um processo linear ou estanque, no qual a simples apresentação do conteúdo garante sua assimilação. Ao contrário, trata-se de um processo marcado por possibilidades, já que cada sujeito é único e singular em seu modo de aprender. Nessa perspectiva, o desenvolvimento assume uma dinâmica espiral, caracterizada por avanços e retrocessos, pois as funções psicológicas superiores não se desenvolvem simultaneamente. Como Freire (2005) assevera, somos seres inacabados, em permanente transformação, e para que o conteúdo adquira sentido para o estudante é imprescindível que seja contextualizado em sua realidade.

A pesquisa parte do pressuposto de que a adoção de diretrizes fundamentadas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), em consonância com as políticas públicas de Educação Inclusiva, aliada à construção colaborativa do planejamento entre professores da sala regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), favorece a implementação de práticas pedagógicas flexíveis e acessíveis desde o início. Nessa perspectiva, busca-se superar a lógica integracionista ainda presente em muitas escolas, marcada pela necessidade de adaptações curriculares posteriores, avançando em direção a uma educação efetivamente inclusiva. Segundo Machado (2025, p. 82),

A inclusão escolar parte de um novo referencial que defende o direito de todos à educação, sem exceção e sem discriminação, exercido na escola comum. Em contraste, a integração escolar define critérios de elegibilidade atrelados a sistemas de classificação que determinam quem pode ou não estar na escola comum. Essa comparação por si só já seria suficiente para diferenciar as duas abordagens.

Sabe-se que inclusão é um caminho sem volta. Entretanto, de acordo com Barbosa (2023, p. 132), “apesar de todos estarem do mesmo lado há profundas discordâncias sobre como organizar o território conquistado”. A autora complementa ainda que, “muitos arranjos

e serviços, apesar de apresentados dentro da escola comum, não necessariamente deixam de ter base no modelo médico da deficiência e no conceito de diversidade que categoriza e tria pessoas” (Barbosa, 2023, p. 133).

Para alcançar uma inclusão no contexto do Atendimento Educacional Especializado, é necessário construir práticas pedagógicas inclusivas que promovam desafios significativos e despertem o entusiasmo dos alunos. Essas práticas devem favorecer o protagonismo estudantil, reconhecendo as potencialidades, os conhecimentos prévios e as diferentes formas de aprender de cada sujeito. Essa perspectiva deve estar alicerçada em uma visão progressista de educação, comprometida com a emancipação humana e com o desenvolvimento integral dos sujeitos. Libâneo (2019) ressalta que a educação precisa promover o desenvolvimento das potencialidades humanas, estimulando o senso crítico, os valores sociais e morais coletivos e a participação criativa na vida social e cultural.

À luz dessas concepções, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) apresenta-se como uma abordagem coerente com a proposta de inclusão escolar, ao propor práticas pedagógicas flexíveis e acessíveis que valorizam a diversidade como elemento central do processo educativo. De acordo com Nunes (2021), o DUA fundamenta-se na ideia de que o planejamento pedagógico deve antecipar a diversidade, oferecendo múltiplas formas de engajamento, representação e expressão para atender às singularidades dos alunos.

Da mesma forma, Sebastián-Heredero (2022) destaca que o DUA contribui para a eliminação de barreiras à aprendizagem, promovendo a equidade e o direito de todos ao acesso e à participação nas práticas escolares. Assim, o DUA amplia as possibilidades de aprendizagem e assegura que cada aluno se desenvolva plenamente em um ambiente que reconhece as diferenças como fonte de riqueza e não de limitação.

Neste sentido, é preciso ampliar as concepções sobre o processo de inclusão, contribuir para o processo de mediação e desenvolvimento, levando sempre em consideração a relevância da dimensão pedagógico-didática, da diversidade sociocultural numa visão de escola socialmente justa na perspectiva do ensino voltado para o desenvolvimento humano (Libâneo, 2019).

É preciso entender que cada aluno é um ser único, deve-se respeitar suas particularidades, focar nas potencialidades de cada um e que a aprendizagem não ocorre no mesmo ritmo, ao mesmo tempo e da mesma forma para todos os alunos. Assim, para a construção dessa escola inclusiva, torna-se fundamental a diversificação de estratégias pedagógicas de acordo com interesses e habilidades dos estudantes. Nesta cena, ao problematizar temas relevantes do cotidiano dos estudantes, a escola passa a ser um ambiente

de vivências compartilhadas, com possibilidade de diversos caminhos para o conhecimento, de modo a atingir uma aprendizagem consolidada e emancipatória (Freire, 2005).

A partir dessas considerações, a proposta do Desenho Universal para a Aprendizagem permite pensar uma escola para todos, onde o ensinar e o aprender acontece sob variadas formas, traz uma abordagem consistente para trabalhar o ensino a partir da concepção de salas heterogêneas e plurais, garantindo o acesso integral aos conteúdos curriculares para todos os estudantes, e por conseguinte, ampliando a aprendizagem a mais pessoas, sem adaptações e adequações, pensando em um planejamento contínuo, organizado para trazer acessibilidade a um maior número de pessoas.

Esta abordagem está fundamentada nos estudos da neurociência, de como o processo de aprendizagem acontece e encontra-se em perfeita consonância com os princípios de Vigotski (1998), que a este propósito traz como pressupostos o reconhecimento da informação a ser aprendida, a aplicação de estratégias para processar a informação e o engajamento com a tarefa de aprendizagem. Esses três pressupostos são fundamentais no processo de aprender e são o eixo central do Desenho Universal da Aprendizagem.

4.2.5 Desenho Universal para a Aprendizagem e o Projeto Político-Pedagógico da escola

Após a discussão teórica acerca do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e de seus princípios norteadores, é fundamental analisar como essas concepções se refletem no contexto escolar investigado, em especial no Projeto Político-Pedagógico (PPP).

A análise do PPP da escola revela que o documento não faz menção direta ao DUA, tampouco apresenta orientações explícitas sobre o planejamento pedagógico a partir dessa abordagem. No entanto, é possível identificar elementos que dialogam parcialmente com os princípios do DUA, sobretudo quando o documento destaca a necessidade de garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos os alunos, respeitando as diferenças individuais e promovendo práticas pedagógicas que assegurem a aprendizagem significativa.

Assim, nota-se que o PPP, embora reconheça a importância da inclusão, não apresenta diretrizes concretas que orientem o trabalho docente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas flexíveis e acessíveis. Essa ausência reforça o que Barbosa (2023) denomina de “integração disfarçada de inclusão”, em que o discurso inclusivo aparece de forma genérica, mas sem provocar mudanças estruturais no modo de ensinar e aprender. Essa afirmação indica a necessidade de revisão e atualização do PPP, de modo que o documento incorpore princípios e estratégias do DUA, fortalecendo a articulação entre o AEE e a sala regular, e

promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva. Essa lacuna expõe a necessidade de repensar o PPP à luz de abordagens que favoreçam o desenvolvimento pleno de todos os estudantes, como propõem Vigotski (1998), Nunes (2021) e Sebastián-Heredero (2022).

A primeira recomendação refere-se à formação continuada da equipe gestora e docente, com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre o DUA e suas possibilidades de aplicação. Essa formação deve articular fundamentos teóricos e metodológicos, promovendo reflexões sobre as três dimensões do DUA, múltiplos meios de engajamento, representação e expressão e sua relação direta com o AEE e das salas regulares.

Em segundo lugar, considera-se relevante que o Projeto Político-Pedagógico incorpore o Desenho Universal para a Aprendizagem como uma das perspectivas orientadoras do planejamento pedagógico, na construção de um currículo mais acessível, flexível e colaborativo, que busque antecipar e considerar as diferentes formas de aprendizagem dos estudantes desde o início do processo educativo. No contexto do AEE, o DUA favorece a construção de estratégias pedagógicas diversificadas, com uso de recursos tecnológicos, materiais concretos e diferentes linguagens, contribuindo para aprendizagem efetiva, acessibilidade e autonomia dos alunos na sala regular.

Essa abordagem valoriza a flexibilização curricular, promove a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem e reforça o compromisso com uma educação verdadeiramente acessível, justa e para todos, permitindo que barreiras sejam identificadas e eliminadas desde o planejamento pedagógico. Alinhando-se à concepção freireana de uma educação dialógica e contextualizada (Freire, 2005) e com a visão de Libâneo (2019), que enfatiza a formação integral dos sujeitos e o desenvolvimento de suas potencialidades críticas.

Contudo, é importante destacar que o DUA constitui um entre outros referenciais teórico-metodológicos voltados à Educação Inclusiva, não devendo ser compreendido como uma solução única e universal. A literatura da área também aponta limites e desafios em sua implementação, especialmente quando não há condições estruturais, formação docente adequada e políticas institucionais de apoio que sustentem sua efetivação no cotidiano escolar.

Por fim, para que o PPP se consolide como um instrumento efetivamente inclusivo, é imprescindível que a escola institucionalize políticas permanentes de formação docente e revisão curricular, pautadas nos princípios do DUA e nas políticas públicas de Educação Inclusiva. Dessa forma, o documento deixará de ser apenas uma formalidade legal para tornar-se um guia vivo de práticas pedagógicas emancipatórias. Adotar o DUA no planejamento escolar significa reafirmar o compromisso ético e político com uma educação

que reconhece e valoriza as diferenças, garantindo o direito à aprendizagem de todos, sem exceção.

4.3 Inclusão escolar e organização colaborativa do trabalho pedagógico

No contexto educacional brasileiro, a concepção de educação fundamentada na perspectiva colaborativa tem como referência inicial a Resolução nº 02/2001 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). O Artigo 8º, inciso VI e VII representa um marco normativo importante, ao estabelecer as diretrizes que orientam a prática pedagógica voltada ao atendimento dos alunos da Educação Especial (Brasil, 2001). O documento estabelece a necessidade de articulação entre experiência profissional, saberes pedagógicos e as demandas específicas dos estudantes da Educação Especial.

Além disso, o documento enfatiza a aprendizagem cooperativa como estratégia de inclusão, do trabalho em equipe entre os profissionais da escola aliado a uma rede de apoio que envolva também a família no processo educativo (Brasil, 2001). Tais orientações apontam para uma corresponsabilidade na construção de práticas escolares equitativas, acessíveis e centradas no desenvolvimento integral de todos os estudantes.

O ensino colaborativo revela-se como uma prática pedagógica essencial para a promoção de uma educação inclusiva. Ao propor um ensino colaborativo entre professores do ensino comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), essa abordagem favorece a construção de estratégias de ensino que visem a inclusão escolar. Por meio do planejamento conjunto, da troca de saberes e da corresponsabilidade no processo de ensino-aprendizagem, o ensino colaborativo fortalece a inclusão, amplia as possibilidades de participação dos estudantes e contribui para a quebra de barreiras, promovendo uma cultura escolar mais acolhedora, democrática e comprometida com o direito de todos à aprendizagem. É, portanto, um caminho promissor e necessário para a consolidação de práticas verdadeiramente inclusivas na escola.

Partindo desse pressuposto, percebe-se que a troca de experiências realizadas no ambiente escolar em parceria com os demais docentes e profissionais da educação pode surtir resultados positivos. Entretanto, sabemos que grandes desafios existem para que esse ensino colaborativo se efetive de fato nas escolas, pois não se trata apenas de formação continuada, mas um engajamento dos professores uns com os outros, condição principal para que o trabalho colaborativo aconteça.

Para tanto, é preciso que os professores assumam mutuamente responsabilidades relativas às questões pedagógicas como planejamento e acessibilidade curricular. Damiani (2008) compreende que para haver trabalho colaborativo é preciso que os professores atuem juntos, como membros de um grupo que se apoia, visando atingir objetivos comuns, estabelecendo relações que tendem a não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações.

Desse modo, entende-se que o ensino colaborativo é indicado como uma alternativa viável no processo inclusivo, como afirmam Mendes, Almeida e Toyoda (2011), cujos resultados de pesquisas parecem sinalizar essa via de colaboração entre ensino comum e Educação Especial, como um caminho promissor na construção de escolas inclusivas. Esta acessibilidade construída a partir da articulação de uma rede de apoio e suportes, pensada para a promoção do acesso curricular e desenvolvimento integral dos estudantes constitui estratégia fundamental para a promoção da inclusão escolar.

O ensino colaborativo não é uma proposta que pretende ter o professor de Educação Especial o tempo todo na sala comum, mas é um trabalho colaborativo entre esses professores. É importante frisar que é preciso desmistificar a ideia de que a responsabilidade pelo aluno com deficiência é atribuída apenas ao professor da sala do AEE, onde entende-se que a aprendizagem ocorre apenas na sala de recurso, atribuindo a classe comum apenas a socialização destes alunos. Na maioria das vezes, o professor regente não sabe como trabalhar com esses alunos, deixando a responsabilidade ao professor da sala do AEE, visto que é este que possui habilidades para trabalhar com esses alunos e é nesta sala que estão os recursos adequados para o desenvolvimento de suas capacidades.

Outro ponto essencial é a articulação entre o professor do AEE e os docentes das salas regulares, a fim de desenvolver estratégias pedagógicas conjuntas, planejadas de modo colaborativo e contínuo. Essa interação deve ser parte estruturante da prática pedagógica, e não apenas uma ação isolada. Como defende hooks (2013), é preciso criar comunidades de aprendizagem democráticas, baseada no respeito às vozes individuais, na qual o diálogo, a escuta e a colaboração sejam princípios basilares.

Além disso, o PPP precisa prever processos de avaliação inclusivos e formativos, que considerem o progresso individual e as diferentes formas de aprendizagem, superando o modelo tradicional centrado na homogeneização e na padronização dos resultados. Por isso, a importância de trabalhar cultura colaborativa escolar, em que toda a comunidade escolar é envolvida neste processo, quando todos se tornam responsáveis pela aprendizagem,

extinguindo os termos pejorativos que ainda permeiam os ambientes escolares, como “alunos da inclusão”, “alunos inclusos”.

A literatura sinaliza o trabalho colaborativo entre professores da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um elemento fundamental para a construção de práticas educacionais inclusivas, demandando tanto a articulação entre os profissionais quanto mudanças estruturais e formativas no contexto escolar. Perspectiva consonante às diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008; Viralunga, 2014; Mendes, 2024).

4.3.1 Trabalho colaborativo no AEE: resultados e análises

A pesquisa realizada na escola lócus da pesquisa teve como objetivo investigar como o trabalho colaborativo entre professores do ensino comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) se manifesta na prática cotidiana. Os resultados apontam que, embora haja reconhecimento teórico quanto à relevância da colaboração entre docentes, sua efetivação ainda se apresenta de forma limitada, evidenciando lacunas na articulação entre docentes e na integração das estratégias pedagógicas.

Observou-se que professores da sala comum frequentemente atribuem ao professor do AEE a responsabilidade pelo atendimento de alunos com deficiência, o que reforça a percepção que a inclusão ocorre predominantemente na sala de recursos multifuncionais, enquanto a presença do aluno na turma regular é compreendida, em muitos casos, apenas como um momento de socialização. É o que se depreende da entrevista com a participante P8, quando este relata:

Temos mais de trinta alunos na sala de aula, são salas muito diversas, com alunos com dislexia, TDAH, dificuldade de aprendizagem e com deficiência. Muitas vezes sinto que não estou preparada para trabalhar com alguns alunos e deixo a tarefa para o professor do AEE, que possui formação específica.

Por sua vez, a professora do AEE, P5, destaca a sobrecarga de funções e a dificuldade de realizar planejamento conjunto:

Como professora do AEE, tenho consciência que exerço papel fundamental para a efetivação de uma educação inclusiva na escola. Contudo, é preciso criar uma rede de colaboração, em que todos se sintam responsáveis pela inclusão. Tento orientar os colegas da sala comum, mas não há tempo para reuniões de planejamento colaborativo. Os professores também estão sobrecarregados. Sinto que a inclusão depende muito de mim.

O participante PS14 também aponta lacunas na comunicação e na integração entre os professores, como podemos verificar pelo relato a seguir:

Reconheço que falta mais articulação entre os professores. Meu filho frequenta a sala de recurso, mas não sei como as atividades são integradas com a turma regular. Não tenho muito estudo, mas o pouco que tenho, não consigo perceber grandes avanços na aprendizagem.

Esses dados evidenciam a ausência de uma rede colaborativa estruturada, confirmando o que descreve Damiani (2008) sobre a necessidade de corresponsabilidade e articulação entre todos os profissionais da escola, reforçando também a importância da criação de espaços institucionais para planejamento conjunto, diálogo contínuo e troca de experiências, aspectos essenciais para a efetivação de práticas inclusivas. Essa realidade evidencia que a inclusão não pode ser tratada como uma ação isolada, mas como uma prática compartilhada que envolve toda a comunidade escolar.

A análise dos resultados demonstra que, apesar do reconhecimento sobre a importância do ensino colaborativo, sua prática ainda encontra barreiras significativas no contexto investigado. A ausência de uma rede colaborativa estruturada entre professores da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) impacta diretamente na inclusão efetiva dos alunos, limitando o desenvolvimento integral e a participação plena nas atividades escolares.

Para que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola se alinhe com os princípios da Educação Inclusiva, torna-se essencial: integrar o ensino colaborativo como eixo orientador do PPP, definindo responsabilidades claras que possibilitem planejamento conjunto entre docentes da sala comum e do AEE, fundamentado aos princípios de corresponsabilidade, acessibilidade e diversificação de estratégias pedagógicas; criar espaços institucionais de diálogo e planejamento, garantindo que professores possam articular estratégias pedagógicas e trocar experiências de forma sistemática, fortalecendo uma cultura escolar colaborativa e democrática; e, incluir a família como parceira ativa no processo educativo, assegurando comunicação efetiva e participação na construção de estratégias de ensino, ampliando a rede de suporte e fortalecendo a inclusão.

Como ressaltado por Mantoan (2015), a efetivação da inclusão escolar ultrapassa a simples presença do aluno com deficiência na escola regular. Para a autora, é indispensável que toda a comunidade educativa, incluindo gestores, professores, funcionários e famílias, se envolva de maneira corresponsável no processo de ensino e aprendizagem. Nessa direção, a autora enfatiza que a inclusão não é tarefa individual, mas uma construção coletiva, que se consolida por meio da cooperação entre os diferentes profissionais da escola e do reconhecimento de que todos são responsáveis pela aprendizagem de todos os estudantes.

Assim, o ensino colaborativo constitui-se como uma via concreta para tornar possível essa corresponsabilidade, promovendo o diálogo entre saberes e a construção conjunta de práticas pedagógicas voltadas à diversidade.

Em síntese, a pesquisa indica que, embora o ensino colaborativo seja reconhecido como uma estratégia essencial para a inclusão escolar, sua prática ainda enfrenta barreiras estruturais e culturais significativas. Esses resultados evidenciam a necessidade de investir na promoção de uma cultura de trabalho colaborativo e em estratégias que assegurem corresponsabilidade entre todos os membros da comunidade escolar. Além disso, reforça-se que essas medidas devem estar formalmente previstas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, garantindo que o ensino colaborativo não dependa apenas de iniciativas individuais, mas seja parte integrante das diretrizes institucionais para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

No próximo capítulo, dedicamo-nos à elaboração do produto educacional: um e-book intitulado “Desenho Universal para a Aprendizagem e Ensino Colaborativo: mediações e práticas pedagógicas para a inclusão escolar”. O material reúne orientações pedagógicas voltadas à compreensão, ao planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, articuladas ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), ao ensino colaborativo e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse material foi concebido com o objetivo de apoiar a construção de práticas pedagógicas acessíveis no contexto do Atendimento Educacional Especializado, propondo caminhos concretos para superar barreiras à aprendizagem e promover uma educação verdadeiramente inclusiva. Com isso, o produto educacional busca não apenas orientar, mas também inspirar docentes a repensarem suas práticas, considerando a diversidade dos estudantes como ponto de partida para o planejamento e a mediação pedagógica.

CAPÍTULO V – Construção e análise do Produto Educacional

O produto educacional, materializado no e-book intitulado *Desenho Universal para a Aprendizagem e Ensino Colaborativo: Mediações e Práticas Pedagógicas para a Inclusão Escolar*¹¹, constitui-se como desdobramento do percurso investigativo desenvolvido nesta pesquisa. Sua elaboração foi articulada à análise dos dados produzidos no campo empírico, buscando responder às demandas apresentadas pelos participantes da pesquisa. O material desenvolvido emerge como proposta formativa voltada à reflexão crítica sobre a organização do ensino e à construção de mediações pedagógicas inclusivas fundamentadas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e no ensino colaborativo.

Sua construção fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural, segundo a qual o conhecimento se produz na e pela prática social, sendo a mediação elemento estruturante do desenvolvimento humano. Para Vigotski (1998, p. 75), “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual”. Essa compreensão permite-nos afirmar que os processos formativos docentes também se constituem nas interações sociais, nas trocas coletivas e na apropriação mediada de conhecimentos teóricos e práticos.

Com base nas contribuições de Vigotski (1998) e Saviani (2008), compreende-se que a formação docente e os processos de aprendizagem não se desenvolvem de maneira individual, mas por meio de mediações sociais e pedagógicas intencionalmente organizadas. A partir desse pressuposto, a mediação assume papel central na organização do ensino, articulando os conhecimentos historicamente produzidos às condições concretas da realidade escolar.

Assim sendo, o e-book constitui-se um material formativo voltado à reflexão sobre a organização do ensino na perspectiva da Educação Inclusiva. Sua elaboração partiu da sistematização das categorias emergentes da pesquisa, as quais revelaram tensões, lacunas formativas e desafios identificados pelos professores no que se refere à efetivação da inclusão escolar. As falas dos participantes revelaram inquietações relacionadas ao contexto escolar, ao planejamento compartilhado, à articulação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e à compreensão prática do Desenho Universal para a Aprendizagem.

Essas inquietações são compreendidas como expressões das condições organizacionais em que o trabalho docente se realiza. Como assevera Saviani (2008), a prática pedagógica é

¹¹ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1DZiWirber558ZfqqYAXn9nnP4RX9Filb/view?usp=drivesdk>. Acesso em: 5 jun. 2026.

sempre socialmente situada e requer mediações conscientes para que se converta em ação intencional transformadora. A transformação do ensino não ocorre de forma desvinculada da realidade concreta, mas por meio de mediações pedagógicas conscientes, da construção coletiva de conhecimentos e da elaboração compartilhada de estratégias pedagógicas que favoreçam a participação e a aprendizagem dos estudantes.

O produto educacional assume, portanto, caráter reflexivo, orientador e propositivo. Sua organização em módulos decorre da necessidade de estruturar o conteúdo de maneira articulada, permitindo ao leitor compreender os fundamentos conceituais da Educação Inclusiva, as barreiras que limitam a participação plena dos alunos, o papel do AEE enquanto serviço de apoio e acessibilidade na articulação com o ensino regular, os princípios do DUA como estratégia de planejamento inclusivo e o ensino colaborativo como prática de mediação compartilhada.

A construção do e-book dialoga também com a concepção de inclusão proposta por Mantoan (2015), ao afirmar que incluir pressupõe a reorganização estrutural da escola a partir da singularidade de cada estudante, deslocando o foco das classificações para a transformação das práticas educativas. Essa perspectiva problematiza modelos integracionistas e reafirma a escola comum como espaço legítimo de todos, exigindo mudanças nas formas de planejar, mediar e avaliar.

No que se refere ao Desenho Universal para a Aprendizagem, o material fundamenta-se nas proposições de Sebastián-Heredero (2020), Zerbato e Mendes (2018) e Nunes e Madureira (2015), que sistematizam o DUA a partir dos princípios de múltiplos meios de engajamento, representação e ação/expressão. Ao defender a antecipação de barreiras no planejamento pedagógico, o DUA converge com o entendimento histórico-cultural de que a aprendizagem resulta de condições intencionalmente organizadas, e não de disposições individuais isoladas.

O produto educacional diferencia-se de recursos tradicionalmente utilizados na formação docente, por articular, de forma integrada, os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, o AEE e ensino colaborativo, não apenas em nível conceitual, mas por meio de proposições aplicáveis ao cotidiano escolar, ancoradas nas demandas reais evidenciadas pelos docentes em sua prática educativa.

5.1 Processo de elaboração do e-book

A elaboração do e-book ocorreu a partir de um processo sistemático, organizado em etapas inter-relacionadas e orientadas pelos achados da pesquisa. Inicialmente, realizou-se o mapeamento das necessidades formativas identificadas nas entrevistas e observações de campo, o que possibilitou compreender as principais demandas docentes relacionadas à efetivação da inclusão escolar. Com base nesse levantamento, foram definidos os eixos estruturantes do material, bem como selecionado e articulado o referencial teórico que sustenta as discussões propostas.

Na etapa de produção textual, priorizou-se uma linguagem direta e acessível, sem comprometer o rigor conceitual do material. Além disso, foram incorporados exemplos práticos, reflexões orientadoras e indicações de aprofundamento, buscando aproximar os fundamentos teóricos das situações concretas vivenciadas no ambiente escolar. Por fim, a organização do e-book contemplou elementos visuais e recursos de navegação que facilitam a leitura não linear e ampliam as possibilidades de uso pedagógico do material.

Após a definição dos conteúdos e organização dos módulos, realizou-se a etapa de diagramação e inserção dos recursos multimodais, considerando critérios de acessibilidade, navegabilidade e utilização pedagógica.

Além dos aspectos conceituais e formativos, a elaboração do e-book incorporou princípios de acessibilidade pedagógica e comunicacional, contemplando não apenas o conteúdo, mas também as formas de apresentação e interação com o material. Para isso, foram considerados elementos como, estrutura modular dos conteúdos, utilização de recursos visuais orientadores e inserção de vídeos mediadores.

Os vídeos, inseridos na introdução de cada módulo, trazem os principais conceitos abordados, além de informações complementares que ampliam e contextualizam as discussões desenvolvidas ao longo do material. Esses recursos foram planejados de forma a expandir as condições de acesso, compreensão e participação de diferentes perfis de leitores, de modo a proporcionar múltiplas formas de representação e acesso às informações, em consonância com os pressupostos da Educação Inclusiva e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), reafirmando o compromisso do material com a redução de barreiras à aprendizagem e à participação.

Essa preocupação com a acessibilidade articula-se à compreensão de que os materiais pedagógicos podem favorecer diferentes formas de interação com o conhecimento, especialmente em contextos marcados pela diversidade. Nesse sentido, as tecnologias digitais diversificam as formas de comunicação, mediação e construção da aprendizagem ao articular diferentes linguagens, como textos, imagens, vídeos, links, QR Codes e outros recursos

interativos. No âmbito da formação docente, esses recursos favorecem o aprofundamento de conhecimentos relacionados à educação inclusiva

À luz da perspectiva histórico-cultural, essas estratégias podem ser compreendidas como instrumentos culturais que mediam a relação entre o sujeito e o conhecimento. Segundo Vigotski (1998), os instrumentos e signos desempenham papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois ampliam as possibilidades de comunicação e aprendizagem. Desse modo, a escolha por um produto educacional em formato digital fundamenta-se em seu potencial para favorecer processos de formação mais interativos, dinâmicos e articulados à prática docente.

Ao discutir as transformações produzidas pelas tecnologias nos processos educativos, Moran, Masetto e Behrens (2007, p. 12) destacam:

As tecnologias permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual, e estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estar juntos e o estarmos conectados a distância. Ensinar e aprender passam a acontecer numa interligação simbiótica, profunda e constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital.

Essa compreensão reforça o potencial das tecnologias como instrumentos de mediação nos processos de desenvolvimento, ao favorecer acesso, interação e construção do conhecimento nos contextos formativos. Nessa perspectiva, a utilização do material em formato digital tem por objetivo contribuir para a construção de propostas formativas mais flexíveis, acessíveis e alinhadas às demandas concretas da prática docente. Esse entendimento dialoga com a concepção de formação situada defendida por Nóvoa (2009), ao enfatizar que o desenvolvimento profissional docente se constitui a partir de uma estreita relação com contextos reais de atuação e nos processos reflexivos construídos na experiência escolar.

O produto educacional constitui-se instrumento voltado à problematização das formas de organização pedagógica. Nesse movimento, reconhece-se que os processos de inclusão se materializam nas práticas cotidianas, concretizando-se nas ações pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar. É nesse horizonte que se evidencia a possibilidade de construção de uma escola mais inclusiva.

Nesse contexto, destaca-se a noção de ‘inclusão menor’, proposta por Orrú (2016), que direciona o olhar para as ações cotidianas que, embora muitas vezes invisibilizadas, produzem mudanças significativas nas experiências escolares dos estudantes. Essa perspectiva permite compreender que a inclusão não se efetiva apenas no plano das políticas e normativas, mas nas relações pedagógicas, nas escolhas metodológicas e nas formas concretas de organização do ensino.

As análises produzidas no campo empírico evidenciaram que, embora o princípio da inclusão esteja amplamente consolidado no plano normativo, persistem desafios relacionados ao planejamento acessível e à articulação entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Desse modo, a construção do e-book buscou responder às demandas identificadas ao longo da pesquisa, especialmente aquelas relacionadas às tensões entre política educacional e prática escolar.

O produto educacional foi concebido como apoio à formação continuada de professores, podendo ser utilizado em diferentes contextos formativos, como grupos de estudo, momentos de planejamento coletivo, formações pedagógicas escolares e processos de autoformação docente. Sua organização em módulos, favorece o uso flexível do material, permitindo que professores e equipes pedagógicas dialoguem com os conteúdos a partir das demandas concretas de seus contextos de atuação.

Assim, a construção desse material reafirma o compromisso desta pesquisa com a produção de conhecimento aplicado à Educação Básica, articulando fundamentos teóricos, estratégias de mediação pedagógica e demandas concretas da prática docente.

5.2 Estrutura do produto educacional

Com o objetivo de organizar as principais características, finalidades e contribuições do produto educacional desenvolvido nesta pesquisa, apresenta-se o quadro-síntese a seguir. Esse recurso organiza os elementos estruturantes do e-book, permitindo uma visão integrada de seus objetivos, público-alvo, contextos de utilização e principais contribuições formativas. Essa sistematização confirma a intencionalidade pedagógica do produto, reforçando sua relevância para os processos formativos no contexto da Educação Básica como instrumento de apoio à formação docente.

Quadro 11 – Síntese do Produto Educacional

ELEMENTO	DESCRIÇÃO
Objetivo do e-book	Apoiar a formação continuada de professores da Educação Básica, oferecendo fundamentos teóricos e orientações práticas para a reorganização do ensino à luz do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e do ensino colaborativo, com foco na mediação pedagógica e na promoção da inclusão escolar para os alunos público-alvo da Educação Especial.
Público-alvo	Professores da Educação Básica, Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), Profissionais de Apoio, Equipes Gestoras e demais profissionais envolvidos com a organização de práticas pedagógicas inclusivas.

Contextos de uso	Formação continuada docente; grupos de estudo; momentos de planejamento coletivo; reuniões pedagógicas; apoio à construção de estratégias pedagógicas inclusivas.
Contribuições principais	Articulação entre teoria e prática pedagógica; sistematização de fundamentos da Educação Inclusiva, DUA, AEE e ensino colaborativo; exemplos pedagógicos contextualizados; estímulo à reflexão crítica sobre a prática docente; ampliação do conhecimento acerca dos marcos legais que orientam a educação inclusiva; fortalecimento da compreensão sobre a finalidade do AEE enquanto serviço complementar e/ou suplementar à escolarização, articulado ao ensino comum; incentivo ao desenvolvimento de práticas pedagógicas colaborativas entre professores, profissionais da escola e demais envolvidos no processo educativo; valorização do planejamento compartilhado entre professor do AEE e professor da sala regular como estratégia para favorecer a participação e a aprendizagem de todos os estudantes; reflexão crítica sobre as barreiras presentes no contexto escolar e sobre a necessidade de reorganização das práticas pedagógicas; reconhecimento das salas de aula como espaços heterogêneos e plurais, nos quais diferentes formas de aprender, participar e expressar conhecimentos devem ser consideradas; estímulo à utilização de abordagens como o DUA, que favorecem a construção de propostas pedagógicas mais flexíveis, acessíveis e comprometidas com a diversidade dos estudantes.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

O quadro-síntese apresentado revela a intencionalidade formativa do produto educacional e sua contribuição para a reorganização das práticas pedagógicas inclusivas. Nesse sentido, O e-book está organizado em módulos temáticos articulados entre si, estruturados de modo a ampliar a compreensão dos fundamentos da Educação Inclusiva, do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do ensino colaborativo.

Destinado a apoiar professores das salas regulares, professores do AEE, profissionais de apoio e equipes gestoras, o material articula os principais eixos temáticos da pesquisa às demandas concretas da realidade escolar, revelando possibilidades de construção de mediações mais colaborativas, acessíveis e inclusivas.

O conteúdo encontra-se distribuído em quatro módulos articulados entre si, construídos de forma sequencial e complementar.

No Módulo 1, *Educação Inclusiva e Barreiras à Plena Participação*, a discussão desenvolvida revela que as dificuldades de aprendizagem não se localizam exclusivamente no estudante, mas nas condições de organização do ensino. Ao problematizar as barreiras presentes no contexto escolar, o módulo contribui para o deslocamento do olhar docente para a análise das ações pedagógicas e das estruturas institucionais que limitam a participação dos estudantes.

No Módulo 2, *Atendimento Educacional Especializado (AEE): fundamentos e práticas colaborativas*, o estudo aprofunda a compreensão do AEE como ação pedagógica articulada ao ensino comum, rompendo com perspectivas fragmentadas ou paralelas de atendimento. Ao evidenciar a dimensão colaborativa do trabalho docente, o módulo amplia o entendimento do AEE como espaço de mediação que se constitui na relação entre profissionais, e não como serviço isolado.

No Módulo 3, *Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): do planejamento à prática inclusiva*, as discussões desenvolvidas evidenciam que a inclusão não se efetiva por adaptações posteriores, mas pela intencionalidade presente na organização do ensino. Ao explorar os princípios do DUA, propicia-se a análise do planejamento como atividade antecipatória, orientada à eliminação de barreiras e à ampliação das possibilidades de participação desde a concepção das propostas pedagógicas.

O Módulo 4, *Ensino Colaborativo e Práticas Pedagógicas Inclusivas*, evidencia que a construção de formas mais acessíveis de organização pedagógica está diretamente relacionada à reorganização das formas de trabalho docente. Ao abordar o ensino colaborativo, contribui para a compreensão de que a inclusão demanda ações coletivas, sustentadas pelo diálogo, pela corresponsabilidade, pela construção de uma cultura colaborativa na escola e pela articulação entre diferentes saberes profissionais.

Dessa forma, os módulos constituem-se instrumentos de apoio à formação de professores, favorecendo a compreensão crítica da inclusão escolar e ampliando as possibilidades de reflexão sobre a organização das práticas pedagógicas.

5.3 Elementos presentes no e-book

O e-book apresenta um conjunto de proposições didáticas organizadas com o objetivo de apoiar a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Entre os recursos presentes no material, destacam-se situações pedagógicas contextualizadas, construídas a partir de cenários inspirados no cotidiano escolar, com a finalidade de ilustrar possibilidades de mediação e de antecipação de barreiras no processo de ensino. Destaca-se, ainda, a presença de organizadores pedagógicos sinalizados por ícones, que indicam diferentes tipos de conteúdos como aprofundamento teórico, base legal, reflexões docentes, dicas pedagógicas e pontos de atenção. Esses elementos funcionam como recursos de mediação textual, facilitando a navegação pelo material e promovendo maior autonomia do leitor.

A estrutura do material tem como um de seus principais eixos organizadores a divisão em módulos temáticos. Essa organização possibilita ao leitor a construção progressiva de conhecimentos, favorecendo a interligação entre os fundamentos da Educação Inclusiva e a reflexão sobre a organização do ensino. Além disso, a estrutura modular favorece a autonomia na leitura, ao permitir percursos não lineares de estudo, respeitando os diferentes ritmos, interesses e necessidades formativas dos professores, o que contribui para uma apropriação mais flexível e contextualizada dos conteúdos.

Quanto à fundamentação teórica, o e-book se apoia em uma perspectiva histórico-cultural e em autores que problematizam a inclusão. Entre eles, Mantoan (2015), Freire (2005), Vigotski (1998), Nunes e Madureira (2015) e Sebastián-Heredero (2020). Esta base sustenta a articulação entre conceitos centrais e sua materialização no processo educativo, conferindo densidade analítica às proposições formativas do material e fortalecendo sua coerência interna entre teoria e intervenção pedagógica.

As questões reflexivas inseridas ao longo dos módulos constituem outro componente relevante do material. Essas problematizações buscam provocar análise crítica das práticas pedagógicas e estimular o planejamento de ações intencionais voltadas à ampliação do acesso e da participação dos estudantes. Ao privilegiar a reflexão situada, o e-book dialoga com a concepção de formação docente como processo contínuo, construído na interação entre teoria e prática.

Apresenta ainda, indicações de leitura e links para aprofundamento teórico, ampliando as possibilidades de formação continuada. Essa característica fortalece o compromisso com a atualização permanente e com a apropriação crítica dos fundamentos que sustentam a Educação Inclusiva.

Além de estabelecer articulação com a base legal que orienta a inclusão escolar no contexto brasileiro, ao explicitar a relação entre os dispositivos normativos e a organização das práticas pedagógicas. Essa aproximação busca contribuir para que os marcos legais da Educação Inclusiva sejam compreendidos não apenas como referenciais normativos, mas como orientadores das ações pedagógicas desenvolvidas na escola.

Por fim, a linguagem adotada busca equilíbrio entre rigor acadêmico e acessibilidade, de modo a dialogar diretamente com professores da Educação Básica. Essa escolha responde à natureza formativa do produto e à intencionalidade de promover reflexão e aplicabilidade no espaço escolar.

Desse modo, os elementos constitutivos do e-book evidenciam seu propósito formativo e caráter mediador, configurando-o como instrumento de apoio à transformação do

ensino na perspectiva da Educação Inclusiva. Ao integrar fundamentos teóricos, exemplos contextualizados, organizadores didáticos e recursos de acessibilidade, o material consolida-se como produto educacional comprometido com as demandas da Educação Básica e com os pressupostos formativos do Mestrado Profissional.

5.4 Trajetória e construção dos vídeos

A produção dos vídeos insere-se como estratégia de apoio à compreensão dos conteúdos apresentados no e-book. Elaborados com a intencionalidade de desenvolver e aprofundar os conceitos centrais de cada módulo, contribuem para a explicitação de ideias e para a compreensão do material escrito. Desse modo, não foram concebidos como recursos acessórios, mas como parte constitutiva da proposta formativa.

Conforme afirma Loizos (2008), o uso do registro em vídeo torna-se necessário quando se trata de apreender ações humanas complexas, difíceis de serem descritas de forma abrangente por um único observador enquanto ocorrem, revelando seu potencial para ampliar as possibilidades de descrição e compreensão de fenômenos complexos. Nessa perspectiva, os vídeos foram elaborados com o objetivo de conferir maior clareza aos conceitos apresentados, contribuindo para sua apropriação e aprofundamento.

Nesse processo de elaboração, buscou-se considerar aspectos apontados por Moran, Masetto e Behrens (2007), quanto à adequação da linguagem ao público-alvo, à contextualização dos conteúdos, à qualidade científica das informações e à pertinência pedagógica.

A incorporação de recursos audiovisuais configura-se como estratégia de ampliação da acessibilidade na formação docente, ao possibilitar que os conteúdos sejam apresentados por meio de múltiplas linguagens, especialmente a oral e a visual. Essa perspectiva alinha-se aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que preconizam a oferta de múltiplas formas de representação como condição para garantir o acesso ao conhecimento.

Nessa direção, Nunes e Madureira (2015) destacam que a efetivação da educação inclusiva requer a eliminação de barreiras que limitam o acesso e a participação, implicando a adoção de estratégias pedagógicas mais flexíveis. Assim, os vídeos favorecem diferentes formas de interação com os conteúdos ao incorporarem recursos como audiodescrição e legendas, contribuindo para processos formativos mais inclusivos.

As estratégias de acessibilidade assumem papel estruturante na organização do e-book, configurando-se como recursos intencionalmente organizados que interferem diretamente nas

formas de compreensão dos conteúdos. Ao articularem linguagem verbal e visual, a significação dos conceitos trabalhados e sua problematização no contexto da prática pedagógica são favorecidos.

A acessibilidade, no campo educacional, refere-se à eliminação de barreiras que limitam o acesso, a participação e a aprendizagem nos diferentes contextos formativos, abrangendo dimensões físicas, comunicacionais, pedagógicas e tecnológicas. Nessa perspectiva, a inclusão de recursos de acessibilidade nos vídeos demonstra um compromisso com uma formação docente que valoriza a participação de todos e a construção coletiva do conhecimento.

5.5 Análise do e-book¹²

A presente seção apresenta a análise do e-book elaborado como produto educacional desta pesquisa, considerando sua finalidade formativa, bem como sua articulação com o contexto da Educação Inclusiva. A avaliação do material é realizada a partir de um conjunto de critérios de análises que permitem compreender sua consistência teórica e metodológica, potencial e pertinência pedagógica.

A análise busca identificar em que medida o e-book propõe caminhos para a construção de uma educação inclusiva, dialogando com os pressupostos que fundamentam o estudo, especialmente no que se refere ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e às práticas de ensino colaborativo. Além disso, considera-se sua organização didática, seus recursos de acessibilidade e sua contribuição para a formação docente em uma perspectiva crítica e reflexiva.

Dessa forma, esta seção sistematiza os critérios utilizados na avaliação do produto educacional, os quais são apresentados de maneira detalhada nas subseções a seguir.

5.5.1 Fundamentação do produto educacional

A análise do e-book foi realizada considerando sua aplicabilidade no contexto escolar, sua contribuição para os processos de formação docente e sua coerência com os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam a pesquisa. Por se tratar de um produto educacional vinculado a um Mestrado Profissional, sua avaliação buscou analisar a coerência teórica do material e seu potencial de utilização nos processos formativos.

¹² Esclarecemos que a avaliação do material foi feita anonimamente pelos participantes da pesquisa, por isso aqui não haver nenhuma identificação.

A primeira dimensão refere-se à coerência teórica, que considera a articulação entre os fundamentos da perspectiva histórico-cultural, a concepção de inclusão escolar, os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e os pressupostos do ensino colaborativo.

A segunda dimensão diz respeito à pertinência pedagógica, considerando a capacidade do material de dialogar com as demandas concretas da prática docente. Nessa perspectiva, analisa-se a presença de exemplos pedagógicos contextualizados, estratégias e abordagens diversificadas relacionadas ao cotidiano escolar, propostas de reflexão docente e articulações com documentos e serviços institucionais, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A terceira dimensão considerada, refere-se à organização didática do material. Nesse aspecto, destacam-se a clareza na organização do material, linguagem acessível, estrutura modular do e-book, a presença de ícones orientadores e a possibilidade de leitura não linear, elementos que potencializam a utilização do material e favorecem diferentes formas de interação com o conteúdo.

A quarta dimensão corresponde à acessibilidade, conceito basilar discutido nesta pesquisa, entendido como condição essencial para ampliar as possibilidades de acesso aos conteúdos e proporcionar diferentes formas de interação com o material. Partindo desse entendimento, analisou-se a presença de recursos que facilitam a leitura e a navegação, como organização textual clara, uso de elementos visuais orientadores, estrutura modular e inserção de vídeos mediadores por meio de QR Codes, com recursos de acessibilidade, incluindo tradução em libras, legendas e audiodescrição.

Por fim, a quinta e última dimensão refere-se à capacidade do material de provocar reflexão sobre a prática pedagógica e contribuir para a formação docente, considerando sua capacidade de promover análise crítica sobre as mediações pedagógicas e de incentivar processos de reorganização do ensino.

Com base nessas categorias de análise, foi elaborada uma ficha de avaliação do produto educacional, utilizada como instrumento para sistematização dos critérios de análise e registro dos resultados obtidos. A seguir, apresenta-se a ficha utilizada no processo avaliativo.

Quadro 12 – Ficha de avaliação do produto educacional (E-book)

DIMENSÃO DE ANÁLISE	CRITÉRIOS OBSERVADOS	INDICADORES DE AVALIAÇÃO
Coerência teórica	O material apresenta fundamentação teórica clara sobre inclusão, DUA e ensino	() Excelente Adequação () Adequação Satisfatória () Adequação Parcial () Inadequado

	colaborativo, articulada a perspectiva histórico-cultural	
Pertinência pedagógica	As propostas apresentadas são aplicáveis ao contexto escolar	() Excelente Adequação () Adequação Satisfatória () Adequação Parcial () Inadequado
Clareza e organização didática	O material apresenta organização clara e linguagem compreensível	() Excelente Adequação () Adequação Satisfatória () Adequação Parcial () Inadequado
Acessibilidade	O material apresenta recursos que facilitam a leitura e o acesso às informações	() Excelente Adequação () Adequação Satisfatória () Adequação Parcial () Inadequado
Potencial formativo	O material contribui para reflexão e melhoria das práticas pedagógicas	() Excelente Adequação () Adequação Satisfatória () Adequação Parcial () Inadequado
Apresente uma análise crítica do produto educacional, destacando as principais contribuições, sua importância para o contexto educacional, limitações do e-book e sugestões de aprimoramento.		

Fonte: elaborado pela autora (2026).

5.5.2 Procedimentos de coleta de dados (avaliação do produto)

Para dar início à análise, foi realizada uma reunião com os participantes envolvidos na pesquisa. Inicialmente, apresentou-se o objetivo da atividade, ressaltando a importância da participação de todos na avaliação do produto educacional. Foi destacado ainda que, as contribuições de cada participante seriam registradas por meio de uma ficha de análise, a ser preenchida individualmente após a exibição do e-book, sendo assegurada a preservação do anonimato dos participantes, e, por conseguinte, evitando interferências no processo avaliativo.

Considerando a organização do material em formato digital, optou-se por sua disponibilização prévia aos participantes por meio de um *link*¹³ de acesso, de modo a possibilitar contato antecipado com os conteúdos. Na sequência, realizou-se a leitura e a explicação da ficha de análise, assegurando a compreensão das questões apresentadas. Posteriormente, o e-book foi exibido e, logo após, as fichas foram distribuídas. O

¹³ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1DZiWirber558ZfqYAXn9nnP4RX9Filb/view?usp=drivesdk>. Acesso em: 5 jun. 2026.

preenchimento ocorreu de forma individual, respeitando o tempo de cada participante, sem interferência da pesquisadora, o que favoreceu a autonomia das respostas e a confiabilidade das percepções registradas. Após a finalização, as fichas foram recolhidas e organizadas para posterior sistematização e análise dos dados.

A participação de diferentes segmentos da comunidade escolar no processo avaliativo teve como objetivo ampliar a compreensão acerca da acessibilidade e da clareza do material, considerando que a Educação Inclusiva envolve não apenas a atuação docente, mas também o diálogo com os demais atores da comunidade escolar. Participaram do processo avaliativo 27 pessoas, distribuídas da seguinte forma: 1 professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), 7 professores da sala regular, 7 profissionais de apoio, 4 membros da equipe gestora, 3 familiares de estudantes e 5 servidores administrativos.

5.5.3 Tratamento e organização dos dados

Após a coleta dos dados, realizou-se a conferência das fichas de avaliação, com o objetivo de verificar a presença de todas as informações necessárias. Esse procedimento inicial permitiu assegurar a integridade do material analisado.

Na sequência, os dados foram organizados a partir das categorias previamente definidas, a saber: coerência teórica, pertinência pedagógica, clareza e organização didática, acessibilidade e potencial formativo. Essas categorias ajudaram a organizar as respostas dos participantes e permitiram analisar o material conforme os aspectos estabelecidos na ficha de avaliação.

O tratamento dos dados foi realizado considerando a organização e interpretação das crenças dos participantes em relação a cada dimensão estabelecida. Mantendo coerência com os procedimentos metodológicos adotados ao longo da pesquisa, a análise da avaliação do produto educacional também se fundamentou nos pressupostos da análise de conteúdo, possibilitando a sistematização e interpretação das respostas produzidas pelos participantes.

Observa-se que, no caso da avaliação do produto educacional, as categorias de análise foram definidas a priori, em função da estrutura do instrumento utilizado, o que justifica sua utilização prévia como critérios de organização dos dados. Já em outras etapas da pesquisa, foram adotadas categorias construídas a posteriori, emergentes do próprio material empírico, o que evidencia a flexibilidade do procedimento de Análise de Conteúdo empregado no estudo (Bardin, 2011).

Essa organização dos dados permitiu compreender as contribuições e limites do produto educacional. Desse modo, a análise não se restringiu à identificação dos aspectos positivos do material, mas também considerou desafios e possibilidades de aprimoramento relacionados à sua utilização nos processos formativos e no contexto escolar. Os resultados dessa análise são apresentados na seção seguinte.

5.5.4 Resultados e discussão

A avaliação do produto educacional realizada pelos participantes mostrou-se positiva em relação ao e-book, considerando os critérios de análise estabelecidos para o estudo, especialmente no que se refere à sua coerência teórica, organização, aplicabilidade pedagógica, clareza, acessibilidade e potencial formativo.

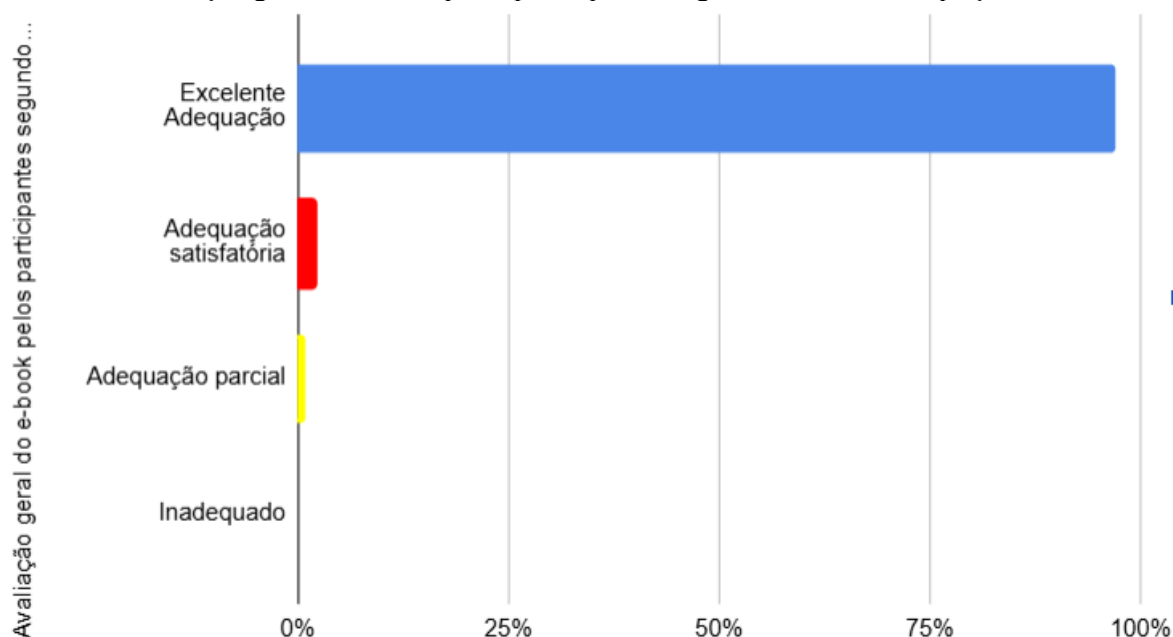
Inicialmente, são apresentados os resultados da avaliação geral do produto educacional, conforme disposto no Quadro 13 e no Gráfico 5. Em seguida, os dados são discutidos com base nas categorias de análise definidas, buscando aprofundar a compreensão dos resultados à luz dos objetivos da pesquisa.

Quadro 13 – Percentuais para avaliação geral do e-book pelos participantes segundo escala de adequação

ESCALA DE ADEQUAÇÃO	PERCENTUAL
Excelente Adequação	97%
Adequação satisfatória	2%
Adequação parcial	1%
Inadequado	0%

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Gráfico 5 – Avaliação geral do e-book pelos participantes segundo escala de adequação



Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Sistema Integrado de Gestão Escolar - SIGE (2025).

Os dados evidenciam a prevalência da categoria “Excelente adequação”, indicando a percepção positiva dos participantes quanto ao material. A seguir, a análise é aprofundada a partir das categorias estabelecidas, com vistas a compreensão dos resultados.

5.5.4.1 Coerência teórica

Os participantes avaliaram positivamente a articulação entre os fundamentos teóricos apresentados no e-book e as proposições pedagógicas desenvolvidas ao longo dos módulos. Destacaram que o material estabelece relação estreita entre a perspectiva histórico-cultural, os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, o Atendimento Educacional Especializado e as práticas de ensino colaborativo, reforçando o entendimento da inclusão escolar como processo coletivo.

As respostas indicaram que os conteúdos são apresentados de forma clara e articulada às situações pedagógicas, evitando a dissociação entre teoria e prática. A esse respeito um participante afirma: “*o material se sustenta em uma teoria que traz como pressuposto um profundo respeito à diversidade no processo de escolarização, fortalecendo o entendimento sobre inclusão*”. A fala evidencia que a fundamentação teórica do e-book contribui para a compreensão da inclusão como um processo que reconhece as singularidades dos estudantes. Além disso, observa-se que o e-book apresenta a inclusão como processo coletivo e mediado,

afastando-se de perspectivas individualizantes e centradas exclusivamente no déficit do estudante.

Durante a avaliação, uma participante destacou que *“o material ajuda a entender que inclusão não é só adaptar atividades, mas pensar a aula desde o começo”*. A fala expressa aproximações com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, ao deslocar a compreensão da inclusão de práticas adaptativas posteriores para a organização intencional do planejamento.

Outro participante escreveu: *“utilizar a Mantoan como referencial teórico nos ajuda a questionar esse sistema educacional, que anuncia um discurso inclusivo, mas que exclui de várias formas”*.

As reflexões apresentadas apontam uma compreensão crítica acerca das contradições presentes no sistema educacional, ao reconhecer o distanciamento entre o discurso inclusivo utilizado de forma ideológica e a realidade no cotidiano escolar. Ao mencionar Maria Teresa Eglér Mantoan como referencial teórico, o participante destaca a relevância de perspectivas que questionam modelos escolares pautados em um ensino padronizado, defendendo a transformação estrutural da escola em direção a práticas efetivamente inclusivas.

5.5.4.2 Pertinência pedagógica

Os participantes destacaram que o e-book apresenta exemplos e estratégias articulados às situações vivenciadas no cotidiano escolar, o que possibilita a compreensão e a utilização dos conteúdos abordados. Uma participante salientou que o e-book *“consegue explicar conceitos difíceis de forma mais próxima da realidade da escola”*, demonstrando sua articulação com as experiências concretas da prática pedagógica.

Destacaram ainda que as proposições apresentadas no material podem contribuir para o planejamento de práticas pedagógicas mais inclusivas, especialmente em relação à antecipação de barreiras e à diversificação das estratégias de ensino.

Apontaram também que o material pode apoiar momentos de formação continuada na escola, estimulando discussões coletivas sobre a organização do ensino e a articulação entre professores da sala regular e professor do Atendimento Educacional Especializado. Destacou-se a utilização dos vídeos como recurso de acessibilidade do e-book, ressaltando que beneficiam a todos, não apenas as pessoas com deficiência, mas também aquelas que apresentam maior facilidade de compreensão por meio de recursos audiovisuais. Essa

percepção reforça o potencial dos vídeos como estratégia de mediação pedagógica inclusiva, ao possibilitar múltiplas formas de acesso, interação e construção do conhecimento.

Durante a análise, observou-se que alguns participantes ainda associam a inclusão à adaptação individual do estudante, o que demonstra a permanência de concepções centradas no déficit, mesmo diante das discussões propostas pelo material. Esse aspecto demonstra que os processos de transformação das práticas inclusivas não ocorrem de maneira imediata, mas envolvem mudanças gradativas acerca da compreensão da deficiência, da aprendizagem e da organização do ensino.

Uma participante destacou que o recurso contribui para o planejamento antecipado das aulas, evidenciando a apropriação do princípio de antecipação de barreiras proposto pelo Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), entretanto, afirma a participante “*muitas vezes a gente entende o que precisa fazer, mas não consegue planejar junto por falta de tempo*”. Afirmando que sua efetivação depende de condições institucionais que nem sempre estão asseguradas, devido a turmas numerosas, a atuação de um único docente em sala de aula, a limitação do tempo destinado ao planejamento coletivo, a inexistência de uma cultura colaborativa entre os professores e a busca por resultados para atingir metas.

Segundo essa participante, esses aspectos explicitam que a implementação das proposições apresentadas precisa ser inserida de forma gradual, estando condicionada às dinâmicas organizacionais e às condições concretas de trabalho nas instituições escolares. Dessa forma, afirma que:

[...] não podemos atribuir a responsabilidade pela inclusão apenas aos professores, embora o material proponha a antecipação de barreiras como princípio organizador do ensino, é preciso ficar vigilante, há o risco de que essa perspectiva seja interpretada como responsabilização exclusiva do professor, desconsiderando que muitas barreiras são produzidas por condições estruturais que extrapolam a ação docente. (sic)

Esses limites assinalam que a efetivação da inclusão escolar está também diretamente condicionada a fatores estruturais, como políticas de formação continuada, condições de trabalho e cultura institucional das escolas.

5.5.4.3 Clareza e organização didática

No que diz respeito à clareza e organização didática, os participantes indicaram que a estrutura modular do e-book facilita a compreensão dos conteúdos e possibilita diferentes formas de leitura e utilização do material. A presença de ícones orientadores e de elementos

visuais foi destacada como recurso que contribui para a navegação pelo material e para a identificação dos diferentes tipos de conteúdo apresentados.

Uma participante destacou que *“os ícones ajudam bastante porque a gente já identifica rapidamente se é exemplo, legislação ou reflexão”*. Tal percepção indica que os organizadores visuais funcionam como elementos de mediação textual, favorecendo a autonomia do leitor e ampliando as possibilidades de interação com o material. Foi ressaltado ainda, a importância da aba disponibilizada no canto esquerdo da tela, que permite buscar diretamente pelo assunto que o leitor tenha maior interesse, facilitando a navegação entre os conteúdos.

Observou-se também que a linguagem adotada foi considerada adequada ao público docente, apresentando conceitos de forma clara, promovendo o diálogo com professores da Educação Básica e ampliando as possibilidades de utilização do material em diferentes contextos educativos.

5.5.4.4 Acessibilidade

A dimensão da acessibilidade foi avaliada positivamente pelos participantes, que destacaram a contribuição da organização visual do material e da incorporação de recursos como QR Codes, *links* interativos e vídeos com intérprete de Libras e legendas. Esses elementos enriquecem as possibilidades de interação com o conteúdo e proporcionam diferentes formas de acesso à informação, atendendo a perfis diversos de usuários.

Para além de um recurso técnico, esses elementos configuram-se como estratégias intencionais de mediação pedagógica, ao possibilitarem múltiplas formas de acesso, compreensão e engajamento com o material. Nesse sentido, o e-book aproxima-se dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, ao reconhecer que a diversificação das formas de apresentação do conteúdo constitui condição fundamental para a ampliação da participação nos processos formativos.

Apesar da avaliação positiva dos recursos de acessibilidade, alguns participantes apontaram limitações relacionadas às condições de acesso ao material e à utilização de ferramentas digitais. Um participante destacou que nem todos os professores têm facilidade com recursos tecnológicos, ressaltou-se que,

[...] a inserção de vídeos foi uma importante escolha da pesquisadora para ampliar as possibilidades de acesso ao conteúdo. No entanto, o fato dos links irem direto para o YouTube, configura uma limitação do material, pois nem sempre é possível ter acesso à internet. (sic)

Essa observação indica que a acessibilidade não depende apenas das características do material, mas também das condições de acesso e das diferentes formas de apropriação das tecnologias no contexto escolar.

Partindo das considerações apresentadas, é importante refletir que a presença de recursos acessíveis no e-book não garante, por si só, sua efetiva utilização nos contextos escolares. Limitações relacionadas à disponibilidade de infraestrutura tecnológica, ao acesso à internet e à familiaridade dos usuários com recursos digitais podem comprometer o uso pleno dessas ferramentas, indicando que a acessibilidade deve ser compreendida como uma condição que envolve tanto os recursos incorporados ao material quanto o contexto de sua implementação.

5.5.4.5 Potencial formativo

No que concerne ao potencial formativo, os participantes indicaram que o e-book favorece a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e estimula a reorganização do planejamento docente. Destacaram que o produto desenvolvido contribui para ampliar a compreensão sobre o papel da mediação pedagógica e sobre as possibilidades de organização de práticas inclusivas no contexto da escola comum.

Observa-se que o e-book propõe a articulação entre teoria e prática, ao fortalecer o planejamento pedagógico inclusivo desde o início e incentivar o trabalho colaborativo entre professores do ensino comum e professor do Atendimento Educacional Especializado. Assim, ele não se limita à apresentação de estratégias pedagógicas, mas promove novas compreensões acerca do papel da mediação pedagógica na construção de práticas inclusivas.

O e-book trata diretamente sobre a lacuna existente entre o que se pode denominar de inclusão maior, presente nos discursos normativos, nas políticas educacionais e nas diretrizes legais e a inclusão menor, que se materializa nas práticas cotidianas da escola. Uma participante afirmou: *“o recurso faz a gente repensar práticas que já estavam naturalizadas”*. Complementa mais adiante: *“temos muitas leis que garantem a inclusão, mas no chão da escola elas não acontecem como deveriam, fazemos nossa parte, mas o próprio sistema educacional não nos ajuda”*. A fala reconhece a distância entre normativas educacionais e condições concretas de sua implementação, sugere ainda que o e-book atua como recurso capaz de provocar reflexões críticas sobre a construção de contextos inclusivos.

5.5.5 Síntese avaliativa do produto educacional

A avaliação indicou uma boa aceitação do material, principalmente no que se refere à sua contribuição para a formação docente e à sua potencial utilização em contextos de formação continuada e organização do trabalho pedagógico. Destacou-se a relevância do material como suporte à reflexão sobre práticas inclusivas, e à articulação entre planejamento pedagógico e mediação no contexto escolar.

Entre as sugestões apresentadas, sobressai a ampliação do alcance do produto educacional para outras instituições da rede estadual e também sua incorporação em ações formativas sistematizadas. Os participantes também sinalizaram a possibilidade de transformação do material para formatos híbridos ou cursos estruturados, o que evidencia seu potencial de aplicação em diferentes contextos de formação docente.

Mesmo que os resultados evidenciem uma avaliação positiva, constata-se que sua análise se refere a um grupo específico de participantes vinculados ao contexto da pesquisa, o que limita a generalização dos resultados. Soma-se a isso, a possibilidade de influência do contexto da pesquisa, considerando o envolvimento direto dos sujeitos com o espaço escolar investigado, o que pode interferir em suas percepções sobre o produto educacional.

Adicionalmente, por se tratar de um recurso em formato digital, sua efetivação depende de condições de infraestrutura tecnológica e das habilidades dos usuários com ferramentas digitais, o que indica a necessidade de considerar esses aspectos na sua implementação em diferentes contextos educacionais.

Apesar dessas limitações, os dados apontam para a pertinência do e-book como recurso formativo, ao mesmo tempo em que indicam a necessidade de ampliação de estudos que acompanhem sua aplicação em diferentes realidades escolares, de modo a aprofundar a análise de suas contribuições para as práticas pedagógicas inclusivas. Seu diferencial reside na articulação entre Desenho Universal para a Aprendizagem, AEE, ensino colaborativo e mediação pedagógica, consolidando-se como proposição de reorganização do trabalho docente e de intervenção no contexto educacional.

Construído a partir das demandas encontradas na pesquisa e nos fundamentos da perspectiva histórico-cultural, o material proposto reafirma que a inclusão escolar não se efetiva apenas por disposições normativas, mas também pela reorganização intencional do ensino, sustentada pela reflexão crítica, pelo trabalho colaborativo e por abordagens mais flexíveis.

Em diálogo com as reflexões de Orrú (2016), a pesquisa revela a necessidade de “reinventar” a inclusão para além de modelos prescritivos, reconhecendo que, embora a Educação Inclusiva esteja amplamente respaldada por legislações e diretrizes, sua efetivação

depende das mediações construídas no espaço escolar. Essa compreensão desloca o foco da normatização para as práticas pedagógicas concretas, nas quais se materializam as condições reais de participação dos estudantes. Nessa direção, o produto educacional oferece subsídios que auxiliam na antecipação de barreiras, na diversificação das estratégias pedagógicas e na ampliação das possibilidades de participação dos estudantes.

Configura-se, assim, como a materialização aplicada da pesquisa desenvolvida, assumindo caráter interventivo ao propor caminhos possíveis para a transformação do ensino. Ao fazê-lo, reafirma o compromisso do Mestrado Profissional com a produção de conhecimento socialmente referenciado, expressando a articulação entre investigação, formação e intervenção pedagógica. Nesse horizonte, a transformação do ensino é compreendida como processo construído coletivamente, sustentado por mediações pedagógicas, colaboração e apropriação crítica do conhecimento.

Considerações finais

A pesquisa favoreceu o desenvolvimento de diálogos profícuos com os participantes da pesquisa, permitindo a construção de uma compreensão rica e ampla acerca do fenômeno investigado. Esses diálogos foram fundamentais para o alcance do objetivo geral da pesquisa, que consiste em investigar como os dispositivos normativos que orientam a Educação Inclusiva no Brasil se articulam com as práticas pedagógicas mediadas no Atendimento Educacional Especializado, à luz do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e do ensino colaborativo, visando compreender de que forma essas políticas se efetivam no contexto escolar.

Os resultados obtidos demonstram que, embora os marcos normativos representem avanços importantes no campo da inclusão escolar, sua implementação ocorre de forma parcial e distante do que é preconizado, sobretudo no que diz respeito aos serviços de apoio e acessibilidade no AEE. Essa constatação revela a persistência de uma lacuna entre o discurso normativo e as condições concretas de sua operacionalização no cotidiano das escolas.

Os achados apontam, ainda, para um não alinhamento entre as políticas inclusivas e os documentos orientadores do currículo, uma vez que a BNCC (Brasil, 2018), em sua concepção e organização, pouco contribui para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas, o que compromete a criação de ambientes potencialmente formadores e limita a efetividade das ações previstas nas políticas públicas de inclusão.

A análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola pesquisada, enquanto documento normatizador do ensino e da aprendizagem, revelou contradições entre sua filosofia declarada, o discurso da inclusão e as orientações curriculares vigentes. As entrevistas realizadas revelaram as dificuldades enfrentadas pelos docentes na implementação de práticas inclusivas alinhadas ao DUA, decorrentes de questões relacionadas à estrutura do sistema educacional, que ainda se pauta em aulas tradicionais, baseadas em um ensino meritocrático, em avaliações externas que buscam atingir metas. Embora o PPP anuncie uma filosofia inclusiva, a prática escolar convive com orientações curriculares que limitam a efetivação de ações acessíveis e participativas.

Observa-se, ainda, que a articulação necessária entre professores do AEE e docentes das salas regulares, elemento central para o ensino colaborativo, ocorre de forma restrita e pouco sistematizada. A fragilidade dessa integração dificulta a elaboração de estratégias pedagógicas acessíveis e culturalmente mediadas, comprometendo a possibilidade de que os

estudantes da Educação Especial se apropriem dos conhecimentos escolares por meio de interações significativas e intencionalmente planejadas.

Diante desse cenário, o Atendimento Educacional Especializado reafirma-se como componente fundamental para a promoção da acessibilidade, da mediação pedagógica e da ampliação das possibilidades de participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Contudo, os achados da pesquisa mostram que sua efetivação ainda se mostra atravessada por limites institucionais, curriculares e formativos que tensionam a consolidação de práticas verdadeiramente inclusivas no cotidiano escolar.

O ensino colaborativo apresenta-se, nesse sentido, como elemento indispensável para a consolidação das ações desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado, ao favorecer a construção coletiva de práticas pedagógicas acessíveis e a articulação contínua entre os profissionais da Educação Especial e do ensino regular, ampliando as possibilidades de participação, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Os resultados também elucidam o potencial do DUA para a organização de práticas pedagógicas mais flexíveis, acessíveis e centradas na diversidade dos estudantes, em contraposição às práticas tradicionais de ensino, frequentemente marcadas pela padronização curricular, pela centralidade em metodologias homogêneas e pela limitação das possibilidades de participação e aprendizagem. Ainda assim, sua efetivação encontra limites relacionados à formação docente, às condições institucionais e às orientações curriculares vigentes.

Além das mudanças estruturais, a pesquisa aponta a relevância das ações cotidianas desenvolvidas pelos professores, como a escuta sensível, a flexibilização pedagógica e a valorização das potencialidades dos estudantes, elementos que contribuem para a construção de contextos escolares mais acessíveis e participativos.

A investigação permitiu, ainda, compreender que o conceito de deficiência permanece em constante disputa, em evolução e em movimento, o que exige vigilância contínua por parte de todos os atores envolvidos no processo educativo. Compreensão relevante no contexto atual, marcado por iniciativas que reconfiguram a Educação Inclusiva e reforçam a necessidade de assegurar condições efetivas para a promoção dos direitos e da igualdade de oportunidades.

Assim, a análise realizada ganha especial relevância ao sinalizar que a defesa das conquistas alcançadas no campo da inclusão escolar depende de ações coordenadas, conscientes e comprometidas com a garantia de direitos. A pesquisa reafirma que a inclusão escolar demanda mudanças estruturais e que sua responsabilidade não pode ser atribuída exclusivamente ao professor. Políticas de financiamento, formação continuada e

reorganização curricular constituem elementos indispensáveis para que a escola reconheça a diversidade como parte constitutiva do processo educativo.

Reconhece-se que os resultados desta investigação estão relacionados ao contexto investigado e às especificidades dos participantes da pesquisa, não podendo ser generalizados de forma ampla para outras realidades educacionais. Ademais, depreende-se que o próprio percurso investigativo foi marcado pelo movimento, pelas contradições e pelas transformações históricas que atravessam as políticas educacionais inclusivas no Brasil, característico do movimento dialético. Desse modo, ao longo da investigação o foco do estudo precisou ser redirecionado, em razão das alterações ocorridas no campo normativo da Educação Especial, evidenciando que a realidade social e educacional não se apresenta de forma estática, mas em permanente processo de constituição e disputa.

Essas normativas, publicadas no contexto final da pesquisa, introduzem novas diretrizes para a organização da Educação Especial no âmbito da Educação Básica, produzindo tensões quanto às formas de organização da Educação Especial e à centralidade da escola comum no processo de escolarização. São discussões que suscitam preocupações quanto ao risco de que determinadas interpretações e modos de implementação possam relativizar a centralidade da escola comum como espaço prioritário de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, princípio historicamente defendido pelas políticas de educação inclusiva.

A análise comparativa entre PNEEEPEI/2008 e a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva instituída pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, em processo de implementação, evidenciou as tensões e disputas no campo da Educação Inclusiva, reafirmando o caráter histórico, político e dinâmico das concepções que sustentam esse debate.

A pesquisa buscou acompanhar as transformações produzidas no cenário das políticas inclusivas, reconhecendo que essas reformulações impactam diretamente a organização do Atendimento Educacional Especializado, as práticas pedagógicas e a garantia do direito à escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Nesse constante movimento dialético, o estudo buscou apreender e discutir as normativas que foram instituídas no percurso. Assim, espera-se que este estudo contribua para o aprofundamento de novas discussões acerca das recentes legislações que passaram a compor esse campo, entre elas o Decreto nº 12.686/2025 e a Portaria nº 421, de 15 de maio de 2026, que regulamentam a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Reneei), favorecendo a continuidade das reflexões sobre os desafios,

avanços e possibilidades de efetivação da Educação Inclusiva no contexto das políticas públicas e na rotina escolar.

Por fim, ressalta-se que as proposições apresentadas na pesquisa não se constituem como modelos ideais, tampouco conclusões definitivas ou respostas acabadas, mas reflexões parciais que buscam promover debates, indicar caminhos, suscitar diálogos com outros pesquisadores e ampliar as discussões sobre a inclusão escolar. Espera-se que esta reflexão contribua para novas investigações e para o fortalecimento de práticas pedagógicas acessíveis, comprometidas com a justiça social e com a efetivação do direito à educação na perspectiva da inclusão escolar.

Referências

ALENCAR, E. M. L. S. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ANDRADA, B. F. da C. C. Construções narrativas da deficiência no discurso acadêmico brasileiro: modelos teóricos da deficiência e as especificidades do contexto nacional. *In: I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA*, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: USP, 2013. p. 1-17. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/301676844_CONSTRUCOES_NARRATIVAS_D_A_DEFICIENCIA_NO_DISCURSO_ACADEMICO_BRASILEIRO_MODELOS_TEORICOS_DA_DEFICIENCIA_E_AS_ESPECIFICIDADES_DO. Acesso em: 10 ago. 2025.

BARBOSA, M. C. **A nova velha Política Nacional de Educação Especial de 2020: distorcer para retroceder**. 2023. 282f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2023.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 15-41.

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

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BONFIM, S. M. M. **A luta por reconhecimento das pessoas com deficiência: aspectos teóricos, históricos e legislativos**. 2009. 214f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BRASIL, Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS**, de 3 de março de 2021. Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Brasília, DF: CNS, 2021. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/images/Carta_Circular_CONEP_01_2021.pdf. Acesso em: 4 out. 2024.

BRASIL, Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Brasil tem 18,6 milhões de pessoas com deficiência, indica pesquisa divulgada pelo IBGE e MDHC. Brasília, DF, **Imprensa MDHC**, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/brasil-tem-18-6-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia-indica-pesquisa-divulgada-pelo-ibge-e-mdhc>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei Federal nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 13 jul. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília (DF), 14/9/2001. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEB_02_2001.pdf.

Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 04**, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC/CNE: 2009. Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.

Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 18 jul. 2024.

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

Acesso em: 18 jul. 2024.

BRASIL, Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990a.

BRASIL, Presidência da República. **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; Casa Civil, 1990b. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL, Presidência da República. **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. Brasília, DF, 2009.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 11 mar. 2025.

BRASIL, Presidência da República. **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). Brasília, DF, Diário Oficial da União, 6 jul. 2015. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil, 2020. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 12.686**, de 20 de outubro do 2025.

Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação

Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Decreto/D12686.htm#art23. Acesso em: 25 out. 2025.

BRASIL, Presidência da República. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**, edição 234, seção 1, Brasília (DF), 9/12/2025. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.773-de-8-de-dezembro-de-2025-673959104>. Acesso em: 25 abr. 2026.

BRASIL, Senado Federal. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. 5. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 jul. 2024.

BRITO, L. 10 perguntas e respostas sobre o AEE. **Diversa**, 2024. Disponível em: <https://diversa.org.br/noticias/10-perguntas-e-respostas-para-entender-o-atendimento-educacional-especializado-ae/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CANDAU, V. M. F. (coord.). **Somos todos/as iguais?: Escola, Discriminação e Educação em Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Lamparinas Editora, 2012.

CAVALCANTE, M. Modelos seus impactos no direito à educação. *In*: DUTRA, C. P. (org.). **Educação em pauta 2024 [livro eletrônico]: desafios da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil**. Brasília, DF: Organização dos Estados Ibero-americanos, 2025. p. 97-113.

CRISTOVAM, M. O. de C. F. **Consultoria colaborativa do professor de AEE para práticas inclusivas no Ensino Fundamental com base no DUA**. 2021. 135f. Dissertação (Mestrado Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, 2021.

CURY, C. R. J. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, PR, n. 31, p. 213-230, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffFr4BXvLvYx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2025.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. 7. ed. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2000.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **SUR - Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-77, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sur/a/fPMZfn9hbJYM7SzN9bwzysb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2025.

DINIZ, D. Deficiência e Políticas Sociais - entrevista com Colin Barnes. **SER Social**, Brasília, v. 15, n. 32, p. 237-251, 2013. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14984/1/ARTIGO_DeficienciaPolíticasSociais.pdf. Acesso em: 5 mai. 2025.

ENGELS, F. **Anti-Dühring**: a revolução da ciência por Mr. Eugen Dühring. São Paulo: Boitempo, 1979.

FEITOZA, M. das G. C. de M. **Atendimento Educacional Especializado em contexto pandêmico**: diálogo com professores da Educação Básica. 2022. 183f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2022.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática**: percursos teóricos e metodológicos. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GALEANO, E. **As palavras andantes**. Rio de Janeiro: L&PM, 1994.

GAMBOA, S. S. Quantidade-quantidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (orgs.). **Pesquisa Educacional**: quantidade-qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 83-107.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, p. 101-119, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/>. Acesso em: 10 ago. 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIUSTI, M. de A. **As contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem para o desenvolvimento do pensamento matemático nos anos iniciais**. 2025. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2025.

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE n. 07**, de 15 de dezembro de 2006. Estabelece Normas e Parâmetros para a Educação Inclusiva e Educação Especial no Sistema Educativo de Goiás e dá outras providências. Goiânia, GO: CEE, 2006. Disponível em: <https://doceru.com/doc/xes150nn>. Acesso em: 5 mai. 2025.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás (2020-2022)**. Goiânia, GO: SEDUC/GO, 2020. Disponível

em: <https://goias.gov.br/educacao/diretrizes-operacionais-da-rede-publica-estadual-de-educacao-de-goias-2020-2022/>. Acesso em: 5 mai. 2025.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Operacionais das Unidades Escolares Rede Estadual de Ensino de Goiás 2023**. Goiânia, GO: SEDUC/GO, 2023. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/diretrizes-operacionais-das-unidades-escolares-da-rede-estadual-de-ensino-para-2023/>. Acesso em: 5 mai. 2025.

HOOKS, B. Abraçar a mudança: o ensino num mundo multicultural. In: HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013. p. 51-64.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; FERREIRA, Maria S. F. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Linguagem, Educação e Sociedade**, [S. l.], n. 12, p. 26-38, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1569>. Acesso em: 25 abr. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - Inep. **Censo da Educação Básica 2022**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2022.pdf. Acesso em: 4 out. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - Inep. **Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2023.pdf. Acesso em: 4 out. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024: resultados preliminares**. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/publicados-resultados-preliminares-do-censo-escolar-2024>. Acesso em: 4 out. 2025.

KRANZ, C. R. **O desenho universal pedagógico na educação matemática inclusiva**. São Paulo: Editora da Física, 2015.

LAZZARETTI, B.; FREITAS, A. S. Família e escola: O processo de inclusão escolar de crianças com deficiência. **Caderno Intersaberes**, [S. l.], vol. 5, n. 6, p. 1-13, jan.-dez., 2016. Disponível em: <https://share.google/X27bkGMRO6EKuK2bw>. Acesso em: 11 out. 2025.

LANUTI, J. E. de O. E.; MANTOAN, M. T. E. Ressignificar o ensino e a aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença. **Polyphônia - Revista de Educación Inclusiva**, v. 2, n. 1, p. 119-129, 2008. Disponível em: <https://www.aacademica.org/polyphnia.revista.de.educacion.inclusiva/24.pdf>. Acesso em: 4 out. 2025.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. (orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e a escola pública**: uma qualidade restrita de educação. Goiânia, GO: Espaço Acadêmico, 2018. p. 45-88.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2025.

LIBÂNEO, J. C.; ROSA, S. V.; SUANNO, M. V. R.; ECHALAR, A. D. L. (orgs.). **Em defesa do direito à educação escolar**: didática, currículo e políticas educacionais em debate. Goiânia, GO: CEPED/Espaço Acadêmico, 2019.

LOPES, M. C. **Inclusão escolar e governamentalidade**: práticas, políticas e produção de sujeitos. Porto Alegre, RS: Editora UFRGS, 2018.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M. W.; Gaskell, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 137-155.

MACHADO, C. F. da S. **Crenças e práticas inclusivas no Atendimento Educacional Especializado**. 2019. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2019.

MACHADO, R. A diferenciação entre integração e inclusão escolar: dos conceitos aos efeitos nas práticas educacionais. In: DUTRA, C. P. (org.). **Educação em pauta 2024** [livro eletrônico]: desafios da educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil. Brasília, DF: Organização dos Estados Ibero-americanos, 2025. p. 81-96.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MANTOAN, M. T. E. Uma escola hospitaleira. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, SP, v. 7, n. 13, p. 5-14, 2022. DOI: 10.13037/rea-e.vol7n13.8589. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/pt_BR/article/view/8589. Acesso em: 4 fev. 2026.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: uma escolha fatal. In: DUTRA, C. P. (org.). **Educação em pauta 2024** [livro eletrônico]: desafios da educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil. Brasília, DF: Organização dos Estados Ibero-americanos, 2025. p. 49-68.

MARTINS, S. T. F. Educação científica e atividade grupal na perspectiva sócio-histórica. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 8, n. 2, p. 227-235, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/Hcnw9JLpPyPML8knxx4W4RR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 ago. 2025.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Editora UFPR. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/3pWHVwTHV43NqzRzVDBJZ7L/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 10 ago. 2025.

MENDES, E. G.; VILARONG, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos, SP: EduFSCar, 2024.

MICHELS, M. H. Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, Mai.-Ago. 2005, v. 11, n. 2, p.255-272. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/BPyrWSTNN6XLSpY9ZVtyQWr/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 5 mai. 2025.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MELLO, A. G. de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, out. 2016, p. 3265-3276. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/pdf/630/63047756029.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2025.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MOSE, V. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NEPOMUCENO, M. F. **Apropriação no Brasil dos estudos sobre deficiência**: uma análise sobre o modelo social. 2019. 171f. Tese (Doutorado em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2019.

NUNES, C. R. **Desenho Universal para a Aprendizagem**: princípios e práticas inclusivas. São Paulo: Cortez, 2021.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/299369627_Desenho_Universal_para_a_Aprendizagem_Construindo_praticas_pedagogicas_inclusivas. Acesso em: 11 out. 2025.

NUNES, L. R. d'O. de P.; NUNES SOBRINHO, F. de P. Acessibilidade. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. (orgs.). **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. v. 1. Porto Alegre, RS: Mediação, 2008. p. 269-279.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, de 13 de dezembro de 2006. Nova York: ONU, 2006. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>. Acesso em: 6 fev. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - Unesco. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: https://www.camara.leg.br/Internet/comissao/index/perm/cdh/Tratados_e_Convencoes/Deficientes/declaracao_salamanca.htm. Acesso em: 6 fev. 2025.

ORRÚ, S. E. A inclusão menor: um ensaio inspirado na obra *Kafka*, de Deleuze e Guattari. **Educação em Foco**, Belo Horizonte (MG), p. 47-73, ago. 2016. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1197/977>. Acesso em: 20 nov. 2025.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: um estudo em larga escala. **Educação em Revista**, v. 33, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/S3bw9vdchLpkJ8yTN6V5HcB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mai. 2025.

PRAIS, J. L. de S. **Formação de professores para o desenvolvimento de práxis inclusivas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem**: uma pesquisa colaborativa. 2020. 300f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2020.

PRAIS, J. L. de S.; VITALIANO, C. R. Formação docente para práxis inclusivas subsidiada pelo Desenho Universal para a Aprendizagem. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 226-239, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/53587>. Acesso em: 11 out. 2025.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

REBELO, A. S. **A Educação Especial no Brasil**: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014). 2016. 200f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2016.

REPOSITÓRIO DE TEESES E DISSERTAÇÕES – UFG. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/>. Acesso em: 25 dez. 2025.

ROSA, M. L. A. C. e. Tensões e disputas na consolidação da educação escolar como direito humano. In: DUTRA, C. P. (org.). **Educação em pauta 2024** [livro eletrônico]: desafios da

educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil. Brasília, DF: Organização dos Estados Ibero-americanos, 2025. p. 169-187.

SAMPAIO, J. D. B. **Desenho Universal para Aprendizagem: práticas docentes inclusivas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2022. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, SP, 2022.

SANTOS, B. de S. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Oficina do CES. Nº 135: Publicação seriada do Centro de Estudos Sociais. Praça D. Dinis. Colégio São Jerónimo, Coimbra, Portugal, janeiro 1999. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2025.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 23-71

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados/Histedbr, 2005. p. 13-24.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica das políticas do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, PE, v. 29, n. 2, p. 207-221, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/43520>. Acesso em: 5 mai. 2025.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, SP, v. 26, n. 4, p. 733-768, Out.-Dez., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2025.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. **Educação inclusiva e Desenho Universal para a Aprendizagem: princípios, práticas e políticas**. Brasília, DF: Liber Livro, 2022.

SILVA, R. M. dos S. O fracasso do evergetismo romano na Judeia. **WebMosaica - Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall**, Porto Alegre, RS, v. 2, n. 1, p. 103-113, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/webmosaica/article/view/15549/9305>. Acesso em: 13 jul. 2024.

SOUZA, C. T. R. de; MENDES, E. G. Revisão sistemática das pesquisas colaborativas em educação especial na perspectiva da inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de**

Educação Especial, v. 23, n. 2, p. 279-292, 2017. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/sxPMLY5ZBTgWMJVFkdsGQdP/?format=pdf&lang=pt>.
 Acesso em: 5 mai. 2025.

SOUZA, I. M. da S. de. **Desenho Universal para a Aprendizagem de Pessoas com Deficiência Intelectual**. 2018. 129 f.. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto Multidisciplinar/Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. 18. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da Educação Especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino**. 2014. 216f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **O método dialético na psicologia**. In: VIGOTSKI, L. S. *Obras escolhidas*, v. 1. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas: fundamentos de defectologia**. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

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

VIGOTSKI, L. S. **Problemas da Defectologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2021

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. Trad. Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

YAZBEK, M. C. A pobreza e as formas históricas de seu enfrentamento. **Revista de Políticas Públicas**, v. 9, n. 1, p. 217-228, 2005. Disponível em:
<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3775>. Acesso em: 5 mai. 2025.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre, RS: Bookman, 2001.

ZÉTOLA, B. M. Da Antiguidade ao Medievo: o Cristianismo e a elaboração de um novo modelo caritativo. **Sæculum - Revista de História**, n. 11, 2004. Disponível em:
<https://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/view/11299/6413>. Acesso em: 10 out. 2024.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. O Desenho Universal para a Aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e233730, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/vk7J7zwnb8hvFvxR9xXyLLN/?lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro para entrevista semiestruturada: Grupo Gestor

Projeto de Pesquisa: POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E SEU IMPACTO NA CONSOLIDAÇÃO DO AEE NOS CONCEITOS MATEMÁTICOS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE GOIÁS NA PERSPECTIVA DO DUA

Pesquisadora: Mariana Maria Silva

Orientadora: Prof^{ta}. Dr^a. Jaqueline Araújo Civardi

COLETA DE DADOS - ROTEIRO DE ENTREVISTA – GRUPO - A GRUPO GESTOR

Meu nome é Mariana Maria Silva, sou mestranda do Programa de Pós-Graduação Ensino na Educação Básica Mestrado – PPGEEB do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – Universidade Federal de Goiás, pesquisadora responsável pelo trabalho intitulado Política Nacional de Educação Especial e seu Impacto na Consolidação do AEE nos Conceitos Matemáticos na Rede Estadual de Ensino de Goiás na Perspectiva do DUA. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, sob a orientação da Professora Jaqueline Araújo Civardi, estamos aqui hoje para dialogar sobre Educação Inclusiva. As informações obtidas são de caráter anônimo e confidencial. Desde já agradeço por sua disponibilidade em participar da pesquisa.

1. Poderia falar um pouquinho sobre a relação da direção com os professores, na articulação e construção de uma escola inclusiva.
2. Os professores das Salas de Recursos Multifuncionais e salas regulares trabalham em regime colaborativo, como é construída essa prática?
3. Professores e alunos tratam-se com respeito, como é estabelecida esta conexão?
4. Professores, pais e grupo gestor trabalham em parceria, os pais frequentam a escola com assiduidade, quais ações a instituição promove para estabelecer essa aproximação?
5. A Política Nacional de Educação Especial, fundamenta as finalidades educacionais do Projeto Político-Pedagógico da escola, na perspectiva do ensino colaborativo nos conceitos matemáticos implementado na sala de Atendimento Educacional Especializado.
6. As finalidades educacionais do PPP da escola são fundamentadas pelo que preconiza a PNEEPEI, garantindo ao público-alvo da educação especial acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários,

nas comunicações e informação? Nesse sentido, os objetivos construídos pela PNEEPEI se concretizam na escola?

7. A escola trabalha para eliminar as práticas discriminatórias, quais ações são desenvolvidas nesse sentido?
8. Os professores buscam eliminar todas as barreiras que impedem a aprendizagem dos alunos, desenhando planos de aula acessíveis a todos? Que estratégias, metodologias e recursos didáticos são utilizados para que os alunos atendidos no AEE apropriem dos conceitos matemáticos?
9. Como são realizados os planejamentos de atividades e avaliação das aprendizagens dos alunos atendidos no AEE? Nesse processo são considerados os potenciais e habilidades de cada discente? Entendendo que cada aluno é um ser único e singular, que deve-se respeitar as particularidades e focar nas potencialidades de cada um e que a aprendizagem não ocorre no mesmo ritmo, ao mesmo tempo e da mesma forma para todos os alunos.
10. Qual a importância da parceria da família/escola dos estudantes atendidos no AEE?
11. O edifício da escola possui acesso adequado para garantir acessibilidade física às pessoas com deficiência?
12. A escola possui recursos físicos e humanos suficientes para construção de práticas inclusivas?
13. Qual o papel da gestão na articulação entre AEE, professor regente, profissional de apoio escolar e família?
14. A Sala de Recursos Multifuncionais da escola é equipada com recursos tecnológicos que dão suporte à organização e à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE)?
15. O professor do AEE exerce sua função de identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial.
16. O PPP da escola contempla a Educação Especial e Inclusiva. Esta concepção de Educação Inclusiva e para a diversidade tem reverberado nas salas de aula?
17. Sabemos que o PPP é norteado pela legislação vigente, que atende interesses de organizações externas, o que acaba por limitar sua autonomia, pois manifesta claramente na organização do currículo, e nas diretrizes da escola. Essas organizações veem à educação como um bem de produção e tem no Estado, seu grande aliado, este transfere as responsabilidades, sobretudo no que se refere ao financiamento dos serviços educativo as grandes corporações, mas concentra em suas mãos as formas de avaliação institucional, que se tornam, então, um mecanismo de controle para garantir a ordem vigente. Qual a visão da escola sobre esta questão?

18. Você considera a escola como inclusiva, são garantidos aos alunos, o acesso, a permanência, a participação plena, global e integral de todos os alunos?
19. Você gostaria de acrescentar alguma informação que considere importante para a pesquisa e que não foi abordada durante a entrevista, antes de finalizar nossa conversa.

APÊNDICE B – Roteiro para entrevista semiestruturada: Professores

Projeto de Pesquisa: POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E SEU IMPACTO NA CONSOLIDAÇÃO DO AEE NOS CONCEITOS MATEMÁTICOS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE GOIÁS NA PERSPECTIVA DO DUA

Pesquisadora: Mariana Maria Silva

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Jaqueline Araújo Civardi

COLETA DE DADOS - ROTEIRO DE ENTREVISTA – GRUPO - B

AOS PROFESORES DO AEE, AOS PROFESSORES DAS SALAS REGULARES AS QUAIS OS ALUNOS DO AEE FREQUENTAM E PROFISSIONAIS DE APOIO

Meu nome é Mariana Maria Silva, sou mestranda do Programa de Pós-Graduação Ensino na Educação Básica Mestrado – PPGEED do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – Universidade Federal de Goiás, pesquisadora responsável pelo trabalho intitulado Política Nacional de Educação Especial e seu Impacto na Consolidação do AEE nos Conceitos Matemáticos na Rede Estadual de Ensino de Goiás na Perspectiva do DUA. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, sob a orientação da Professora Jaqueline Araújo Civardi, estamos aqui hoje para dialogar sobre Educação Inclusiva. As informações obtidas são de caráter anônimo e confidencial. Desde já agradeço por sua disponibilidade em participar da pesquisa.

1. Poderia falar um pouquinho sobre a relação dos alunos atendidos no AEE com os demais alunos. Os discentes ajudam-se uns aos outros, como acontece essa relação?
2. Os professores das Salas de Recursos Multifuncionais e salas regulares trabalham em regime colaborativo, como é construída essa prática?
3. Como são realizados os processos de mediações visando uma educação inclusiva no ambiente escolar?
4. Professores e pais trabalham em parceria, os pais frequentam a escola com assiduidade, quais ações a instituição promove para estabelecer essa aproximação?
5. As finalidades educacionais do PPP da escola são fundamentadas pelo que preconiza o PNEPEI, garantindo ao público-alvo da educação especial acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial; oferta do atendimento

educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação?

6. A escola trabalha para eliminar as práticas discriminatórias, quais ações são desenvolvidas nesse sentido?
7. Os professores buscam eliminar todas as barreiras que impedem a aprendizagem, desenhando planos de aula acessíveis a todos os alunos? Que estratégias, metodologias e recursos didáticos são utilizados para que os alunos atendidos no AEE apropriem dos conceitos matemáticos?
8. Como são realizados os planejamentos de atividades e avaliação das aprendizagens dos alunos atendidos no AEE? Nesse processo são considerados os potenciais e habilidades de cada discente?
9. Qual a importância da parceria da família/escola dos estudantes atendidos no AEE?
10. O edifício da escola possui acesso adequado para garantir acessibilidade física às pessoas com deficiência?
11. A escola possui recursos físicos e humanos suficientes para construção de práticas inclusivas? São oferecidas capacitações e cursos continuados?
12. Como são trabalhados os conteúdos matemáticos nas salas regulares e na sala do AEE, de forma a promover uma inclusão cognitiva?
13. A Sala de Recursos Multifuncionais da escola é equipada com recursos tecnológicos que dão suporte à organização e à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE)?
14. O professor do AEE exerce sua função de identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial?
15. O PPP da escola contempla a Educação Especial e Inclusiva. Esta concepção de Educação inclusiva e para a diversidade tem reverberado nas salas de aula?
16. Sabemos que o PPP é norteado pela legislação vigente, que atende interesses de organizações externas, o que acaba por limitar sua autonomia, pois manifesta claramente na organização do currículo, e nas diretrizes da escola. Essas organizações veem à educação como um bem de produção e tem no Estado, seu grande aliado, este transfere as responsabilidades, sobretudo no que se refere ao financiamento dos serviços educativo as grandes corporações, mas concentra em suas mãos as formas de avaliação institucional, que se tornam, então, um mecanismo de controle para garantir a ordem vigente. Qual a visão da escola sobre esta questão?

17. Você considera a escola como inclusiva, são garantidos aos alunos, o acesso, a permanência, a participação plena, global e integral de todos os alunos?
18. Você gostaria de acrescentar alguma informação que considere importante para a pesquisa e que não foi abordada durante a entrevista, antes de finalizar nossa conversa.

APÊNDICE C – Roteiro para entrevista semiestruturada: Pais ou Responsáveis pelos alunos que frequentam o AEE

Projeto de Pesquisa: POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E SEU IMPACTO NA CONSOLIDAÇÃO DO AEE NOS CONCEITOS MATEMÁTICOS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE GOIÁS NA PERSPECTIVA DO DUA

Pesquisadora: Mariana Maria Silva

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Jaqueline Araújo Civardi

COLETA DE DADOS - ROTEIRO DE ENTREVISTA – GRUPO - C
PAIS/RESPONSÁVEIS POR ALUNOS QUE FREQUENTAM A SALA DE
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Meu nome é Mariana Maria Silva, sou mestrande do Programa de Pós-Graduação Ensino na Educação Básica Mestrado – PPGEEB do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – Universidade Federal de Goiás, pesquisadora responsável pelo trabalho intitulado Política Nacional de Educação Especial e seu Impacto na Consolidação do AEE nos Conceitos Matemáticos na Rede Estadual de Ensino de Goiás na Perspectiva do DUA. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, sob a orientação da Professora Jaqueline Araújo Civardi, estamos aqui hoje para dialogar sobre Educação Inclusiva. As informações obtidas são de caráter anônimo e confidencial. Desde já agradeço por sua disponibilidade em participar da pesquisa.

1. Poderia falar um pouquinho, sobre seu (a) filho (a), ele gosta de frequentar a escola, como é a relação dele com os professores, é uma criança com autoestima elevada?
2. Você frequenta a escola com assiduidade, participa de reuniões, do colegiado da unidade escolar, Momento Coletivo, Conselho de Classe, Conselho Escolar, dialoga com a professora sobre o desenvolvimento social e cognitivo de seu (a) filho (a), já conversou com a professora sobre como funciona o Atendimento Educacional Especializado.
3. Você conhece a Sala de Recursos Multifuncionais da escola, é equipada com recursos tecnológicos que dão suporte ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os mesmos são utilizados pelos alunos?
4. O profissional de apoio é um serviço garantido pela LBI aos estudantes com deficiência, tanto nas escolas públicas quanto privadas. De acordo com a legislação, esse profissional, como o nome sugere, é a “pessoa que exerce atividades de alimentação,

higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, seu (a) filho (a) recebe atendimento deste profissional, existe uma estreita relação entre aluno, profissional de apoio, professor do AEE e família?

5. Professores e alunos tratam-se com respeito, como é estabelecida esta conexão?
6. Professores e pais trabalham em parceria, os pais frequentam a escola com assiduidade, quais ações a instituição promove para estabelecer essa aproximação?
7. O edifício da escola possui acesso adequado para garantir acessibilidade física às pessoas com deficiência?
8. Você considera que a escola possui recursos físicos e humanos suficientes para construção de práticas inclusivas?
9. Qual o papel da gestão na articulação entre AEE, professor regente, profissional de apoio escolar e família?
10. Você considera a escola como inclusiva, são garantidos aos alunos, o acesso, a permanência e a participação plena e integral de todos os alunos?
11. Você gostaria de acrescentar alguma informação que considere importante para a pesquisa e que não foi abordada durante a entrevista, antes de finalizar nossa conversa.

APÊNDICE D – Roteiro para entrevista semiestruturada: Educadores que elaboraram as normativas da PNEEPEI/2008 na Perspectiva da Educação Inclusiva

Projeto de Pesquisa: POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E SEU IMPACTO NA CONSOLIDAÇÃO DO AEE NOS CONCEITOS MATEMÁTICOS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE GOIÁS NA PERSPECTIVA DO DUA.

Pesquisadora: Mariana Maria Silva

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jaqueline Araújo Civardi

COLETA DE DADOS - ROTEIRO DE ENTREVISTA – GRUPO - D
EDUCADORES QUE ELABORARAM AS NORMATIVAS DA PNEE NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Meu nome é Mariana Maria Silva, sou mestranda do Programa de Pós-Graduação Ensino na Educação Básica Mestrado – PPGEED do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – Universidade Federal de Goiás, pesquisadora responsável pelo trabalho intitulado Política Nacional de Educação Especial e seu Impacto na Consolidação do AEE nos Conceitos Matemáticos na Rede Estadual de Ensino de Goiás na Perspectiva do DUA. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, sob a orientação da Professora Jaqueline Araújo Civardi, estamos aqui hoje para dialogar sobre Educação Inclusiva. As informações obtidas são de caráter anônimo e confidencial. Desde já agradeço por sua disponibilidade em participar da pesquisa.

1. Para iniciar nosso diálogo, gostaria que falasse um pouco sobre sua participação na construção da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e em quais circunstâncias se deu sua elaboração.
2. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 foi construída a partir de lutas de interesses entre diferentes grupos da sociedade, a elaboração das políticas públicas da educação especial no Brasil também segue essa mesma dinâmica, foram gestados e construídos sob as pressões paradigmáticas decorrentes de segmentos sociais e até mesmo internacionais. Dentro deste contexto, até que ponto a Declaração Mundial de Educação para todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência organizado pela Organização das Nações Unidas (Unesco, 2006), e demais documentos influenciaram o PNEEPEI?
3. A Construção da Política Nacional de Educação Especial de 2008 teve por objetivo assegurar o processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da

educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e na implementação das políticas públicas. Diante dos objetivos propostos, percebe-se que avançamos muito na legislação, entretanto, ainda existe grandes desafios, visto que, muito ainda há por se fazer para a concretização de fato desses objetivos nas escolas. Podemos conversar sobre essa temática.

4. O próprio sistema educacional é incompatível com a ideia de que todos aprendam, de que todos tenham direito a educação e de que todos possam se desenvolver, através de uma educação inclusiva, à medida que estabelece alguns padrões de homogeneização, com uma aula de 50 minutos, com regras direcionadoras da rotina da escola, com currículos inflexíveis, onde o objetivo é alcançar metas, propondo um ensino competitivo e excludente para atender os interesses do mercado capitalista, desconsiderando as habilidades e potencialidades dos alunos. A partir dessa análise como implementar essa política em um sistema completamente excludente.
5. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), instituído pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, foi um dos mecanismos criados para apoiar e garantir o acesso e a permanência de estudantes público-alvo da educação especial nas unidades escolares. Que análise poderíamos fazer sobre a reverberação e impacto desta Política (PNEEPEI) nas Salas de Recursos Multifuncionais?
6. Entendendo que sempre que tratamos sobre algum assunto, falamos do nosso lugar de fala, pois nos posicionamos o tempo todo, visto que não há neutralidade, sempre optamos por uma ou outra abordagem epistemológica. Partindo desse princípio, quais seriam os pressupostos teóricos e normativos que poderíamos identificar na fundamentação teórica da PNEEPEI?
7. A propositura de meta de acessibilidade plena da Convenção Internacional da pessoa com deficiência, se fundamenta pela adoção do conceito de Desenho universal para os espaços e processos, tal concepção encontra-se em consonância com a PNEE?
8. A Política Nacional de Educação Especial de 2008, sofreu nos últimos anos sucessivos ataques e desmontes por parte direita, materializado principalmente no Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, o qual representou um grande risco de retrocesso para a inclusão, estabelecendo uma nova política para a Educação Especial, pois fala sobre as escolas especializadas. Quais implicações trouxe esse decreto criado pelo presidente Jair Bolsonaro, revogado pelo Decreto nº11.370, de 1 de janeiro de 2023, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva.
9. Recentemente surgiu o debate sobre uma possível alteração, atualização ou reformulação da PNEEPEI. Como poderíamos nos posicionar sobre este debate?
10. Você gostaria de acrescentar alguma informação que considere importante para a pesquisa e que não foi abordada durante a entrevista, antes de finalizar nossa conversa.

APÊNDICE E – Quadro com unidades de significância e códigos

As categorias analíticas desta pesquisa foram construídas a partir dos dados coletados em entrevistas, observações e registros de campo, de acordo com o método de análise de conteúdo. Com enfoque no método dialético e na perspectiva histórico-cultural. Optou-se por trabalhar com categorias a posteriori, permitindo que emergissem diretamente das evidências empíricas, sem imposições teóricas prévias, de modo a refletir a realidade social e educacional dos sujeitos investigados, considerando o contexto histórico, cultural e social presente em suas práticas e concepções.

Para organizar os dados, cada unidade de significância, ou seja, trechos de entrevistas, observações ou anotações de campo, foi codificada e agrupada em categorias principais, que representam diferentes dimensões do fenômeno estudado. As categorias foram sistematizadas considerando aspectos como modelos de concepção de deficiência, direitos e políticas educacionais, diversidade e práticas pedagógicas inclusivas, sempre considerando que essas práticas se constituem no contexto histórico e cultural das instituições e das interações sociais.

O quadro a seguir apresenta as unidades de significância, códigos atribuídos, fontes de coleta e categorias principais, permitindo uma leitura clara e estruturada das práticas pedagógicas, concepções dos docentes e desafios enfrentados na inclusão escolar. Essa organização explicita padrões, contradições presentes na realidade escolar, possibilitando uma análise interpretativa consistente com o método dialético, que busca compreender os fenômenos sociais de forma processual e inter-relacionada, reconhecendo a interdependência entre indivíduo, sociedade e cultura na constituição do conhecimento.

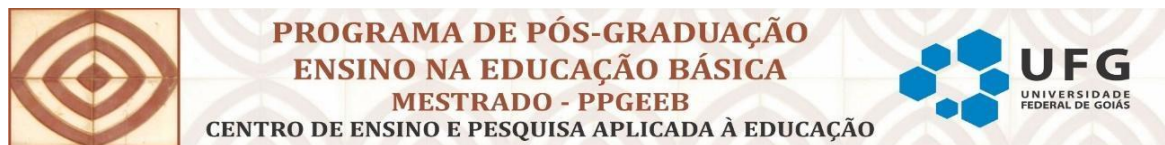
Quadro 14 - Unidades de significância e códigos

TRECHO/OBSERVAÇÃO (UNIDADE DE SIGNIFICÂNCIA)	CÓDIGO ATRIBUÍDO	FONTE	CATEGORIAS
A professora relatou que a PNEEPEI/2008 foi ancorada no modelo social da deficiência	Reconhecimento da deficiência como construção social	Entrevista com professora que participou da construção da PNEEPEI/2008	Modelo social da deficiência
A professora afirma que o Brasil criou políticas públicas com o objetivo de eliminação de barreiras	Eliminação de barreiras	Entrevista com professora que participou da construção da PNEEPEI/2008	Modelo social da deficiência

O diretor afirma que a escola recebe todos os alunos	Educação como direito universal	Entrevista com o diretor	Direitos Humanos
A política fala em igualdade de direitos, mas na prática é difícil lidar com as diferenças dentro da mesma sala.	Desafios na implementação de igualdade de direitos	Entrevista com professora da sala regular	Igualdade e diferença
A coordenadora afirma que é preciso promover equidade e não igualdade	Reconhecimento de que tratar todos iguais não configura inclusão	Entrevista coordenadora	Igualdade e diferença
Os conceitos fundamentais que são trazidos para a PNEEPEI/2008 é o conceito de igualdade e diferença	Igualdade de oportunidade	Entrevista com professora que participou da construção da PNEEPEI/2008	Igualdade e diferença
A professora afirma que a sala de aula não é homogênea	Valorizar a pluralidade no ambiente escolar	Entrevista com professora	Diversidade e diferença
A professora entende que em alguns casos a deficiência pode ser entendida como um corpo com lesão	Visão centrada na limitação individual	Entrevista com professora	Modelo médico da deficiência
A professora do AEE afirma, que todos os alunos têm o direito de estar em salas regulares	Inclusão como direito de todos	Entrevista com professora do AEE	Concepções de Inclusão dos Professores e Gestores
A professora do AEE entende a inclusão como responsabilidade coletiva	Inclusão como responsabilidade coletiva	Entrevista com professora do AEE	Concepções de Inclusão dos Professores e Gestores
Para mim, a educação inclusiva significa oferecer a todos os alunos a chance de estar na escola, participar das atividades e sentir-se parte do grupo	Inclusão como participação e pertencimento	Entrevista com professora	Concepções de Inclusão dos Professores e Gestores
No discurso, a escola precisa ser inclusiva, mas, na prática, somos cobrados por resultados quantitativos para atingir metas de avaliações externas, o que dificulta a efetivação da inclusão.	Contradição entre discurso inclusivo e cobrança por resultados	Entrevista com professor	Políticas Públicas <i>versus</i> Práticas Excludentes
A gente fala em inclusão, mas nosso currículo é rígido e construído para salas homogêneas.	Contradição entre discurso inclusivo e currículo padronizado	Entrevista com professora	Políticas Públicas <i>versus</i> Práticas Excludentes
Eles falam em inclusão, mas não valorizam outras habilidades que nossos	Currículo centrado em resultados e da valorização de outras	Entrevista com avó	Políticas Públicas <i>versus</i> Práticas Excludentes

filhos possuem, como música, teatro. O foco está nos resultados. Com isso eles continuam excluídos.	habilidades		
---	-------------	--	--

Fonte: elaborado pela autora (2025).

APÊNDICE F – Produto Educacional

MARIANA MARIA SILVA

***DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E ENSINO
COLABORATIVO: mediações e práticas pedagógicas para a inclusão escolar***

**GOIÂNIA
2026**

MARIANA MARIA SILVA

**DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E ENSINO
COLABORATIVO: mediações e práticas pedagógicas para a inclusão
escolar**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica como requisito para obtenção do título de Mestra em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes

Orientador(a): Professor(a) Dr.(a.) Jaqueline Araújo

GOIÂNIA
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Silva, Mariana Maria

Desenho Universal para a Aprendizagem e Ensino Colaborativo: mediações e práticas pedagógicas para a inclusão escolar [e-book] / Mariana Maria Silva. - 2026.

XXI, 21 f.: il.

Orientadora: Prof(a). Dra. Jaqueline Araújo

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2026.

Ilustrações.

Bibliografia.

Inclui: siglas, símbolos, tabelas.

1. Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). 2. Ensino Colaborativo. 3. Atendimento Educacional Especializado (AEE). 4. Educação Inclusiva.

I. Araújo, Jaqueline, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos dezanove dias do mês de junho de dois mil e vinte e seis, às 17h, por meio de webconferência pelos sistemas da UFG, realizou-se a sessão pública de Defesa da Dissertação intitulada “Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado: marcos normativos e mediações pedagógicas à luz do Desenho Universal para a Aprendizagem” e do Produto Educacional intitulado “Desenho Universal para a Aprendizagem e Ensino Colaborativo: mediações pedagógicas para a Inclusão Escolar” pela discente **Mariana Maria Silva**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestra em Ensino na Educação Básica.

Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados APROVADOS.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Profa. Dra. Jaqueline Araújo (PPGEEB/CEPAE/UFG) – presidente,

Profa. Dra. Denise de Oliveira Alves (PPGEEB/CEPAE/UFG) – membro interno,

Prof. Dr. Fábio Garcia Bernardo (Instituto Benjamin Constant) – membro externo.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Jaqueline Araújo, Professora do Magistério Superior**, em 19/06/2026, às 19:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Denise De Oliveira Alves, Professora do Magistério Superior**, em 24/06/2026, às 00:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fábio Garcia Bernardo, Usuário Externo**, em 25/06/2026, às 18:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6258587** e o código CRC **C82D0403**.

Referência: Processo nº 23070.028832/2026-18

SEI nº 6258587

TIPO DE PRODUTO EDUCACIONAL

(De acordo com a Resolução PPGEEB/CEPAE Nº 001/2019)

Desenvolvimento de material didático e instrucional

Especificação: Confeção de livro eletrônico (E-book).

DIVULGAÇÃO

- ☐ Filme
- ☐ Hipertexto
- ☐ Impresso
- ☒ Meio digital
- ☐ Meio Magnético
- ☐ Outros. Especificar: ____

FINALIDADE PRODUTO EDUCACIONAL

Este material foi elaborado como instrumento de formação e apoio à prática pedagógica. Ele pode ser utilizado de diferentes maneiras, conforme as necessidades, o tempo disponível e o contexto da escola.

PÚBLICO ALVO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Docentes e equipes gestoras na construção de práticas pedagógicas mais acessíveis, colaborativas e inclusivas.

IMPACTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional apresenta:

- ☒ **Alto impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.
- ☐ **Médio impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade.
- ☐ **Baixo impacto** – Produto gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.

Área impactada pelo Produto Educacional:

- ☒ Ensino
- ☒ Aprendizagem
- ☐ Econômico

- ☐ Saúde
☐ Social
☐ Ambiental
☐ Científico

O impacto do Produto Educacional é:

☐ **Real** - efeito ou benefício que pode ser medido a partir de uma produção que se encontra em uso efetivo pela sociedade ou que foi aplicado no sistema (instituição, escola, rede, etc.). Isso é, serão avaliadas as mudanças diretamente atribuíveis à aplicação do produto com o público-alvo.

☒ **Potencial** - efeito ou benefício de uma produção previsto pelos pesquisadores antes de esta ser efetivamente utilizada pelo público-alvo. É o efeito planejado ou esperado.

O Produto Educacional foi vivenciado (aplicado, testado, desenvolvido, trabalhado) **em situação real, seja em ambiente escolar formal ou informal, ou em formação de professores** (inicial, continuada, cursos etc.)?

☐ Sim ☒ Não

REPLICABILIDADE E ABRANGÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que o mesmo foi produzido?

☒ Sim ☐ Não

A abrangência territorial do Produto Educacional, que indica uma definição precisa de sua vocação, é

☐ Local ☐ Regional ☒ Nacional ☐ Internacional

COMPLEXIDADE DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui:

☒ **Alta complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese, apresenta método claro. Explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, há uma reflexão sobre o produto com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico, apresenta associação de diferentes tipos de conhecimento e interação de múltiplos atores - segmentos da sociedade, identificável nas etapas/passos e nas soluções geradas associadas ao produto, e existem apontamentos sobre os limites de utilização do produto.

☐ **Média complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do

profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Apresenta método claro e explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, resulta da combinação de conhecimentos pré-estabelecidos e estáveis nos diferentes atores - segmentos da sociedade.

☐ **Baixa complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Resulta do desenvolvimento baseado em alteração/adaptação de conhecimento existente e estabelecido sem, necessariamente, a participação de diferentes atores - segmentos da sociedade.

☐ **Sem complexidade** - Não existe diversidade de atores - segmentos da sociedade. Não apresenta relações e conhecimentos necessários à elaboração e ao desenvolvimento do produto.

INOVAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui:

☐ **Alto teor inovativo** - desenvolvimento com base em conhecimento inédito.

☒ **Médio teor inovativo** - combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos.

☐ **Baixo teor inovativo** - adaptação de conhecimento existente.

FOMENTO

Houve fomento para elaboração ou desenvolvimento do Produto Educacional?

☐ Sim ☒ Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo de fomento:

☐ Programa de Apoio a Produtos e Materiais Educacionais do PPGEEB

☐ Cooperação com outra instituição

☐ Outro. Especifique: _____

REGISTRO DE PROPRIEDADE INTELECTUAL

Houve registro de depósito de propriedade intelectual?

☒ Sim ☐ Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo:

☒ Licença Creative Commons

☐ Domínio de Internet

☐ Patente

☐ Outro. Especifique: _____

Informe o código de registro: _____

Obs: (no caso de creative commons, informe o link <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/br/>) (Esse link está disponível no cadastro do Produto feito no EduCAPES).

TRANSFERÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi transferido e incorporado por outra instituição, organização ou sistema, passando a compor seus recursos didáticos/pedagógicos?

☐ Sim ☒ Não

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi apresentado (relato de experiência, comunicação científica, palestra, mesa redonda, etc.) ou ministrado em forma de oficina, mini-curso, cursos de extensão ou de qualificação etc. em eventos acadêmicos, científicos ou outros?

☒ Sim ☐ Não

Em caso afirmativo, descreva o evento e a forma de apresentação:

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás

O Produto Educacional foi publicado em periódicos científicos, anais de evento, livros, capítulos de livros, jornais ou revistas?

☐ Sim ☒ Não

Em caso afirmativo, escreva a referência completa de cada publicação:

E-book e vídeos

REGISTRO(S) E DISPONIBILIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Produto Educacional Registrado na Plataforma **EduCAPES** com acesso disponível no link:
<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/1190132>

Produto Educacional disponível, como apêndice da Dissertação de Mestrado do qual é fruto,
na **Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (UFG)**
(<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/>).

SILVA, Mariana Maria. **Desenho Universal para a Aprendizagem e Ensino Colaborativo: mediações e práticas pedagógicas para a inclusão escolar**. 2026. 21f. Produto Educacional relativo à Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2026.

RESUMO

Este Produto Educacional, elaborado em formato de livro eletrônico (e-book), intitulado *Desenho Universal para a Aprendizagem e Ensino Colaborativo: Mediações e Práticas Pedagógicas para a Inclusão Escolar*, é fruto da dissertação de mestrado intitulada *Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado: marcos normativos e mediações pedagógicas à luz do Desenho Universal para a Aprendizagem*, defendida em 2026, no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), da Universidade Federal de Goiás (UFG). O e-book objetiva apoiar a formação continuada de professores da Educação Básica, oferecendo-lhes fundamentos teóricos e orientações práticas para a reorganização do ensino à luz do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e do ensino colaborativo, com foco na mediação pedagógica e na promoção da inclusão escolar. Elaborado a partir dos resultados da pesquisa, o material visa subsidiar docentes, equipes gestoras e demais profissionais da educação na construção de práticas pedagógicas mais acessíveis, colaborativas e inclusivas. Sua fundamentação teórica apoia-se nos estudos de Mantoan (2015), Freire (2005) e Vigotski (1998), Nunes e Madureira (2015) e Sebastián-Heredero (2020). Organizado em quatro módulos, o e-book aborda os fundamentos legais e conceituais da Educação Inclusiva, do Atendimento Educacional Especializado (AEE), do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e do ensino colaborativo, destacando que a articulação entre esses referenciais favorece a reorganização das práticas pedagógicas, do planejamento e das mediações voltadas à aprendizagem de todos os estudantes. Cada módulo disponibiliza *links* e materiais complementares previamente selecionados, além de utilizar ícones e sinalizações visuais que orientam o leitor quanto aos diferentes tipos de conteúdo apresentados, favorecendo uma leitura mais acessível, dinâmica e interativa.

Palavras-Chave: Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Ensino colaborativo. Atendimento Educacional Especializado (AEE). Educação Inclusiva.

SUMÁRIO

Introdução	12
1 Desenvolvimento da Proposta.....	14
<i>1.1 Como o e-book pode ser utilizado pelos professores</i>	<i>14</i>
<i>1.2 Módulos que compõem o e-book.....</i>	<i>15</i>
1.2.1 Módulo 1 - Educação Inclusiva e barreiras à plena participação	15
1.2.2 Módulo 2 - Atendimento Educacional Especializado (AEE): fundamentos e práticas colaborativas.....	16
1.2.3 Módulo 3 - Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): do planejamento à prática inclusiva	17
1.2.4 Módulo 4 - Ensino Colaborativo e práticas pedagógicas inclusivas.....	18
2 Considerações Gerais	20
Referências	21

Introdução

Este e-book¹⁴ constitui um produto educacional desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional *Stricto Sensu* em Ensino na Educação Básica, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás. Seu objetivo é apoiar a formação continuada de professores da Educação Básica, oferecendo fundamentos teóricos e orientações práticas para a reorganização do ensino à luz do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e do ensino colaborativo, com foco na mediação pedagógica e na promoção da inclusão escolar para os alunos público-alvo da Educação Especial.

O material dialoga com as contribuições de Mantoan (2015) acerca da Educação Inclusiva, de Freire (2005) sobre a educação crítica, com Vigotski (1998), em relação aos processos de mediação e aprendizagem. Também se apoia nas discussões de Nunes e Madureira (2015) acerca das mediações pedagógicas inclusivas, bem como nas contribuições de Sebastián-Heredero (2020) sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem e a construção de práticas educacionais acessíveis e colaborativas.

O produto foi elaborado a partir de momentos de escuta durante o trabalho de campo, com entrevistas e interações com professores, equipe gestora e familiares de estudantes. Nesse processo, foram consideradas dúvidas, questionamentos e desafios pedagógicos que surgiram no cotidiano escolar. Essas contribuições orientaram a elaboração das propostas, garantindo sua conexão com demandas reais da inclusão.

O e-book busca aproximar os fundamentos legais e conceituais das práticas pedagógicas, destacando que a articulação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e o ensino colaborativo constitui importante ferramenta para impulsionar mudanças nas formas de mediar, planejar e estruturar a aprendizagem. Desenvolvido em percursos formativos, o material visa subsidiar docentes, equipes gestoras e demais profissionais da educação na construção de práticas/mediações pedagógicas mais acessíveis, colaborativas e inclusivas.

O material está estruturado em quatro módulos, articulados à prática pedagógica, que visam proporcionar uma compreensão integrada das políticas, concepções e práticas relacionadas à Educação Inclusiva. O primeiro aborda a Educação Inclusiva e as barreiras à

¹⁴ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1DZiWirber558ZfqYAXn9nnP4RX9Filb/view?usp=drivesdk>. Acesso em: 5 jun. 2026.

plena participação dos estudantes, discutindo os obstáculos que limitam o acesso, a permanência e a aprendizagem. O segundo trata do Atendimento Educacional Especializado (AEE), enfatizando suas funções, estratégias e a articulação com o ensino regular. O terceiro apresenta os fundamentos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), propondo formas de planejar experiências de aprendizagem acessíveis e diversificadas. Por fim, o quarto módulo discute o ensino colaborativo, abordando estratégias de trabalho conjunto entre professores da sala regular, professor do AEE e demais agentes educativos, potencializando o planejamento, a intervenção pedagógica e o acompanhamento dos estudantes.

Os temas são apresentados em formato de perguntas e respostas. Contudo, as questões propostas ultrapassam respostas objetivas, estimulando a reflexão, a análise crítica e a resignificação das práticas pedagógicas. Ao longo dos módulos, são apresentadas discussões, exemplos e orientações que contribuem para a identificação e a superação de barreiras pedagógicas, favorecendo práticas mais flexíveis, intencionais e sensíveis à diversidade dos estudantes.

Cada módulo disponibiliza *links* e materiais complementares previamente selecionados, visando ampliar as possibilidades de estudo e aprofundamento dos temas abordados. Além disso, o material utiliza ícones (que indicam diferentes tipos de conteúdos) e sinalizações visuais que orientam o leitor quanto aos diferentes tipos de conteúdo apresentados, tornando a leitura mais dinâmica, interativa e formativa.

1 Desenvolvimento da Proposta

1.1 COMO O E-BOOK PODE SER USADO PELOS PROFESSORES

O material foi elaborado como instrumento de formação e apoio à prática pedagógica. Ele pode ser utilizado de diferentes maneiras, conforme as necessidades, o tempo disponível e o contexto da escola. A saber:

- **Estudo individual**

4. Realizar a leitura por módulos, conforme sua demanda formativa;
5. Utilizar os boxes de síntese e os exemplos práticos como apoio ao planejamento;
6. Registrar reflexões pessoais a partir das questões propostas ao final de cada seção.

b) Formação continuada na escola

- Utilizar os módulos como base para reuniões pedagógicas ou momentos de planejamento coletivo;
- Selecionar trechos específicos para discussão coletiva;
- Analisar, em grupo, situações reais da escola à luz dos conceitos apresentados;
- Elaborar encaminhamentos práticos a partir das reflexões realizadas.

c) Planejamento pedagógico

20. Consultar os exemplos de práticas e os quadros de síntese durante a elaboração de planos de aula;
21. Utilizar os princípios do DUA para antecipar barreiras e diversificar estratégias;
22. Dialogar com o professor do AEE e a equipe pedagógica para fortalecer o planejamento colaborativo.

d) Fundamentação teórica e legal

19. Acessar os *links* e documentos indicados para aprofundamento;

20. Utilizar as referências e vídeos como suporte para estudos, projetos escolares ou elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP);
21. Apoiar-se na base legal apresentada para fortalecer decisões pedagógicas inclusivas.

1.2 MÓDULOS QUE COMPÕEM O E-BOOK

A organização dos conteúdos buscou aproximar os referenciais teóricos das situações concretas vivenciadas no contexto escolar, possibilitando reflexões sobre a reorganização do ensino. Assim, cada módulo iniciou-se com um vídeo elaborado com o objetivo de conferir maior clareza aos conceitos apresentados, contribuindo para sua apropriação e aprofundamento, além de promover a articulação entre os conteúdos teóricos e as situações pedagógicas abordadas, cujos *links* estão dispostos no quadro a seguir:

Quadro 1 – Vídeos e *links* dos módulos que constituem o e-book

VÍDEO	LINK
Vídeo M1	https://youtu.be/2thvboD2BRY
Vídeo M2	https://youtu.be/pvk4eWhBu38
Vídeo M3	https://youtu.be/UG8_43iHQfs
Vídeo M4	https://youtu.be/LUYtkQu21l0

Fonte: elaborado pela autora (2026).

1.2.1 Módulo 1 - Educação Inclusiva e barreiras à plena participação

Neste módulo, o conceito de participação é compreendido como uma construção social, produzida nas interações, nas mediações e na forma como o ensino é organizado. A participação não é tratada como uma característica individual dos estudantes, mas como uma condição que pode ser favorecida ou limitada pelas práticas escolares, pelas políticas educacionais e pela cultura institucional.

Ancorado na perspectiva histórico-cultural, o estudo destaca o papel da interação social e da mediação intencional no desenvolvimento humano, compreendendo que a aprendizagem ocorre nas relações com o outro e se consolida por meio de práticas pedagógicas que reconhecem a singularidade como potencial educativo. Nessa abordagem, a

diferença não é entendida como obstáculo, mas como elemento que exige planejamento flexível, estratégias diversificadas e compromisso coletivo.

No desenvolvimento do módulo, são abordados os fundamentos da Educação Inclusiva, as principais barreiras à plena participação dos estudantes e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) como documento orientador das práticas institucionais e pedagógicas voltadas à inclusão escolar.

O quadro a seguir apresenta a estrutura e o desenvolvimento do Módulo 1.

Quadro 2 – Módulo 1: Estrutura e desenvolvimento

SUBTÍTULO	COMPOSIÇÃO
1 – Fundamentos da Educação Inclusiva	12. O que você entende por Educação Inclusiva? 13. Por que a valorização das diferentes formas de aprender dos estudantes constitui um elemento central das práticas pedagógicas inclusivas? 14.Quais documentos e legislações orientam a Educação Inclusiva no Brasil?
2 – Conceito de deficiência e barreiras à inclusão	11. Como você entende a deficiência? 12. Barreiras à plena participação: físicas; pedagógicas; atitudinais e sociais; comunicacionais; tecnológicas (ou digitais); curriculares; avaliativas; formativas (ou profissionais). 13.Quais possibilidades de ação podem favorecer a superação dessas barreiras?
3 – O Projeto Político-Pedagógico como eixo estruturante das práticas inclusivas	1. Por que a inclusão deve constar no PPP da escola? 2. Como o PPP pode orientar práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano escolar? 3. De que forma a construção coletiva do PPP contribui para a inclusão? 4. Como a parceria entre família e escola fortalece o PPP e favorece a inclusão escolar?

Fonte: elaborado pela autora (2026).

1.2.2 Módulo 2 - Atendimento Educacional Especializado (AEE): fundamentos e práticas colaborativas

Este módulo tem como objetivo aprofundar a compreensão sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), situando-o no contexto da Educação Inclusiva e destacando seu papel na eliminação de barreiras à participação e à aprendizagem aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Parte-se de uma perspectiva que compreende o AEE não como espaço substitutivo, mas como serviço complementar e articulado ao ensino

comum, alinhado aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e do ensino colaborativo.

O Atendimento Educacional Especializado ocupa lugar estratégico na consolidação da Educação Especial. No entanto, ainda é frequentemente compreendido de forma fragmentada ou desvinculada do cotidiano da sala regular. Este módulo, conforme apresentado no Quadro 3, propõe uma leitura do AEE como mediação pedagógica articulada, orientada pela participação, pela aprendizagem e pelo desenvolvimento dos estudantes.

Quadro 3 – Módulo 2: Estrutura e desenvolvimento

SUBTÍTULO	COMPOSIÇÃO
1 – Fundamentos e organização do AEE	a) O que é Atendimento Educacional Especializado (AEE) e qual sua finalidade? b) Onde o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é realizado?
2 – Público-alvo e barreiras educacionais	• O AEE é destinado a um público específico? • Qual a relação do AEE com a sala regular e quais recursos são utilizados na sala de recursos multifuncionais? • O atendimento depende exclusivamente de diagnóstico clínico?
3 – A importância da parceria entre AEE, família e ensino comum	• Por que a articulação entre AEE e ensino comum é essencial? • Qual é o papel do professor do AEE nesse processo? • Qual é a importância da participação da família no processo de inclusão?

Fonte: elaborado pela autora (2026).

1.2.3 Módulo 3 - Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): do planejamento à prática inclusiva

Este módulo tem como objetivo apresentar o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como uma abordagem pedagógica que orienta o planejamento de práticas inclusivas desde a sua concepção. Fundamentado na valorização da diferença, o DUA propõe a construção de estratégias que atendam às diferentes formas de aprender, promovendo o acesso, a participação e o engajamento de todos os estudantes.

Ao longo do módulo, serão explorados os princípios do DUA e suas contribuições para a organização do ensino, destacando seu potencial para a eliminação de barreiras pedagógicas e para a promoção de uma educação mais equitativa e acessível, estruturado conforme

disposto no Quadro 4. Dessa forma, o DUA se configura como um importante aliado na construção de práticas pedagógicas inclusivas, alinhadas às demandas contemporâneas da educação.

Quadro 4 – Módulo 3: Estrutura e desenvolvimento

SUBTÍTULO	COMPOSIÇÃO
1 - Conceito e princípios do DUA	• Qual a origem do Desenho Universal para a Aprendizagem? • O que é o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)? • Quais são os princípios básicos do DUA? • O DUA é destinado apenas aos estudantes da Educação Especial?
2 – Planejamento de aulas na perspectiva do DUA	• Como é o planejamento a partir do DUA? • Como os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) se manifestam no planejamento pedagógico?
3 – Avaliação da aprendizagem na perspectiva do DUA	1. Qual é a função da avaliação no planejamento orientado pelo DUA? 2. Quais são as características de uma avaliação alinhada ao DUA?
4 – Aplicação do DUA frente às barreiras reais da escola	1. Que barreiras de aprendizagem o DUA ajuda a enfrentar? 2. De que forma a diversificação de estratégias, recursos e linguagens pode ampliar o engajamento e a compreensão dos estudantes? 3. Quais desafios do contexto escolar podem dificultar a implementação do DUA e como é possível enfrentá-los coletivamente?

Fonte: elaborado pela autora (2026).

1.2.4 Módulo 4 - Ensino Colaborativo e práticas pedagógicas inclusivas

O ensino colaborativo tem se consolidado como uma abordagem fundamental para a efetivação da educação inclusiva, ao promover a atuação conjunta entre professores do ensino comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Mais do que uma estratégia pontual, trata-se de uma mudança na forma de organizar o trabalho pedagógico, baseada na cooperação, no diálogo e na corresponsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem.

Neste módulo, serão discutidas as principais estratégias e formas de organização do ensino colaborativo no contexto escolar, bem como os desafios enfrentados na sua implementação. A proposta é refletir sobre como a articulação entre profissionais pode

contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, capazes de atender à diversidade dos estudantes e garantir o direito de todos à aprendizagem.

O módulo estrutura-se conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 5 – Módulo 4: Estrutura e desenvolvimento

SUBTÍTULO	COMPOSIÇÃO
1 - Organização e desafios do ensino colaborativo	1. Qual é a importância do ensino colaborativo no contexto da Educação Inclusiva? 2. Como o ensino colaborativo pode ser organizado na prática escolar?
2 – Planejamento e práticas colaborativas	1. Quais são os princípios do ensino colaborativo? 2. Como se organiza o planejamento colaborativo e como ele fortalece a inclusão? 3. Quais são os principais desafios para a implementação do ensino colaborativo?
3 – Estratégias pedagógicas inclusivas	1. Quais estratégias caracterizam o ensino colaborativo? 2. Qual a importância da avaliação colaborativa?
4 – Integração entre ensino colaborativo, DUA e inclusão	1. Qual a relação entre ensino colaborativo e DUA? 2. Como essa articulação contribui para a inclusão escolar?

Fonte: elaborado pela autora (2026).

2 Considerações Gerais

A construção de uma Educação Inclusiva exige mais do que práticas isoladas ou adaptações pontuais. Ela demanda compromisso ético, sensibilidade pedagógica e a compreensão de que todos os estudantes têm direito à aprendizagem, à participação e ao reconhecimento de suas singularidades no espaço escolar.

Ao longo do e-book¹⁵ proposto como produto educacional, buscou-se refletir sobre a importância de práticas pedagógicas acessíveis, colaborativas e comprometidas com a superação das barreiras que limitam o desenvolvimento e a participação dos estudantes. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e o ensino colaborativo apresentam-se como importantes caminhos para a construção de uma escola mais democrática, acolhedora e socialmente justa.

Mais do que discutir metodologias, este material procurou evidenciar a necessidade de transformação das culturas, das práticas e das concepções que ainda sustentam processos de exclusão no ambiente escolar. Incluir significa reconhecer a diversidade como elemento constitutivo da escola e compreender que ensinar requer flexibilidade, escuta, mediação e compromisso com as diferentes formas de aprender.

A efetivação de uma Educação Inclusiva é um processo contínuo e coletivo, que exige formação permanente, trabalho colaborativo e reflexão constante sobre a prática pedagógica. Nesse percurso, o professor assume papel fundamental como mediador da aprendizagem e agente de transformação social, contribuindo para a construção de espaços educativos mais acessíveis, participativos e humanizados.

Espera-se que o e-book contribua para fortalecer reflexões, inspirar práticas pedagógicas inclusivas e ampliar o olhar dos profissionais da educação acerca da importância de garantir uma escola em que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprendizagem, participação e desenvolvimento.

Mais do que um princípio legal, a inclusão deve ser compreendida como um compromisso humano, social e educacional voltado à construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

¹⁵ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1DZiWirber558ZfqYAXn9nnP4RX9Filb/view?usp=drivesdk>. Acesso em: 5 jun. 2026.

Referências

- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes nacionais para a Educação Especial Na Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2026.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2026.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- HOOKS, bell. **Ensinar a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é, por quê e como fazer**. São Paulo: Moderna, 2015.
- NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel Pizarro. Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da investigação às práticas**, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/299369627_Desenho_Universal_para_a_Aprendizagem_Construindo_praticas_pedagogicas_inclusivas. Acesso em: 11 out. 2025.
- PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil e repercussões no campo educacional**. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.
- SEBASTIÁN-HEREDERO, Eládio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, SP, v. 26, n. 4, p. 733-768, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/abstract/?lang=pt> Acesso em: 11 out. 2025.
- VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VILARONGA, Carla Ariela R. Colaboração da Educação Especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino. 2014. 216 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

ANEXOS

ANEXO I – Parecer Consubstanciado de 2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - UFG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Política Nacional de Educação Especial e seu Impacto na Consolidação do AEE nos Conceitos Matemáticos na Rede Estadual de Ensino de Goiás na Perspectiva do DUA.

Pesquisador: MARIANA MARIA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 83012824.3.0000.5083

Instituição Proponente: Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.218.628

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da pesquisa" e "Avaliação de riscos e benefícios" foram retiradas do documento "Informações Básicas da pesquisa" datado em 29/10/2024. A pesquisa não tem apoio financeiro, sendo custeada pela própria pesquisadora.

Apresentação do projeto: O projeto de pesquisa destaca como objetivo analisar a implementação da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) na perspectiva da Educação Inclusiva na rede pública de ensino do Estado de Goiás e seu impacto nos conhecimentos matemáticos no contexto do Atendimento Educacional Especializado, na perspectiva do ensino colaborativo, a Luz do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), em uma escola da rede estadual de ensino, na cidade de Santo Antônio de Goiás.

A metodologia da pesquisa é desenhada da seguinte forma:

- 1 - Método de pesquisa: Abordagem Qualitativa do tipo Estudo de Caso;
- 2 - Serão utilizados como instrumentos de coleta de dados: Análise documental, pesquisas bibliográficas e entrevistas semiestruturadas;
- 3 - Serão recrutados 25 participantes de pesquisa, todos maiores de idade, sendo eles: a) 4 Participantes do Grupo Gestor; b) 3 Participantes que elaboram a Política Nacional de Educação

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2, sala 110, piso 1
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

Página 01 de 09

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 7.218.628

Especial; c) 3 Participantes que construíram a legislação sobre a Educação Especial da rede de ensino de Goiás; d) 8 Pais de alunos que frequentam a Sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado) e e) 7 Professores do AEE, professores de matemática das salas regulares e profissionais de apoio de uma escola da rede estadual de Goiás, da cidade de Santo Antônio de Goiás;

4 - O recrutamento se dará de forma presencial ou virtual;

O estudo será dividido em três etapas:

Etapa 1 - Análise bibliográfica utilizando livros, dissertações e teses;

Etapa 2 - Análise documental, com ênfase no Projeto Político-Pedagógico da escola, Resoluções, Decretos, Declarações e Leis que norteiam a Legislação educacional brasileira e do Estado de Goiás sobre Educação Especial e inclusiva;

Etapa 3 - As entrevistas semiestruturadas serão realizadas de acordo com a disponibilidade dos participantes da pesquisa. As entrevistas semiestruturadas presenciais serão realizadas na escola, lócus da pesquisa. Caso esta aconteça em ambiente virtual, será atendido o que preconiza a Carta Circular nº 1/2021

-CONEP/SECNS/MS de 03 de março de 2021, que orienta pesquisadores sobre coleta de dados em ambiente virtual.

Caso o participante opte por ambiente virtual, será enviado via e-mail o Termo de Consentimento livre e Esclarecido (TCLE) para ser assinado em duas vias, dando sua anuência, sendo que uma via ficará com o participante e outra com a pesquisadora. Em caso de entrevista presencial o termo será entregue pessoalmente ao participante de pesquisa e no mesmo ato será colhida as devidas assinaturas e esclarecidas as etapas da pesquisa, inclusive com apresentação dos riscos e benefícios.

Hipótese: A hipótese da pesquisa consiste em: "As políticas Públicas que orientam a educação inclusiva no Brasil não têm se efetivado e reverberado de fato nas salas de aula, pois existe um abismo muito grande entre teoria e prática".

Critério de Inclusão:

Os critérios de inclusão definidor da pesquisa, partem dos seguintes condicionantes: Todos os participantes de pesquisa deverão ser maiores de 18 anos de idade e deverão assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Além desses requisitos que são comuns a todos os grupos,

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2, sala 110, piso 1
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

Página 02 de 09

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 7.218.628

tem-se: Grupo Professor: ser membro do quadro docente do Colégio Estadual Padre Alexandre de Moraes, em 2025; ser Professor regente da Sala do AEE; Professor regente de Matemática das salas de ensino regular cujos alunos com deficiência frequentam e Profissional de Apoio. Grupo Gestor: Estar na função de Diretor e Coordenador Pedagógico no ano de 2025. Atores que participaram da elaboração da Política Nacional de Educação Especial de 2008: ter participação efetiva na elaboração da Política Nacional de Educação Especial e Elaboradores da Legislação sobre Educação Especial da rede de ensino de Goiás: ter participação efetiva na elaboração da legislação sobre Educação Especial na rede Estadual de ensino de Goiás. Pais ou responsáveis de alunos que frequentam a Sala do AEE: ser pai ou responsável por alunos matriculados que serão atendidos na Sala do AEE em 2025.

Critério de Exclusão:

Como critérios de exclusão tem-se: Professores do AEE, Professores de Matemática das salas de ensino regular, Profissionais de Apoio e integrantes do Grupo Gestor que estejam afastados da função por qualquer motivo, seja por licença médica, licença prêmio, licença aprimoramento, entre outras; responsáveis por alunos que não tenham a sua guarda legal e que estejam impossibilitados de responder as entrevistas por quaisquer motivos pessoais; atores que elaboraram as políticas de Educação Especial na rede de ensino de Goiás no período anterior ao ano de 2008, bem como atores que elaboraram a Política Nacional de Educação Especial de 2008 e atores que elaboraram as políticas de Educação Especial na rede de ensino de Goiás, que estejam impossibilitados de responder as entrevistas em consequência de algum impedimento pessoal ou doença temporária.

Objetivo da Pesquisa:

O estudo tem como objetivo geral, analisar a implementação da PNEE (Política Nacional de Educação Especial) na perspectiva da Educação Inclusiva na rede pública de ensino do Estado de Goiás e seu impacto nos conhecimentos matemáticos no contexto do Atendimento Educacional Especializado, na perspectiva do ensino colaborativo, a Luz do DUA, em uma escola da referida rede. Colégio Estadual Padre Alexandre de Moraes, na cidade de Santo Antônio de Goiás.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisadora afirma que "toda pesquisa oferece riscos, podendo surgir no recrutamento dos participantes, no momento da coleta de dados e até mesmo na sua publicação, entre eles

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2, sala 110, piso 1
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

Página 03 de 09

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 7.218.628

podemos identificar, risco emocional, moral, cansaço físico e/ou mental, constrangimento, de perda de sigilo e riscos característico do ambiente virtual, como violação de privacidade. Mas compreendendo que nesta pesquisa os riscos são mínimos, e durante a coleta de dados serão tomadas todas as medidas para assegurar a proteção e confidencialidade do participante. Ademais, entendemos que nesta pesquisa os benefícios superam de modo satisfatório os riscos, sendo possível minimizá-los ou até mesmo saná-los à medida que sejam previsíveis e adotadas medidas de precaução e proteção, a fim de atenuar danos ou até mesmo evitar seus efeitos. Entre as medidas adotadas para minimizar os riscos, podemos elencar: (1) elaboração do roteiro de entrevistas com questões abertas, de maneira que o participante se sinta à vontade para responder; (2) realização das entrevistas em ambiente reservado, com a presença apenas da pesquisadora e do participante, não sendo o mesmo identificado em nenhum momento; (3) intervalos durante as entrevistas para não gerar cansaço ao participante, estas serão guardadas em ambiente seguro, criptografadas em MySQL (Structured Query Language), para assegurar o sigilo das informações, sendo a transcrição do áudio acessível e realizada exclusivamente pela pesquisadora; (4) as entrevistas não serão mantidos em plataforma virtual, nem tampouco em ambiente compartilhado ou nuvem e só serão divulgadas em eventos científicos".

Benefícios:

Como benefício proporcionado pelo desenvolvimento do estudo, a pesquisadora considera que "O estudo busca trazer benefícios diretos e indiretos, individuais e coletivos e imediato ou a longo prazo aos participantes. Nesse sentido, serão garantidos aos colaboradores, que se beneficiem dos resultados da pesquisa, à medida que esta busca apresentar achados e trazer resultados práticos, que se traduzirá em:

(1) novos conhecimentos; (2) atualização profissional, (3) novos recursos didáticos (4) novas metodologias de ensino, que se materializará em produto educacional com relevância social, um e-book. Após a defesa da dissertação, os resultados serão imediatamente disponibilizados à comunidade em que foi realizada a coleta de dados e em larga escala a toda população a qual está relacionado o estudo, através de publicação em eventos científicos e revistas. Ademais, após a apresentação do produto educacional à comunidade, buscaremos dar um alcance nacional ao

produto, à medida que seja replicável, disponibilizado em diferentes formatos e plataformas, com recursos que possibilitem acessibilidade a todas as pessoas".

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2, sala 110, piso 1
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

Página 04 de 09

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 7.218.628

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa cujo objetivo consiste em propor uma investigação para analisar as ações matemáticas que os estudantes e professores podem mobilizar na ocasião do estudo de uma situação-problema. O projeto de pesquisa se encontra devidamente fundamentado apresentando um diálogo coerente e consistente com bases teóricas que discutem a temática a ser desenvolvida na execução do estudo investigativo

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes termos:

- 1 - Folha de rosto devidamente assinada pela Diretora do CEPAE/UFG, prof.^a Neisi Maria da Guia Silva;
- 2 - Projeto de Pesquisa;
- 3 - Cronograma de pesquisa: início da coleta de dados prevista para 03/12/2024 e término em 20/12/2024;
- 4 - TCLE para as participantes da pesquisa. O documento enfatiza quais são os riscos e benefícios para os envolvidos na participação da pesquisa. Além disso, garante sigilo e anonimato às participantes da pesquisa;
- 5 - Roteiros de Entrevistas, sem óbice ético.
- 6 - Termo de compromisso assinado pela pesquisadora;
- 7 - Termo de Anuência da Instituição, assinado pela diretor da escola, prof. Luciano D. Gomes;
- 8 - Termo de Anuência da Secretaria de Estado da Educação, assinado pela Superintendente de Apoio ao Desenvolvimento Curricular - Nayara Claudinne G.M. Colombo - e pela Secretária de Estado da Educação - Aparecida de Fátima Gavioli Soares;

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora apresentou os documentos obrigatórios para desenvolvimento da pesquisa, e sanou as pendências apontadas no parecer anterior. A saber:

- 1) Recrutamento dos participantes da pesquisa. A pesquisadora destaca 5 grupos de participantes da pesquisa, são eles: a) Participantes do Grupo Gestor; b) Elaboradores da Política Nacional de Educação Especial; c) Elaboradores da Legislação sobre a Educação Especial da rede de ensino de Goiás; d) Pais de alunos que frequentam a sala AEE; e) Professores do AEE, Professores de

Matemática das salas regulares e Profissionais de Apoio da escola pesquisada. É preciso dizer como os participantes da pesquisa serão recrutados, por exemplo: Como os pais dos alunos que frequenta as salas AEE da escola serão recrutados?

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2, sala 110, piso 1
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

Página 05 de 09

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 7.218.628

Será por telefone, e-mail, recado a ser enviado pelos filhos? Como a pesquisadora terá acesso a esses dados dos pais dos alunos atendidos pela sala AEE? O mesmo pode ser questionado sobre o recrutamento dos elaboradores da Política Nacional de Educação e da Legislação sobre a Educação Especial da rede de ensino de Goiás. Como esses participantes serão recrutados? Será por e-mail, telefone, abordagem pessoal? A pesquisadora precisa dizer como essa abordagem acontecerá e como os dados dos participantes da pesquisa serão adquiridos.

Pendência sanada. A pesquisadora destacou que:

Professores e Grupo Gestor serão recrutados no próprio ambiente escolar, lócus da pesquisa, Colégio Estadual Padre Alexandre de Moraes, na cidade de Santo Antônio de Goiás, por abordagem pessoal, o convite será feito presencialmente pela própria pesquisadora.

O recrutamento dos pais ou responsáveis de alunos que frequentam a sala do AEE, será realizado com auxílio e autorização da professora regente da sala do AEE, através de recados que serão enviados nos cadernos dos alunos, onde os pais ou responsáveis serão convidados a participar de uma reunião presencial na própria escola para esclarecimentos sobre a pesquisa. Após o aceite dos Grupos que serão recrutados de forma presencial, a proponente da pesquisa prestará todas as informações e esclarecimentos sobre o estudo, nesse momento as dúvidas serão esclarecidas por meio de diálogo com a proponente. Na sequência, a pesquisadora fará a leitura do termo, bem como, apresentará o roteiro de entrevista aos participantes de pesquisa. A assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) será realizada em duas vias e rubricado todas as páginas, sendo que uma via ficará com o participante e a outra com a pesquisadora.

Os elaboradores da Política Nacional de Educação Especial e da Legislação sobre a Educação Especial da rede de ensino de Goiás, serão recrutados de forma virtual, via e-mail e após o aceite do participante, será enviado o roteiro de entrevista e o Termo de Consentimento livre e Esclarecido (TCLE) para ser assinado também em duas vias e rubricado todas as páginas, sendo que uma via ficará com o participante e outra será devolvida à pesquisadora, via e-mail. Os participantes terão total liberdade para tomarem a decisão de participar ou não da pesquisa e, independentemente da decisão, não sofrerão quaisquer tipos de prejuízos.

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2, sala 110, piso 1
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

Página 06 de 09

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 7.218.628

2) Critérios de Inclusão e Exclusão: A pesquisadora precisa explicitar quais serão os critérios de inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa.

Pendência Sanada: A pesquisadora afirmou que:

Os critérios de inclusão definidor da pesquisa, partem dos seguintes condicionantes:

Todos os participantes de pesquisa deverão ser maiores de 18 anos de idade e deverão assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Além desses requisitos que são comuns a todos os grupos, tem-se: Grupo Professor: ser membro do quadro docente do Colégio Estadual Padre Alexandre de Moraes, em 2025; ser Professor regente da Sala do AEE; Professor regente de Matemática das salas de ensino regular cujos alunos com deficiência frequentam e Profissional de Apoio. Grupo Gestor: Estar na função de Diretor e Coordenador Pedagógico no ano de 2025. Atores que participaram da elaboração da Política Nacional de Educação Especial de 2008: ter participação efetiva na elaboração da Política Nacional de Educação Especial e Elaboradores da Legislação sobre Educação Especial da rede de ensino de Goiás: ter participação efetiva na elaboração da legislação sobre Educação Especial na rede Estadual de ensino de Goiás. Pais ou responsáveis de alunos que frequentam a Sala do AEE: ser pai ou responsável por alunos matriculados que serão atendidos na Sala do AEE em 2025.

Como critérios de exclusão tem-se: Professores do AEE, Professores de Matemática das salas de ensino regular, Profissionais de Apoio e integrantes do Grupo Gestor que estejam afastados da função por qualquer motivo, seja por licença médica, licença prêmio, licença aprimoramento, entre outras; responsáveis por alunos que não tenham a sua guarda legal e que estejam impossibilitados de responder as entrevistas por quaisquer motivos pessoais; atores que elaboraram as políticas de Educação Especial na rede de ensino de Goiás no período anterior ao ano de 2008, bem como atores que elaboraram a Política Nacional de Educação Especial de 2008 e atores que elaboraram as políticas de Educação Especial na rede de ensino de Goiás, que estejam impossibilitados de responder as entrevistas em consequência de algum impedimento pessoal ou doença temporária.

Considerando que a pesquisadora precisa ajustou o protocolo de pesquisa e sanou as pendências do parecer anterior, avalio o projeto de pesquisa APROVADO, salvo melhor juízo.

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2, sala 110, piso 1
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

Página 07 de 09

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 7.218.628

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO. A pesquisa foi considerada em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP- UFG os relatórios parciais e o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para fevereiro de 2026.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2392244.pdf	29/10/2024 17:03:02		Aceito
Outros	Carta_de_Encaminhamento.pdf	28/10/2024 12:56:33	MARIANA MARIA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Mestrado_Modificado.pdf	27/10/2024 21:21:33	MARIANA MARIA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	05/09/2024 11:21:10	MARIANA MARIA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido.pdf	02/09/2024 21:43:18	MARIANA MARIA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 11 de novembro de 2024

Assinado por:

Rosana de Moraes Borges Marques (Coordenador(a))

ANEXO II – Parecer Consubstanciado de 2026

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - UFG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: Educação inclusiva e Atendimento Educacional Especializado: marcos normativos e mediações pedagógicas à luz do Desenho Universal para a Aprendizagem

Pesquisador: MARIANA MARIA SILVA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 83012824.3.0000.5083

Instituição Proponente: Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 8.255.758

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da pesquisa" e "Avaliação de riscos e benefícios" foram retiradas do documento "Informações Básicas da pesquisa" datado em 28/01/2026. A pesquisa não tem apoio financeiro, sendo custeada pela própria pesquisadora.

Apresentação do projeto: O projeto de pesquisa destaca como objetivo investigar como os dispositivos normativos que orientam a Educação Inclusiva no Brasil se articulam com as práticas pedagógicas mediadas no Atendimento Educacional Especializado, à luz do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e do ensino colaborativo.

A metodologia da pesquisa é desenhada da seguinte forma:

- 1 - Método de pesquisa: Abordagem Qualitativa do tipo Estudo de Caso;
- 2 - Serão utilizados como instrumentos de coleta de dados: Análise documental, pesquisas bibliográficas e entrevistas semiestruturadas;
- 3 - Serão recrutados 22 participantes de pesquisa, todos maiores de idade, sendo eles: a) 4 Participantes do Grupo Gestor; b) 3 Participantes que elaboram a Política Nacional de Educação Especial; c) 3 Participantes que construíram a legislação sobre a Educação Especial da rede de

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2, sala 110, piso 1
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 8.255.758

ensino de Goiás; d) 8 Pais de alunos que frequentam a Sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado) e e) 7 Professores do AEE, professores de matemática das salas regulares e profissionais de apoio de uma escola da rede estadual de Goiás, da cidade de Santo Antônio de Goiás;

4 - O recrutamento se dará de forma presencial ou virtual;

O estudo será dividido em três etapas:

Etapas 1 - Análise bibliográfica utilizando livros, dissertações e teses;

Etapas 2 - Análise documental, com ênfase no Projeto Político Pedagógico da escola, Resoluções, Decretos, Declarações e Leis que norteiam a Legislação educacional brasileira e do Estado de Goiás sobre Educação Especial e inclusiva;

Etapas 3 - As entrevistas semiestruturadas serão realizadas de acordo com a disponibilidade dos participantes da pesquisa. As entrevistas semiestruturadas presenciais serão realizadas na escola, lócus da pesquisa. Caso esta aconteça em ambiente virtual, será atendido o que preconiza a Carta Circular nº 1/2021 - CONEP/SECNS/MS de 03 de março de 2021, que orienta pesquisadores sobre coleta de dados em ambiente virtual.

Caso o participante opte por ambiente virtual, será enviado via e-mail o Termo de Consentimento livre e Esclarecido (TCLE) para ser assinado em duas vias, dando sua anuência, sendo que uma via ficará com o participante e outra com a pesquisadora. Em caso de entrevista presencial o termo será entregue pessoalmente ao participante de pesquisa e no mesmo ato será colhida as devidas assinaturas e esclarecidas as etapas da pesquisa, inclusive com apresentação dos riscos e benefícios.

Hipótese: A hipótese da pesquisa consiste em: "As políticas Públicas que orientam a educação inclusiva no Brasil não têm se efetivado e reverberado de fato nas salas de aula, pois existe um abismo muito grande entre teoria e prática."

Critério de Inclusão

Os critérios de inclusão definidor da pesquisa, partem dos seguintes condicionantes: Todos os participantes de pesquisa deverão ser maiores de 18 anos de idade e deverão assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Além desses requisitos que são comuns a todos os grupos, tem-se: Grupo Professor: ser membro do quadro docente do Colégio Estadual Padre

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2, sala 110, piso 1
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 8.255.758

Alexandre de Moraes, em 2025; ser Professor regente da Sala do AEE; Professor regente das salas de ensino regular cujos alunos com deficiência frequentam e Profissional de Apoio. Grupo Gestor: Estar na função de Diretor e Coordenador Pedagógico no ano de 2025. Atores que participaram da elaboração da Política Nacional de Educação Especial de 2008: ter participação efetiva na elaboração da Política Nacional de Educação Especial e Elaboradores da Legislação sobre Educação Especial da rede de ensino de Goiás: ter participação efetiva na elaboração da legislação sobre Educação Especial na rede Estadual de ensino de Goiás. Pais ou responsáveis de alunos que frequentam a Sala do AEE: ser pai ou responsável por alunos matriculados que serão atendidos na Sala do AEE em 2025.

Critério de Exclusão

Como critérios de exclusão tem-se: Professores do AEE, Professores das salas de ensino regular, Profissionais de Apoio e integrantes do Grupo Gestor que estejam afastados da função por qualquer motivo, seja por licença médica, licença prêmio, licença aprimoramento, entre outras; responsáveis por alunos que não tenham a sua guarda legal e que estejam impossibilitados de responder as entrevistas por quaisquer motivos pessoais; atores que elaboraram as políticas de Educação Especial na rede de ensino de Goiás no período anterior ao ano de 2008, bem como atores que elaboraram a Política Nacional de Educação Especial de 2008 e atores que elaboraram as políticas de Educação Especial na rede de ensino de Goiás, que estejam impossibilitados de responder as entrevistas em consequência de algum impedimento pessoal ou doença temporária.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário

O estudo tem como objetivo geral investigar como os dispositivos normativos que orientam a Educação Inclusiva no Brasil se articulam com as práticas pedagógicas mediadas no Atendimento Educacional Especializado, à luz do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e do ensino colaborativo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisadora afirma que "toda pesquisa oferece riscos, podendo surgir no recrutamento dos participantes, no momento da coleta de dados e até mesmo na sua publicação, entre eles podemos identificar, risco emocional, moral, cansaço físico e/ou mental, constrangimento, de perda de sigilo e riscos característico do ambiente virtual, como violação de privacidade. Mas

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2, sala 110, piso 1
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 8.255.758

compreendendo que nesta pesquisa os riscos são mínimos, e durante a coleta de dados serão tomadas todas as medidas para assegurar a proteção e confidencialidade do participante. Ademais, entendemos que nesta pesquisa os benefícios superam de modo satisfatório os riscos, sendo possível minimizá-los ou até mesmo saná-los à medida que sejam previsíveis e adotadas medidas de precaução e proteção, a fim de atenuar danos ou até mesmo evitar seus efeitos. Entre as medidas adotadas para minimizar os riscos, podemos elencar: (1) elaboração do roteiro de entrevistas com questões abertas, de maneira que o participante se sinta à vontade para responder; (2) realização das entrevistas em ambiente reservado, com a presença apenas da pesquisadora e do participante, não sendo o mesmo identificado em nenhum momento; (3) intervalos durante as entrevistas para não gerar cansaço ao participante, estas serão guardadas em ambiente seguro, criptografadas em MySQL (Structured Query Language), para assegurar o sigilo das informações, sendo a transcrição do áudio acessível e realizada exclusivamente pela pesquisadora; (4) as entrevistas não serão mantidas em plataforma virtual, nem tampouco em ambiente compartilhado ou nuvem e só serão divulgadas em eventos científicos".

Benefícios:

Como benefício proporcionado pelo desenvolvimento do estudo, a pesquisadora considera que "O estudo busca trazer benefícios diretos e indiretos, individuais e coletivos e imediato ou a longo prazo aos participantes. Nesse sentido, serão garantidos aos colaboradores, que se beneficiem dos resultados da pesquisa, à medida que esta busca apresentar achados e trazer resultados práticos, que se traduzirá em: (1) novos conhecimentos; (2) atualização profissional, (3) novos recursos didáticos (4) novas metodologias de ensino, que se materializará em produto educacional com relevância social, um e-book. Após a defesa da dissertação, os resultados serão imediatamente disponibilizados à comunidade em que foi realizada a coleta de dados e em larga escala a toda população a qual está relacionado o estudo, através de publicação em eventos científicos e revistas. Ademais, após a apresentação do produto educacional à comunidade, buscaremos dar um alcance nacional ao produto, à medida que seja replicável, disponibilizado em diferentes formatos e plataformas, com recursos que possibilitem acessibilidade a todas as pessoas".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa cujo objetivo consiste em investigar como os dispositivos normativos que orientam a Educação Inclusiva no Brasil se articulam com as práticas pedagógicas

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2, sala 110, piso 1			
Bairro: Campus Samambaia		CEP: 74.690-970	
UF: GO	Município: GOIANIA		
Telefone: (62)3521-1215	Fax: (62)3521-2045	E-mail: cep.prpi@ufg.br	

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 8.255.758

mediadas no Atendimento Educacional Especializado, à luz do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e do ensino colaborativo. O projeto de pesquisa se encontra devidamente fundamentado apresentando um diálogo coerente e consistente com bases teóricas que discutem a temática a ser desenvolvida na execução do estudo investigativo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes termos:

- 1 - Folha de rosto devidamente assinada pela Diretora do CEPAE/UFG, prof.^a Neisi Maria da Guia Silva;
- 2 - Projeto de Pesquisa;
- 3 - Cronograma de pesquisa: início da coleta de dados prevista para 02/01/2025 e término em 15/03/2025;
- 4 - TCLE para as participantes da pesquisa. O documento enfatiza quais são os riscos e benefícios para os envolvidos na participação da pesquisa. Além disso, garante sigilo e anonimato às participantes da pesquisa;
- 5 - Roteiros de Entrevistas, sem óbice ético.
- 6 - Termo de compromisso assinado pela pesquisadora;
- 7 - Termo de Anuência da Instituição, assinado pela diretor da escola, prof. Luciano D. Gomes;
- 8 - Termo de Anuência da Secretaria de Estado da Educação, assinado pela Superintendente de Apoio ao Desenvolvimento Curricular, Nayara Claudinne G.M. Colombo, e pela Secretária de Estado da Educação, Aparecida de Fátima Gavioli Soares;
- 9 - Emenda

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora apresentou justificativa para o pedido de Emenda elencando os seguintes pontos:

- 1 - Alteração do título da pesquisa. O título mudou de "Política Nacional de Educação Especial e seu Impacto na Consolidação do AEE nos Conceitos Matemáticos na Rede Estadual de Ensino de Goiás na Perspectiva DUA Pesquisadora responsável: Mariana Maria Silva" para "Educação inclusiva e Atendimento Educacional Especializado: marcos normativos e mediações pedagógicas à luz do Desenho Universal para a Aprendizagem".

A necessidade de reformulação do título e dos objetivos decorre, especialmente, das orientações recebidas pela banca de qualificação, que recomendou ajustes no escopo da investigação, visando maior coerência teórica, normativa e analítica. Inicialmente, o estudo

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2, sala 110, piso 1
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 8.255.758

tinha como foco central a análise da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), articulada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), aos conhecimentos matemáticos e ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Contudo, com a publicação da nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto n. 12.773, de 8 de dezembro de 2025, tornou-se necessária a ampliação e reorganização do olhar investigativo, de modo a contemplar os dispositivos normativos atualmente vigentes, suas reconfigurações conceituais e suas implicações para as práticas pedagógicas mediadas no contexto do Atendimento Educacional Especializado. Tal atualização demandou ajustes conceituais no estudo, sem, entretanto, alterar seus fundamentos metodológicos. Nesse sentido, propõe-se a reformulação do título da pesquisa.

2 - Alteração do objetivo de pesquisa. O objetivo da pesquisa era o seguinte "analisar a implementação da PNEE (Política Nacional de Educação Especial) na perspectiva da Educação Inclusiva na rede pública de ensino do Estado de Goiás e seu impacto nos conhecimentos matemáticos no contexto do Atendimento Educacional Especializado, na perspectiva do ensino colaborativo, a Luz do DUA, em uma escola da referida rede. Colégio Estadual Padre Alexandre de Moraes, na cidade de Santo Antônio de Goiás." e mudou para: "investigar como os dispositivos normativos que orientam a Educação Inclusiva no Brasil se articulam com as práticas pedagógicas mediadas no Atendimento Educacional Especializado, à luz do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e do ensino colaborativo." A pesquisadora justifica a mudança do objetivo, pois sua reformulação passou e uma análise centrada na implementação de uma política específica para uma investigação ampliada acerca da articulação entre os dispositivos normativos da Educação Inclusiva e as práticas pedagógicas mediadas no Atendimento Educacional Especializado, à luz do Desenho Universal para a Aprendizagem e do ensino colaborativo.

Esclarece-se que a reformulação dos objetivos não implicou alteração no protocolo de pesquisa originalmente aprovado. Trata-se de um ajuste de natureza conceitual e redacional, cujo propósito foi aprimorar a coerência teórico-analítica do estudo, sem modificar seu objeto, campo empírico, participantes ou procedimentos metodológicos.

3 - A redução no número de participantes foi necessária, uma vez que, como explica a pesquisadora, "Em razão da ausência de devolutiva por parte do grupo de professores

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2, sala 110, piso 1
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 8.255.758

responsáveis pela elaboração da legislação sobre Educação Especial da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás, não foi possível a realização das entrevistas previamente planejadas com 03 (três) participantes, apesar das reiteradas tentativas de contato efetuadas".

4 - A pesquisadora assegura, também, que alterações solicitadas não implicam riscos adicionais aos participantes, tampouco modificações nos procedimentos éticos previamente aprovados por este Comitê, configurando-se, portanto, como uma emenda de natureza formal e conceitual, necessária para assegurar maior rigor acadêmico e alinhamento entre o objeto de estudo

Ressalta-se que não houve inclusão de novos participantes, nem modificação dos instrumentos de coleta, do cronograma ou das estratégias de análise de dados, de modo que a reformulação apresentada não produz impactos éticos ou metodológicos no desenvolvimento da pesquisa.

Considerando as justificativas apresentadas pela pesquisadora, entende-se que a Emenda não implica alterações que ensejem impedimentos de ordem ética. Diante do exposto, este parecer é favorável à APROVAÇÃO da Emenda, salvo melhor juízo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Enviar relatório final até 30 dias após a finalização do protocolo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_271332_1_E1.pdf	28/01/2026 09:23:15		Aceito
Outros	Carta_de_Encaminhamento.pdf	28/10/2024 12:56:33	MARIANA MARIA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Mestrado_Modificado.pdf	27/10/2024 21:21:33	MARIANA MARIA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	05/09/2024 11:21:10	MARIANA MARIA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido.pdf	02/09/2024 21:43:18	MARIANA MARIA SILVA	Aceito

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2, sala 110, piso 1
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 8.255.758

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 03 de Março de 2026

Assinado por:
ROBERTA CARVALHO CRUVINEL
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2, sala 110, piso 1
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br