

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E NOVAS  
TECNOLOGIAS**

**ALINE PEREIRA DA SILVA MOREIRA**

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO MATERIALIZAÇÃO DO DIREITO À  
EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE E TECNOLOGIAS DIGITAIS**

**CURITIBA**

**2025**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

**ALINE PEREIRA DA SILVA MOREIRA**

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO MATERIALIZAÇÃO DO DIREITO À  
EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE E TECNOLOGIAS DIGITAIS**

**CURITIBA**

**2025**

ALINE PEREIRA DA SILVA MOREIRA

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO MATERIALIZAÇÃO DO DIREITO À  
EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE E TECNOLOGIAS DIGITAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Educação e Novas Tecnologias.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Waldirene Sawozuk Bellardo

**CURITIBA**

**2025**

M838e Moreira, Aline Pereira da Silva  
A educação inclusiva como materialização do direito à  
educação: formação docente e tecnologias digitais / Aline  
Pereira da Silva Moreira. - Curitiba, 2025.  
175 f. : il. (algumas color.)

Orientadora: Profa. Dra. Waldirene Sawozuk Bellardo  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas  
Tecnologias) – Centro Universitário Internacional Uninter.

1. Educação inclusiva. 2. Direito à educação. 3. Educação  
básica. 4. Professores - Formação. 5. Tecnologia educacional.  
I. Título.

CDD 371.334

Catálogo na fonte: Vanda Fattori Dias - CRB-9/547



CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS  
Secretaria do Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias

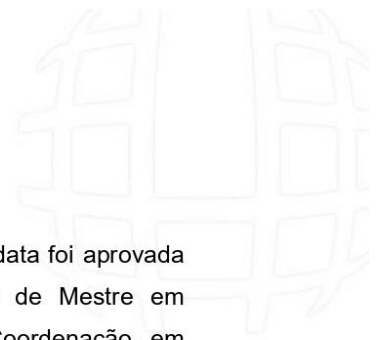
**Defesa Nº 15/2025**

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM  
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

No dia 09 de dezembro de 2025, às 9h reuniu-se a Banca Examinadora designada pelo Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: Waldirene Sawozuk Bellardo (Presidente-Orientador-PPGENT/UNINTER), Marília Marques Mira (Integrante Externo Titular/ Must University – Flórida EUA), Desiré Luciane Dominschek Lima (Integrante Interno Titular - PPGENT/UNINTER), Jeferson Ferro (Integrante Interno Suplente - PPGENT/UNINTER), para julgamento da dissertação: “A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO MATERIALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE E TECNOLOGIAS DIGITAIS”, da mestranda Aline Pereira da Silva Moreira. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida à mestranda, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, a candidata foi arguida oralmente pelos membros da banca.

Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que a mestranda foi:

- APROVADA, devendo a candidata entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.
- APROVADA somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.
- REPROVADA.



O Presidente da Banca Examinadora declarou que a candidata foi aprovada e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

Recomendações: A banca sugere a publicação da dissertação.

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** WALDIRENE SAWOZUK BELLARDO  
Data: 09/12/2025 11:15:03-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

Dra. Waldirene Sawozuk Bellardo  
Presidente

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** MARILIA MARQUES MIRA  
Data: 22/01/2026 16:32:44-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

Dra. Marília Marques Mira  
Integrante Externo

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** DESIRE LUCIANE DOMINSCHKE LIMA  
Data: 28/01/2026 16:05:48-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

Dra. Desiré Luciane Dominschek Lima  
Integrante Interno Titular

---

Dr. Jeferson Ferro  
Integrante Interno Suplente

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** ALINE PEREIRA DA SILVA MOREIRA  
Data: 29/01/2026 15:24:05-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

Aline Pereira da Silva Moreira  
Mestranda

## **AGRADECIMENTO**

Agradeço primeiramente a Deus e a Nossa Senhora Rainha do Céu, por guiarem meu caminho durante minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal.

Ao meu esposo, Macarius pelo incentivo, companheirismo, confiança incondicional em minhas capacidades e todo apoio até aqui.

Aos meus filhos Lucas e Laura por me ensinarem a amar sem limites a compreender o valor da vida e viver melhor por eles e com eles.

Laura, por me tornar seu exemplo a ser seguido, companhia nas longas horas de estudo e leituras e o meu querer bem em muitas decisões ao longo de nossa caminhada de amor, construção e reconstrução.

Lucas, por todos os momentos que juntos vencemos desde o seu nascimento, companhia na elaboração deste estudo fortalecendo a certeza de que o amor e a fé são combustíveis essenciais para seguirmos em frente alegres e confiantes.

A todos meus professores que ao longo da trajetória escolar e acadêmica, estiveram ao meu lado transpondo conhecimento e dispondo de conselhos que foram além dos registros formais e me ajudaram na construção do ser humano que sou hoje.

A Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu, pela concessão da licença para estudos determinante para construção deste escrito.

Aos meus alunos, pelo incentivo, alegria e aprendizados partilhados ao longo da minha trajetória de docência, com vocês aprendi muito mais que ensinei.

A todos que comigo caminham por compreenderem minhas faltas e ausências neste caminho de aprimoramento.

Aos professores do programa pelas discussões, compartilhamentos e por despertar ainda mais a paixão pela docência e pela educação, pelos conhecimentos partilhados pelo constante incentivo à investigação e a pesquisa.

As Professoras Doutoras Joana Paulin Romanowski, Desiré Luciane Dominschek Lima, Glaucia da Silva Brito e Waldirene Sawozuk Bellardo, pelo exemplo de rigor e compromisso científico, fortalecendo a presença feminina na pesquisa.

À Banca Examinadora, Professora Dra. Desiré Luciane Dominschek Lima, Professora Dra. Marília Marques Mira, pela disponibilidade tempo, delicadeza na condução dos apontamentos e nas minuciosas contribuições nesta pesquisa.

Ao Professor Dr. Luís Fernando Lopes, pela condução de reflexões importantes acerca da prática docente, ética e humanidade com que conduziu os processos de ensino e pesquisa. Meu muito obrigado sempre!

Aos meus colegas de programa pelas discussões e contribuições que fizeram desta experiência formativa ainda mais enriquecedora,

Em especial, às colegas Josiane Kwiatkowski e Erenice Reis pela parceria, longas conversas, conselhos, incentivos e amizade diária cultivada nesse processo árduo. Eu as admiro, seguiremos juntas.

Por fim e com relevância extrema, à Professora Dra. Waldirene Sawozuk Bellardo, minha orientadora, pela paciência, orientação, parceria, generosidade e serenidade que sempre demonstrou na condução e finalização deste trabalho, a minha mais sincera gratidão.

## RESUMO

Este estudo foi realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional UNINTER, inserido na linha de pesquisa Formação Docente e Novas Tecnologias na Educação. A investigação abordou a educação inclusiva como condição indispensável para a efetivação do direito à educação, com foco na formação de professores e no uso de tecnologias digitais. Intitulado “A Educação Inclusiva como materialização do direito à educação: formação docente e tecnologias digitais”, o trabalho analisa a garantia desse direito a partir das condições de aprendizagem, das práticas de acolhimento e da adaptação ao contexto sociocultural dos estudantes. Defende-se a educação como um direito público fundamental de acesso e usufruto, destacando a educação inclusiva como paradigma contemporâneo. A investigação teve como objetivo geral mapear e analisar a produção acadêmica recente (2020-2025) sobre educação inclusiva na perspectiva do direito à Educação Básica, articulando-a ao uso de tecnologias digitais e ao desenvolvimento de um produto educacional voltado ao apoio pedagógico. A metodologia adotada foi qualitativa, classificada como descritiva, fundamentada em pesquisa bibliográfica e documental. A seleção do *corpus* analítico da dissertação envolveu produções acadêmicas da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e da Revista Brasileira de Educação Especial, além de dados do Censo Escolar (2020-2024). Os achados indicam lacunas na articulação sistemática entre Educação Inclusiva e tecnologias digitais na Educação Básica e aponta o potencial da tecnologia no apoio às aprendizagens. Como resultado e produto educacional, foi desenvolvido um Agente Assistente Pedagógico baseado em Inteligência Artificial, com o objetivo de apoiar o trabalho docente e promover práticas pedagógicas inclusivas. Essa iniciativa contribuiu para o avanço das discussões sobre a formação de professores e reafirmou a educação como um direito público fundamental.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Direito à Educação. Tecnologias Digitais. Formação Docente.

## ABSTRACT

This study was conducted within the scope of the Professional Graduate Program in Education and New Technologies at the International University Center UNINTER, under the research line “Teacher Education and New Technologies in Education.” The investigation addressed inclusive education as an essential condition for the realization of the right to education, focusing on teacher preparation and the use of digital technologies. Entitled “Inclusive Education as the Materialization of the Right to Education: Teacher Education and Digital Technologies,” the study analyzed the guarantee of this right based on learning conditions, welcoming practices, and adaptation to students’ sociocultural contexts. Education is defended as a fundamental public right of access and enjoyment, highlighting inclusive education as a contemporary paradigm. The main objective of the research was to map and analyze recent academic production (2020–2025) on inclusive education from the perspective of the right to Basic Education, linking it to the use of digital technologies and the development of an educational product aimed at pedagogical support. The methodology adopted was qualitative, classified as descriptive, and based on bibliographic and documentary research. The selection of the analytical corpus included academic works from the Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), the CAPES Theses and Dissertations Catalog, and the Brazilian Journal of Special Education, as well as data from the School Census (2020–2024). The findings indicate gaps in the systematic articulation between Inclusive Education and digital technologies in Basic Education and point to the potential of technology in supporting learning. As a result and educational product, a Pedagogical Assistant Agent based on Artificial Intelligence was developed to support teachers’ work and promote inclusive pedagogical practices. This initiative contributed to advancing discussions on teacher education and reaffirmed education as a fundamental public right.

**Keywords:** Inclusive Education. Right to Education. Digital Technologies. Teacher Education.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização da Pesquisa.....	32
Quadro 2 – Dissertações e Teses sobre Educação Inclusiva e Direito à Educação com foco na formação docente e uso de tecnologias digitais, disponíveis na BDTD. ....	36
Quadro 3- Sistematização dos objetivos, metodologias e amostras das dissertações e teses sobre Educação Inclusiva apresentadas no Quadro 2 .....	38
Quadro 4-Dissertações selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2020–2025) sobre Educação Inclusiva, Tecnologias Digitais, Equidade e Direito à Educação. ....	46
Quadro 5 - Sistematização dos objetivos, metodologias e amostras das dissertações sobre Educação Inclusiva apresentadas no Quadro 4. ....	48
Quadro 6- Artigos da Revista Brasileira de Educação Especial vinculados a pesquisa. ....	52
Quadro 7- Sistematização dos objetivos, metodologias e amostras dos artigos sobre Educação Inclusiva apresentadas no Quadro 6. ....	54
Quadro 8- Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídas em classes comuns segundo a etapa de ensino, no Brasil, entre os anos de 2020 e 2024. ....	63
Quadro 9-Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídas em classes comuns segundo a etapa de ensino, no Paraná, entre os anos de 2020 ea 2024. ....	65
Quadro 10-Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídas em classes comuns segundo a etapa de ensino, no município de Foz do Iguaçu, Paraná, entre os anos de 2020 e 2024. ....	66
Quadro 11-Percentual de matrículas, considerando todas as etapas da educação básica, segundo a cor/raça, no Brasil, entre os anos de 2020 e 2024. ....	73
Quadro 12-Percentual de matrículas, considerando todas as etapas da educação básica, segundo a cor/raça, no Paraná, entre os anos de 2020 e 2024. ....	74
Quadro 13-Percentual de matrículas, considerando todas as etapas da educação básica, segundo a cor/raça, no município de Foz do Iguaçu, Paraná, entre os anos de 2020 e 2024. ....	75
Quadro 14-Percentual de matrículas, considerando todas as etapas da educação básica, segundo a cor/raça, no município de Foz do Iguaçu, Paraná, na dependência administrativa municipal, entre os anos de 2020 e 2024.....	75

Quadro 15-Ações afirmativas e legislações brasileiras que fortalecem a garantia do direito à educação a grupos minoritários.....	89
Quadro 16-Marcos Legais e Normativos da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Síntese por Ano, Documento, Tema Central e Impactos .....	113
Quadro 17-Especificações de comando.....	152
Quadro 18-Proposta Pedagógica elaborada pelo Agente de Inteligência Artificial de Apoio Pedagógico. ....	154
Quadro 19-Proposta Pedagógica elaborada pelo Agente de Inteligência Artificial de Apoio Pedagógico: Matemática – Números de 0 a 10 .....	157

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Número absoluto de Matrículas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais no Brasil (2020–2024) .....	61
Gráfico 2-Taxa de aprovação nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil (2019–2023).....	62
Gráfico 3-Evolução das Matrículas de Alunos com Deficiência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Classes Comuns e Especiais no Brasil (2020–2024) .....	65
Gráfico 4-Percentual de Docentes com Formação Continuada (Indicador 16b – Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE) – BRASIL – 2020-2024. ....	69
Gráfico 5-Evolução do número de escolas de Ensino Fundamental (anos iniciais), no Brasil, entre 2020 e 2024. ....	70
Gráfico 6— Evolução do número de escolas de Ensino Fundamental (anos iniciais), no Brasil, entre 2020 e 2024, conforme dependência administrativa. ....	71

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fundamentos da Educação Inclusiva segundo o Artigo 28 da LDB: Cinco Eixos para a Garantia do Direito à Educação na Perspectiva da Diversidade .....	110
Figura 2-Etapas de desenvolvimento do Agente de Inteligência Artificial de Apoio Pedagógico .....	149
Figura 3-Síntese Metodológica do Processo de Desenvolvimento do Agente de Inteligência Artificial de Apoio Pedagógico.....	150
Figura 4-Especificações de comando. ....	151

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Distribuição das Matrículas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil por Dependência Administrativa (2020–2024) .....	60
--	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AEC – Área de Conhecimento

ADI 5357 – Ação Direta de Inconstitucionalidade

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (ou Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações)

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAESP – Centro de Atendimento Educacional Especializado

CAQi – Custo Aluno-Qualidade inicial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAST – Center for Applied Special technology

CCA – Centro de Convivência e Acolhimento

CEI – Centro de Educação Infantil

CF/88 – Constituição Federal de 1988

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

COVID-19 – Coronavirus Disease 2019 (Doença do Coronavírus 2019)

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

DSM-5 Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

DI – Deficiência Intelectual

DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ENEC – Estratégia Nacional de Escolas Conectadas

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IA – Inteligência Artificial

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDeA – Indicador de Desigualdades e Aprendizagens

IES – Instituições de Ensino Superior

IESP – Instituto de Estudos Sociais e Políticos

IFF – Instituto Federal Fluminense

IFSP – Instituto Federal de São Paulo

IHEU – International Humanist and Ethical Union

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

KL – Divergência de Kullback-Leibler

LBI – Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015)

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NARC – National Association for Retarded Children

OBMigra – Observatório das Migrações Internacionais

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU – Organização das Nações Unidas

PCDES – Plano de Capacitação para Docentes em Educação Inclusiva e Tecnologias Digitais

PEI – Planejamento Educacional Individualizado

PIEC – Política de Inovação Educação Conectada

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014)

PNED – Política Nacional de Educação Digital

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)

PPP – Projeto Político Pedagógico Participativo

PUC – Pontifícia Universidade Católica

RBEE – Revista Brasileira de Educação Especial

RJ – Rio de Janeiro

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SciELO – Scientific Electronic Library Online

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

STF – Supremo Tribunal Federal

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSACAR – Universidade Federal de São Carlos

UFMS – Universidade Federal de Santa Maria

UNICARIOCA – Centro Universitário Carioca

UNICID – Universidade Cidade de São Paulo

UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana

UNIARP – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe

UNINCOR – Centro Universitário UNINCOR

UNINTER – Centro Universitário Internacional

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

URGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	23
2	PERCURSO METODOLÓGICO.....	31
3	REVISÃO DE LITERATURA.....	34
3.1	<b>Produções Acadêmicas Seleccionadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).....</b>	<b>35</b>
3.2	<b>Produções Acadêmicas Seleccionadas na Plataforma CAPES .....</b>	<b>45</b>
3.3	<b>Artigos Científicos Seleccionados na Revista Brasileira de Educação Especial 51</b>	
4	EXIGIBILIDADE E MATERIALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO: UM LONGO CAMINHO .....	57
4.1	<b>A Educação Como Direito Público Subjetivo: Entre a Diferença e a Desigualdade .....</b>	<b>86</b>
4.2	<b>Educação Inclusiva, Equidade e Alteridade como Fundamentos da Justiça Educacional .....</b>	<b>92</b>
5	EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A DIVERSIDADE COMO FUNDAMENTO DO DIREITO À EDUCAÇÃO.....	104
5.1	<b>Trajetória da Educação Especial no Brasil .....</b>	<b>105</b>
5.2	<b>Trajetória da Educação Inclusiva no Brasil.....</b>	<b>115</b>
5.3	<b>Sala de Recursos Multifuncionais: Espaço de Valorização das Diferenças .....</b>	<b>124</b>
6	NOVAS TENOLOGIAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DO CONCEITO A PRÁTICA 129	
6.1	<b>Formação Docente e Competências Digitais .....</b>	<b>130</b>
6.2	<b>Humanização, Inovação e Tecnologia: Possibilidades na Aprendizagem.....</b>	<b>135</b>
7	PRODUTO EDUCACIONAL: AGENTE DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL DE APOIO PEDAGÓGICO .....	146
7.1	<b>Validação do Produto Educacional.....</b>	<b>158</b>
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
9	REFERÊNCIAS .....	165

## MEMORIAL

Nascida em Foz do Iguaçu, percorri a educação básica em escolas públicas, vivência que me colocou em contato direto com as potencialidades e os desafios desse espaço formal de escolarização. O incentivo determinante para a continuidade dos estudos veio de minha avó (*in memoriam*), com sabedoria simples de que a melhor coisa que se poderia fazer era “ficar sabida” para enfrentar o mundo. Essa frase, marcada pela força do afeto e da experiência de alguém que almejava estudar, se tornou inspiração e força em meu percurso pessoal e acadêmico.

Ingressei no ballet clássico por meio do projeto social “Cultura para Todos”, realizado pela extinta escola Usina do Ballet, que oferecia aulas gratuitas em escolas, espaços públicos, ONGs e casas de acolhimento infantil, atendendo crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Concluí minha formação em dança e, posteriormente, atuei como professora nos polos e na sede do projeto até sua extinção. Lecionei ballet, jazz e dança de salão até os 21 anos, quando, com melhores condições financeiras, iniciei minha transição de carreira ao ingressar no curso de Pedagogia em 2010, concluído em 2013.

Desde o início da graduação, atuei em estágios que me inseriram na realidade escolar, experiência fundamental para a construção da minha identidade docente. Apesar dos desafios ao longo do percurso formativo, mantive o compromisso com a formação acadêmica, convicta de que a educação é um instrumento essencial de transformação pessoal e social. Em 2014, fui aprovada na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), no curso de Letras, Artes e Mediação Cultural. No entanto, já atuando como professora na rede privada, precisei priorizar minha subsistência, o que me levou a interromper o curso na ocasião integral.

Desde então, venho ampliando minha formação por meio de especializações nas áreas da Educação e da Educação Especial e Inclusiva, consolidando a escolha pelo campo da Educação Inclusiva como eixo central da minha trajetória profissional e acadêmica. Desde 2016, atuo na rede municipal de Foz do Iguaçu em regime estatutário. Em 2017, por meio de concurso público, assumi também um vínculo na rede municipal de Santa Terezinha de Itaipu. Apesar dos desafios de atuar

simultaneamente em dois municípios, esse período foi marcado por intenso aprendizado e crescimento profissional.

Em 2018, fui aprovada em um novo concurso público no município de Foz do Iguaçu, assumindo meu segundo vínculo na Escola Municipal Professora Rosália de Amorim Silva, onde permaneço até os dias atuais. Nessa unidade, dedico grande parte da minha prática ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), atuando como professora na Sala de Recursos Multifuncional e no Apoio à Aprendizagem, com foco na superação de lacunas no processo de alfabetização dos estudantes da rede municipal. Lecionei no ciclo de alfabetização (2º e 3º anos), nos componentes curriculares de História, Geografia, Arte e Informática Educacional, área em que ainda atuo. Essa experiência contribuiu significativamente para o enriquecimento do meu repertório pedagógico e para a construção de uma visão ampla e crítica sobre o papel da escola na formação dos sujeitos.

Paralelamente à trajetória profissional, em 2017, aos 29 anos, recebi o diagnóstico de Ceratocone (em estágio avançado) durante uma consulta de rotina. Essa condição impactou significativamente minha rotina e passou a influenciar minha percepção sobre a diferença e a diversidade presentes na escola e na sociedade. Em conversas informais, colegas mais experientes frequentemente aconselhavam professores iniciantes a buscar oportunidades consideradas mais recompensadoras fora da sala de aula. No entanto, essa realidade despertou o interesse pelo desafio da docência, caracterizado por baixos índices de aproveitamento escolar e pela inserção em um contexto socioeconômico desfavorável no local em que atuo. Concomitante ao cenário pós pandemia da COVID-19 um ambiente escolar marcado pelo luto, insegurança financeira, alimentar e entre outras, a nova condição visual alterava a percepção de mundo acentuando a consciência acerca da diferença e modificava de modo considerável as relações do ensinar e aprender.

Diante desse conjunto de experiências e inquietações, emergiu a necessidade e o interesse de aprofundamento teórico e formativo, o que motivou a busca pelo Mestrado em Educação e Novas Tecnologias, no Centro Universitário Internacional – UNINTER, por contemplar, em sua linha de pesquisa, o incentivo a pesquisa de novos cenários atrelados a sala de aula, articulada à prática profissional e às Novas Tecnologias, com potencial para enriquecer a prática educativa e ampliar os

horizontes do conhecimento, especialmente sob a perspectiva de uma Educação Inclusiva, não vinculados especificamente ao contexto da deficiência.

Nestes anos, além do intenso trabalho desenvolvido, destaco a participação ativa dos alunos em feiras internacionais (Ficiências), projetos e exposições locais, bem como os resultados alcançados no Prêmio Professor Paulo Freire, promovido pela rede municipal de Foz do Iguaçu, nos anos de 2019 e 2022, com a conquista do 1º e 9º lugares, respectivamente nas categorias inscritas, trabalhos realizados junto aos estudantes da Sala de Recursos Multifuncional e da Sala de Apoio à Aprendizagem oportunizando seu protagonismo.

Nesse percurso, o ingresso no Mestrado em Educação e Novas Tecnologias trouxe desafios significativos, incluindo a conciliação entre vida profissional, acadêmica e pessoal, sendo mãe de dois filhos, Laura de 11 anos e Lucas de 5 anos, cardiopata, diagnosticado ao final de 2024 com cisto aracnoide, impactando diretamente a rotina de estudos e exigindo maior dedicação e persistência para o êxito desse propósito. Soma-se a isso as dificuldades na adaptação ao uso de lentes de contato rígidas, para maior conforto visual e a necessidade real da utilização de recursos tecnológicos de apoio, como tradutores de texto, voz e imagem, digitadores por áudio do Word, além da combinação de *tablet* com leitor de áudio e notebook para transcrição e estudo dos conteúdos com o objetivo e propósito claro no cumprimento de todas as etapas do programa.

Nesse íterim, minha trajetória foi marcada por encontros, desafios e escolhas que reafirmam diariamente o compromisso com uma educação que reconhece e valoriza a diversidade humana. A experiência pessoal, profissional e acadêmica entrelaça-se com a convicção de que a escola deve ser um espaço de acolhimento, escuta, transformação e de garantia de direitos. Por isso, a busca constante por formação e aprofundamento teórico reflete não apenas o desejo de aprimoramento profissional, mas também o compromisso ético com práticas pedagógicas que promovam equidade e inclusão. Ao ingressar no Mestrado em Educação e Novas Tecnologias, reafirmo minha crença na potência da educação como condição de emancipação, especialmente quando articulada às tecnologias digitais e aos contextos reais da sala de aula. Essa caminhada, impulsionada por afetos, desafios e conquistas, continua sendo guiada pela certeza de que “ficar sabida” é, acima de tudo, um ato de resistência e esperança.

## 1 INTRODUÇÃO

Vinculado ao grupo de pesquisa Educação, Tecnologias e Sociedade e articulado à linha de pesquisa Formação Docente e Novas Tecnologias na Educação do Programa de Pós-Graduação Profissional do Centro Universitário Internacional Uninter, o presente trabalho busca articular práticas pedagógicas com o uso de tecnologias digitais, considerando os desafios e possibilidades para o trabalho docente inclusivo. O presente estudo que tem como título “A Educação Inclusiva como materialização do direito à educação: formação docente e tecnologias digitais”, insere-se no campo da Educação inclusiva e tem como mote de investigação a garantia do direito à educação a partir das condições de aprendizagem e das práticas associadas para acolhimento e ajuste ao entorno sociocultural de crianças com e sem comprometimento cognitivo.

Parte-se do entendimento de que a educação constitui um direito público subjetivo fundamental, o que implica a exigência de que todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, tenham acesso e usufruam plenamente desse direito. Nesse contexto, a educação inclusiva emerge como um paradigma central na educação contemporânea.

Contudo, a efetivação de práticas inclusivas ainda enfrenta desafios significativos no cotidiano dos educadores que atuam nos diversos espaços escolares. Inserida nessa premissa, a problemática da pesquisa propõe-se a perquirir o seguinte objeto de investigação: analisar como a produção acadêmica da área da educação, no período de 2020 a 2025, aborda a Educação Inclusiva sob a perspectiva do direito à Educação Básica, articulando o uso de tecnologias digitais às práticas pedagógicas inclusivas. O recorte temporal adotado, justifica-se pelos desafios encontrados no ambiente escolar no período analisado, permitindo confrontar os aportes teóricos presentes na literatura com as práticas efetivamente observadas no contexto empírico, e, a partir dessa análise, desenvolver e apresentar um agente assistente baseado em Inteligência Artificial para apoiar o trabalho docente na adaptação de conteúdos e promoção de práticas pedagógicas inclusivas em ambientes educativos mediados por tecnologias digitais.

Como objetivos específicos buscou-se: 1) Mapear e analisar a produção acadêmica nacional recente (2020–2025) sobre Educação Inclusiva, com ênfase na articulação entre direito à educação e o uso de tecnologias digitais na Educação Básica. 2) Identificar e discutir os principais desafios, lacunas e potencialidades apontados pela literatura quanto à formação docente para práticas pedagógicas inclusivas mediadas por tecnologias digitais. 3) Propor diretrizes pedagógicas e tecnológicas, fundamentadas nos achados da análise, que orientem práticas inclusivas mediadas por tecnologias digitais, considerando princípios legais e teóricos da Educação Inclusiva (objetivo diretamente relacionado ao uso do produto dessa dissertação, disponível no capítulo 7).

A pesquisa se justifica sobretudo a partir de uma perspectiva social, colocando a educação inclusiva como um vetor para a igualdade e a justiça educacional. Ao assegurar o acesso, a permanência com sentido e a terminalidade para além de certificações, desponta como um mecanismo na promoção da equidade e de uma educação de qualidade, contribuindo na formação de uma sociedade que minimize as barreiras materiais e atitudinais nas dimensões escolares. Sob a perspectiva pessoal, os desafios vivenciados diariamente na flexibilização curricular, na definição de estratégias e na integração de recursos tecnológicos à prática pedagógica evidenciaram e reforçaram a necessidade de desenvolver subsídios teóricos que fortaleçam práticas pedagógicas consistentes, contextualizadas e mediadas por tecnologias.

Considerando tais pressupostos, acredita-se que educadores que desenvolvem em seu cotidiano práticas pautadas na política inclusiva alinham-se à defesa dos direitos humanos, refletindo o compromisso com uma educação que reconhece e valoriza a diversidade.

Ao abordar o fortalecimento da formação docente como caminho para concretizar os princípios da Educação Inclusiva, Oliveira (2020, p.253) destaca que incluir significa promover transformações significativas nas práticas educativas, pautadas pela sensibilidade e pela reflexão crítica. Esse processo exige a construção de normas e condutas éticas que orientem o olhar para o futuro com compromisso, solidariedade e disposição para mudanças. Ao mesmo

tempo, é necessário fomentar a autonomia dos estudantes, visando sua inserção e participação ativa nos diversos contextos sociais.

À luz desses pressupostos, este estudo busca contribuir de forma significativa para educadores e estudantes, ao oferecer novas perspectivas frente aos desafios da inclusão. Para isso, propõe-se a ampliação das práticas docentes, a valorização das potencialidades dos sujeitos e a superação de barreiras atitudinais, entendidas, conforme o Art. 3º, inciso I da Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015, como qualquer obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa com deficiência. Nesse sentido, a pesquisa também objetiva enriquecer a literatura acadêmica e oferecer contribuições práticas que favoreçam a otimização dos processos de ensino e aprendizagem em contextos inclusivos.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, classificada como descritiva, fundamentada em pesquisa bibliográfica e documental. Segundo Severino (2013), a abordagem qualitativa não se limita à descrição da realidade, mas busca a compreensão e interpretação aprofundada dos fenômenos em sua totalidade, centrando-se na identificação dos significados e motivações construídos pelos sujeitos e na análise da realidade social em sua dinâmica e contexto.

A coleta de dados envolveu revisão de literatura, análise de artigos, teses e dissertações selecionados em repositórios oficiais (BDTD, CAPES, Revista Brasileira de Educação Especial), além do exame de dados estatísticos educacionais provenientes do Censo Escolar (2020–2024). A pesquisa é classificada como descritiva, pois visa identificar características, relações e fenômenos com base na análise de dados consolidados, sem interferência subjetiva. Fundamenta-se em levantamento sistemático e análise crítica da produção intelectual existente sobre o tema, constituindo o alicerce teórico para a construção de novo conhecimento científico (SEVERINO, 2013). Caracteriza-se, ainda, como pesquisa documental, compreendida como a técnica de identificação, levantamento e exploração de documentos que constituem as fontes do objeto pesquisado, bem como o registro metódico das informações extraídas.

A sistematização da dissertação ficou estruturada em quatro capítulos

principais. O primeiro capítulo "Exigibilidade e Materialização do Direito à Educação: Um longo caminho", propõe uma reflexão acerca da efetivação do direito à educação em contextos marcados pela desigualdade. Discute a contradição estrutural presente na escola contemporânea entre os princípios democráticos de igualdade e a lógica meritocrática associada ao mercado, conforme analisa Dubet (2001). Essa reflexão teórica é articulada com a realidade empírica dos dados educacionais, especialmente no que se refere às taxas de matrícula e de aprovação nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil. Enfatiza ainda a compreensão da educação como Direito Público Subjetivo, destacando a necessidade de distinguir entre diferença e desigualdade, sendo a diferença concebida como valor que enriquece a convivência social.

Defende-se que a justiça educacional é indissociável da equidade, do reconhecimento da diversidade e da valorização da alteridade. A equidade, entendida como justiça por meio de tratamento diferenciado conforme necessidades individuais, é essencial para superar lógicas meritocráticas e garantir acesso e suporte efetivos à aprendizagem (Sasaki, 1997). A educação inclusiva emerge como princípio orientador das práticas pedagógicas e ação política, cultural e social, propondo o acolhimento, articulando o direito à igualdade com o direito à diferença (Mendes, 2021). Discute ainda como a alteridade se manifesta na escola como espaço de vivências, onde o diálogo e a escuta ativa são bases para a prática pedagógica, e a diversidade é valorizada como força propulsora e não como obstáculo (Freire, 1987), orientando a prática docente pela sensibilidade e pela escuta ativa, consideradas atos éticos e políticos (Goldani, 2010). Assevera, por fim, que a efetivação da inclusão como fundamento da justiça educacional demanda transformação cultural, compromisso ético-político e políticas públicas consistentes, garantindo o desenvolvimento pleno, igualitário e participativo dos estudantes (Rodrigues et al., 2024).

O segundo capítulo "Educação Especial e Educação Inclusiva: a diversidade como fundamento do direito à educação" apresenta a trajetória histórica da Educação Especial e da Educação Inclusiva no Brasil. Diferencia a Educação Especial, restrita a serviços específicos e recursos, da Educação

Inclusiva, entendida como um princípio político e pedagógico que visa transformar práticas e ambientes escolares. O texto resgata a evolução legal e conceitual da Educação Especial, detalhando a consolidação da Educação Inclusiva como um direito humano universal, sustentado pela Declaração de Salamanca (1994) e pela Lei Brasileira de Inclusão (2015). Nesse contexto, a inclusão é concebida como um projeto civilizatório que vai além da deficiência, buscando eliminar todas as formas de discriminação por meio do Plano Nacional de Educação (2014-2024).

A SRM é analisada, nesse capítulo, não como um local de compensação de lacunas ou de reforço de conteúdos, mas como um ambiente de valorização das singularidades, concebido para vivência, experimentação e desenvolvimento da autonomia e potencialidades dos estudantes. Um ambiente pedagógico que articula recursos de acessibilidade, estratégias, sendo fundamental para a flexibilização curricular. Sua institucionalização no Brasil ocorre por meio da Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007, sustentada pelo princípio de que a escolarização de todos os alunos se realiza nas classes comuns do Ensino Regular, reconhecendo que cada criança aprende e se desenvolve de maneira diferente (BRASIL/MEC, 2006).

Destaca também a figura do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como o agente central, sua atuação concentra a sensibilidade pedagógica, ética relacional e a capacidade de mobilizar estratégias acessíveis, articulando-se com a sala de aula comum, com as famílias e com os demais agentes escolares, propiciando uma rede de apoio integrada. Descreve o ambiente de aprendizagem na SRM integrando as dimensões físicas, sociais e psicológicas, priorizando o acolhimento, afetividade, vínculo e pertencimento, consolidando-se como um território de articulação que resiste a práticas segregadoras e reafirma o direito de todos à educação, contribuindo para a construção de uma escola mais democrática e responsiva (GHIDINI; VIEIRA, 2021; RODRIGUES et al., 2024;).

O terceiro capítulo, “Novas Tecnologias e Educação Inclusiva: do conceito à prática”, examina como as tecnologias emergentes podem ampliar ou restringir o acesso, a participação e o desenvolvimento de estudantes com diferentes perfis. Da dimensão conceitual à prática, propõe caminhos para que esses

recursos atuem como instrumentos de inclusão, e não de reprodução de desigualdades.

Estruturado em dois eixos, o primeiro — Formação Docente e Competências Digitais — destaca a necessidade de preparar professores para o uso crítico e pedagógico das tecnologias, em consonância com a Política de Inovação Educação Conectada (Lei nº 14.180/2021) e a Política Nacional de Educação Digital (Lei nº 14.533/2023). A formação docente é apresentada como pilar central para o uso ético da Inteligência Artificial e de outras ferramentas, de modo a estimular colaboração, protagonismo e acessibilidade.

O segundo eixo — Humanização, Inovação e Tecnologia — defende a integração crítica da tecnologia, orientada por princípios humanistas e éticos. Nesse horizonte, a inovação vai além da introdução de ferramentas, implicando a transformação dos fundamentos pedagógicos (Vieira Pinto, 2008). Aponta o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como paradigma capaz de reduzir barreiras, valorizando a diversidade como elemento constitutivo e superando práticas excludentes (BRASIL, 2015).

O quarto capítulo “Produto Educacional: Agente de inteligência artificial de apoio pedagógico”, apresenta o desenvolvimento do Agente de Inteligência Artificial de Apoio Pedagógico, criado com o auxílio do assistente Gemini da Google AI, com o intuito de apoiar professores na organização de atividades, planejamento e práticas pedagógicas, com ênfase na inclusão e diversidade. Baseado em referenciais pedagógicos consolidados e legislações brasileiras, o projeto busca favorecer uma educação inclusiva, acessível e equitativa, alinhada aos princípios do Desenho Universal de Aprendizagem. O processo de desenvolvimento envolve etapas como curadoria de materiais, inserção no sistema Gemini, testes práticos, e ajustes contínuos para ampliar a base de conhecimentos e aprimorar sua eficácia. Reconhecendo suas limitações iniciais, o agente é visto como um protótipo em evolução, cuja atualização constante potencializa práticas docentes reflexivas e inovadoras.

Nesse percurso investigativo, os principais achados da pesquisa indicam lacunas significativas na produção acadêmica nacional recente, referente à articulação entre Educação Inclusiva e tecnologias digitais no contexto da

Educação Básica. Constata a escassez de estudos que abordem de forma sistemática a formação docente alinhada aos princípios da equidade e a práticas pedagógicas efetivas, embora predomine a ênfase em investigações voltadas à análise da implementação de políticas públicas, à constituição dos saberes docentes e às práticas direcionadas ao público-alvo da Educação Especial.

Adicionalmente, constata a descontinuidade entre a legislação inclusiva e sua efetiva implementação nas escolas, identifica a distância recorrente entre a proposta e sua aplicação prática, marcada por fragilidades nas políticas públicas, pela insuficiência de recursos e infraestrutura e pela manutenção de uma cultura escolar com práticas normativas e excludentes.

No campo da formação docente inicial e continuada, constata-se a permanência de insuficiências no atendimento às demandas da educação inclusiva, evidenciada pelo relato recorrente da falta de preparo para implementar estratégias pedagógicas inclusivas. Isso reforça a necessidade da formação permanente como condição indispensável. Critica-se o uso de avaliações padronizadas e classificatórias, que desconsideram a diversidade e os processos individuais de aprendizagem. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é apresentado como paradigma curricular capaz de integrar tecnologia e humanização, reduzindo a dependência de adaptações razoáveis. A colaboração entre professores regentes, de apoio e de educação especial, gestores e famílias constitui elemento fundamental, sendo o professor destacado como mediador crítico e ético no uso da tecnologia educacional.

A pesquisa aponta para o potencial das tecnologias digitais, especialmente da Inteligência Artificial, no apoio à aprendizagem e na produção de conteúdo acessíveis. Contudo, reforça seu uso ancorado em princípios éticos e práticas pedagógicas intencionais, pois a mera inserção de recursos não garante qualidade educacional.

Por fim, como contribuição prática, a investigação resulta no desenvolvimento de um Agente Assistente baseado em Inteligência Artificial, elaborado no Gemini.25. Flash, voltado ao apoio docente na adaptação de conteúdos e na promoção de práticas pedagógicas inclusivas em ambientes

digitais, este produto busca colaborar com a formação docente, superar barreiras atitudinais e reafirmar a inclusão como direito fundamental.

Dessa forma, espera-se que este trabalho contribua para o avanço das discussões sobre a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, incentivando a adoção de práticas inovadoras que viabilizem a materialização do direito à educação para todas as pessoas a despeito de suas diferenças.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

A abordagem adotada neste estudo é de natureza qualitativa. Conforme Severino (2013), essa perspectiva implica interpretar o mundo social, atribuindo ao pesquisador a responsabilidade de investigar os fenômenos em seus contextos reais e compreender os significados que os sujeitos conferem às suas experiências. Tal abordagem possibilita a construção de novas perspectivas, considerando a complexidade e a sutileza que caracterizam os fenômenos educacionais.

Quanto aos objetivos, esta pesquisa enquadra-se na categoria descritiva. Para o autor em tela, esse tipo de investigação tem como propósito principal caracterizar uma população ou fenômeno, bem como identificar possíveis relações entre variáveis. Nesse sentido, busca-se compreender, a partir do levantamento de dados científicos consolidados — como artigos, teses e dissertações — os processos, situações e fenômenos relacionados à educação inclusiva, estabelecendo conexões com a exigibilidade do direito à educação, a formação docente e a incorporação de tecnologias digitais.

A abordagem qualitativa não se limita à descrição da realidade; ela busca compreender e interpretar os fenômenos em sua totalidade, concentrando-se na identificação dos significados e motivações construídos pelos sujeitos, analisando a dinâmica e o contexto da realidade social (SEVERINO, 2013). Essa revisão possibilita uma interpretação científica ampla, fundamentada em dados e avanços conceituais, com o objetivo de identificar concepções predominantes sobre o objeto de estudo. O autor ressalta ainda que a pesquisa, enquanto processo metodológico, oferece ao pesquisador uma vivência prática e teórica contínua, configurando-se como um percurso “intrinsecamente inacabado e permanente”, especialmente no campo da educação, compreendida como um movimento cíclico de fazer, aprender e ensinar.

A motivação para a pesquisa nasce das experiências vividas e das lacunas identificadas no campo educacional, orientando um processo contínuo de construção e evolução do conhecimento. Esse percurso metodológico, fundamentado na compreensão das interações e relações que permeiam a

educação, culmina na criação de um produto inovador: um agente educacional baseado em inteligência artificial. A IA, enquanto tecnologia emergente, destaca-se pela capacidade de processar grandes volumes de dados e evoluir de análises descritivas para modelos especializados de atuação. Diferentemente dos sistemas generalistas, os agentes inteligentes desenvolvidos para fins educacionais apresentam funcionalidades direcionadas, autonomia decisória supervisionada e adaptabilidade às necessidades pedagógicas. Essa configuração possibilita otimização em contextos específicos, permitindo interpretar ambientes e executar ações de forma assertiva, com vistas à promoção da alfabetização e à inclusão educacional. Assim, a pesquisa não apenas investiga, mas transforma, articulando ciência e tecnologia para responder a desafios contemporâneos da educação.

O universo amostral será definido a partir de critérios de inclusão e exclusão alinhados à temática investigada, garantindo relevância e consistência na seleção dos dados. Mais do que a quantidade, busca-se a profundidade das informações, capazes de gerar interpretações significativas e ampliar a compreensão sobre os fenômenos estudados. Essa etapa é essencial para sustentar a construção do produto proposto, conforme sublinhado anteriormente, pois os dados coletados servirão como base para alimentar e treinar o agente educacional desenvolvido com inteligência artificial. Dessa forma, o percurso metodológico não se limita à análise, mas se expande para a criação de uma solução tecnológica que incorpora evidências científicas, potencializando práticas pedagógicas inclusivas e inovadoras. Uma síntese da caracterização geral desta pesquisa é apresentada no quadro 1:

#### **Quadro 1: Caracterização Geral da Pesquisa**

<b>Abordagem</b>	Qualitativa
<b>Tipo da pesquisa quanto aos objetivos</b>	Descritiva
<b>Procedimentos de pesquisa</b>	Bibliográfica e Documental.
<b>Universo da amostra</b>	Artigos, teses e dissertações selecionados em repositórios oficiais:  Biblioteca Digital Brasileira de Teses e

	<p>Dissertações – BDTD</p> <p>Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES</p> <p>Revista Brasileira de Educação Especial</p> <p>Dados do Censo Escolar (2020-2024)</p>
<b>Técnica de coleta de dados</b>	<p>Revisão de Literatura</p> <p>Análise de documentos</p> <p>Análise de dados estatísticos educacionais</p>
<b>Metodologia de análise de dados</b>	<p>Análise qualitativa.</p>

Fonte: Elaboração da autora com base em Severino (2013).

Destarte, a presente pesquisa, ao adotar uma abordagem qualitativa, demonstra o compromisso com uma análise ampla e aprofundada da Educação Inclusiva, articulada ao direito à educação, à formação docente e ao uso de tecnologias digitais. A escolha por uma investigação descritiva, fundamentada em revisão de literatura e análise documental, permite compreender os fenômenos educacionais em seus contextos, valorizando os significados atribuídos pela interpretação dos sujeitos e revelando as múltiplas dimensões que envolvem a prática pedagógica inclusiva.

Nessa direção, o estudo contribui para o fortalecimento da produção acadêmica na área da educação, ao propor reflexões sobre os desafios e possibilidades da inclusão escolar. Cabe ainda lembrar que a construção de um agente educacional como produto da pesquisa representa uma inovação metodológica, com potencial de aplicação prática em ambientes educativos, especialmente na alfabetização, promovendo intervenções que respeitam a diversidade e ampliam o acesso ao conhecimento.

### 3 REVISÃO DE LITERATURA

A Revisão de Literatura propõe um levantamento e análise de pesquisas e conhecimento recentes apurados dentro da temática, mapeando teorias prevalentes, metodologias, resultados e lacunas existentes na literatura, propiciando um panorama do cenário proposto nesta pesquisa.

Marli André (2001) destaca a importância de que a revisão de literatura seja concebida como um processo investigativo, e não apenas como uma exposição de autores. Para a autora, a análise crítica dos textos lidos é o que confere sentido à revisão, transformando-a em um instrumento de problematização da realidade educacional e não apenas em um levantamento descritivo. É necessário estabelecer conexões entre os estudos analisados, reconhecer as diferentes concepções de inclusão e alfabetização que coexistem no campo e identificar contradições que possam gerar novas questões de pesquisa. Severino (2013) reforça que essa etapa permite ao pesquisador fundamentar suas escolhas metodológicas e delinear caminhos que respondam aos desafios reais da prática educativa.

Por conseguinte, essa dissertação buscou na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -(CAPES) e na Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE), informações acerca da Educação Inclusiva em sua interface com a exigibilidade do direito à educação – no que tange ao acesso, à permanência e a qualidade - considerando o uso de tecnologias digitais aliadas a prática docente.

A escolha destes repositórios como base para a revisão de literatura se justifica por reunir um grande acervo científico de instituições brasileiras de ensino e pesquisa, oportunizando maior visibilidade à produção científica nacional e democratizando o acesso à informação. Ademais, adotam rigorosos critérios de seleção e avaliação dos documentos, assegurando qualidade e confiabilidade das informações disponíveis.

Entre os trabalhos analisados, destaca-se a importância de compreender os processos que envolvem a Educação Inclusiva, especialmente no que se refere ao acesso, à permanência e à terminalidade na educação básica — com ênfase no Ensino Fundamental I. Esses estudos evidenciam práticas

pedagógicas pertinentes, manifestações afetivas relacionadas à infância e à aprendizagem, bem como a mediação docente e seus processos formativos, os quais se configuram como elementos centrais para a efetivação do direito à educação em contextos inclusivos mediados por tecnologias digitais.

### **3.1 Produções Acadêmicas Seleccionadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)**

Inicialmente, a presente investigação realizou uma revisão de literatura exploratória, com recorte temporal de 2020 a 2025, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A busca utilizou os descritores “Educação Inclusiva”, “Tecnologias Digitais”, “Equidade” e “Direito à Educação”, combinados, com o objetivo de localizar produções acadêmicas alinhadas à problemática da pesquisa. Esta primeira estratégia resultou na identificação de três trabalhos com aderência direta aos descritores indicados, permitindo uma análise preliminar dos caminhos teóricos e metodológicos adotados na interface entre Educação Inclusiva, Direito à Educação e Tecnologias Digitais.

Na segunda etapa, procedeu-se à ampliação da busca utilizando o descritor isolado “Educação Inclusiva”, que resultou em 3.812 registros. Após análise dos títulos e, posteriormente, dos resumos, observou-se que a maioria dos trabalhos se referia a estudos de caso, investigações centradas em transtornos específicos de aprendizagem, alguns ainda desvinculados da Educação Básica. Destes, 12 dissertações e teses apresentaram alinhamento direto com os objetivos deste estudo, considerando a formação docente, o uso de tecnologias digitais e a proposição de práticas pedagógicas inclusivas. Os dados evidenciam uma lacuna na produção acadêmica nacional recente quanto à articulação entre Educação Inclusiva e tecnologias digitais no contexto da Educação Básica. Tal constatação reforça a atualidade e a relevância desta pesquisa, que busca contribuir com reflexões teóricas e metodológicas no campo da formação docente e das práticas educativas inclusivas.

Na sequência, foram organizadas as dissertações e teses disponíveis na BDTD que se alinham aos objetivos da pesquisa, apresentando os respectivos autores, títulos, instituições de ensino superior (IES), ano de publicação, tipo de trabalho (dissertação ou tese) e área de conhecimento. Essa sistematização

permite não apenas a visualização do panorama da produção científica nacional sobre Educação Inclusiva, mas também evidencia os caminhos metodológicos e teóricos adotados pelos pesquisadores.

**Quadro 2 – Dissertações e Teses sobre Educação Inclusiva e Direito à Educação com foco na formação docente e uso de tecnologias digitais, disponíveis na BDTD.**

ORDEM	AUTOR   TÍTULO
1º	DELEVATI, Aline de Castro. <b>A política nacional de educação especial na perspectiva da Educação inclusiva (2007-2018): desafios para a constituição de sistemas educacionais inclusivos no Brasil.</b> 2021. Disponível em: <a href="http://hdl.handle.net/10183/221552">http://hdl.handle.net/10183/221552</a> . Acesso em: 26 jun. 2025.
2º	GHIURO JUNIOR, Gilberto. <b>O direito à educação e educação inclusiva.</b> 2022. Disponível em: <a href="https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/25961">https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/25961</a> . Acesso em: 26 jun. 2025.
3º	NASCIMENTO, Paulo Rogério Barbosa do. <b>A constituição de saberes docentes para a educação inclusiva.</b> 2022. Disponível em: <a href="https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/27261/1/PauloRog%C3%A9rioBarbosaDoNascimento_Tese.pdf">https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/27261/1/PauloRog%C3%A9rioBarbosaDoNascimento_Tese.pdf</a> . Acesso em: 27 jun. 2025.
4º	RODRIGUES, Paloma Roberta Euzebio. <b>A educação inclusiva na escola pública: saberes docentes.</b> 2022.. Disponível em: <a href="https://lume.ufrgs.br/handle/10183/291115">https://lume.ufrgs.br/handle/10183/291115</a> . Acesso em: 27 jun. 2025.
5º	LIMA, Candice Marques de. <b>O professor inclusivo (não) existe?.</b> 2023. Disponível em: <a href="https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/67986">https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/67986</a> . Acesso em: 27 jun. 2025.
6º	SILVA, Dilce Teresinha Assunção da. <b>Desafios, possibilidades e formação docente: a educação inclusiva é possível?</b> 2025. Disponível em: <a href="https://lume.ufrgs.br/handle/10183/291115">https://lume.ufrgs.br/handle/10183/291115</a> . Acesso em: 27 jun. 2025.
7º	OLIVEIRA, Rita Isabel Alves. <b>Educação inclusiva no Projeto político-pedagógico participativo: diálogos.</b> 2020. Disponível em: <a href="https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23362">https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23362</a> . Acesso em: 26 jun. 2025.
8º	VARGAS, Karolina Marianni. <b>Educação inclusiva: concepções que se desdobram em práticas.</b> 2020. Disponível em: <a href="https://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9505">https://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9505</a> . Acesso em: 27 jun. 2025.
9º	PARADA, Eunice Rodrigues Valle. <b>Os conceitos de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida: aspectos históricos e a Educação Especial Brasileira.</b> 2021. Disponível em: <a href="http://tede.unioeste.br/handle/tede/5485">http://tede.unioeste.br/handle/tede/5485</a> . Acesso em: 26 jun. 2025.

10º	FAGUNDES, Karine Michele. <b>Possibilidades e Limites do Atendimento Educacional Especializado nas Escolas.</b> 2022. Disponível em: <a href="http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3793">http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3793</a> . acesso em: 26 jun. 2025.
11º	BARROS, Aline Regina de Souza. <b>Para uma educação inclusiva: tecnologias digitais da informação e comunicação</b> 2023. Disponível em: < <a href="https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/6278">https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/6278</a> > Acesso em: 26 jun. 2025
12º	CAMARGO, Simone Andréa Pinto Ambrósio de. <b>Direito à educação inclusiva.</b> 2023. Disponível em: <a href="https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/39416">https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/39416</a> . Acesso em: 26 jun. 2025.
13º	BISSACOTTI, Cíntia. <b>Relações interpessoais e a perspectiva da educação inclusiva.</b> 2023. Disponível em: <a href="https://repositorio.ufsm.br/handle/1/30033">https://repositorio.ufsm.br/handle/1/30033</a> . Acesso em: 27 jun. 2025.
14º	OLIVEIRA, Simone Mendonça de. <b>Habilidades socioemocionais na educação inclusiva: e-book para professores da Educação Básica.</b> 2023. Disponível em: <a href="https://app.uff.br/riuff/handle/1/29969">https://app.uff.br/riuff/handle/1/29969</a> . Acesso em: 27 jun. 2025.
15º	CANÇÃO, Carla Di Benedetto. <b>Educação inclusiva: análise de textos e contextos.</b> 2024. Disponível em: <a href="https://repositorio.uel.br/items/2cc5beb8-7021-48a6-89cf-1413cf59fceb">https://repositorio.uel.br/items/2cc5beb8-7021-48a6-89cf-1413cf59fceb</a> . Acesso em: 27 jun. 2025.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponíveis na BDTD (2025).

O levantamento das dissertações e teses disponíveis na BDTD revela uma produção acadêmica sobre educação inclusiva e direito à educação com ênfase na formação docente e no uso de tecnologias digitais. Observa-se diversidade temática, abrangendo desde políticas públicas e desafios estruturais até práticas pedagógicas e desenvolvimento de competências socioemocionais. Essa variedade indica que a discussão sobre inclusão não se restringe ao acesso, mas envolve dimensões complexas como saberes docentes, concepções pedagógicas e estratégias mediadas por tecnologias.

Na sequência, o quadro 3 sistematiza os principais dados das teses e dissertações apresentadas no quadro 2, seguindo a mesma ordem. Foram selecionados de cada pesquisa o objetivo principal, a metodologia e amostra de investigação, permitindo identificar os caminhos teórico-metodológicos adotados, os sujeitos envolvidos e os contextos priorizados nas discussões sobre inclusão. Essa sistematização contribuiu para a construção do referencial

teórico da pesquisa, ao evidenciar recorrências, aproximações e lacunas nas investigações sobre o tema.

**Quadro 3- Sistematização dos objetivos, metodologias e amostras das dissertações e teses sobre Educação Inclusiva apresentadas no Quadro 2**

ORDEM	OBJETIVO GERAL	METODOLOGIA	AMOSTRA
1º	Analisar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva- PNEEPEI (2008) e seus efeitos na constituição de sistemas educacionais inclusivos.	Qualitativa, análise documental, indicadores educacionais e entrevistas; modelos de políticas públicas.	Entrevista com cinco interlocutores que integraram o Grupo de Trabalho da Portaria Interministerial nº 555/2007, responsável pela formulação da PNEEPEI, entre gestoras do MEC e pesquisadores da UFRGS e UFSM.
2º	Analisar a prática da Educação Inclusiva para pessoas com deficiência, e o hiato entre legislação e realidade.	Qualitativa; bibliográfica; relato de experiência e análise de conteúdo (Bardin).	Experiência do autor como pai, depoimentos e produções científicas.
3º	Compreender os saberes docentes inclusivos e sua constituição sócio-histórica.	Qualitativa; documental; história oral; entrevistas semiestruturadas; análise com base em Minayo e Williams.	3 professoras com mais de 10 anos de atuação em salas inclusivas; formadoras de professores.
4º	Analisar a implementação de políticas públicas de educação inclusiva e seus impactos na prática docente.	Estudo qualitativo, baseado em análise documental e entrevistas semiestruturadas.	Profissionais da educação envolvidos em processos de inclusão (professores e gestores).
5º	Investigar se o “professor inclusivo” existe e em que condições ele se constitui, considerando educação inclusiva e psicanálise.	Pesquisa bibliográfica (autores da educação, psicanálise, sociologia, filosofia e legislação brasileira) / pesquisa de campo com entrevistas narrativas.	9 professores de escolas públicas
6º	Identificar práticas pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado, Propor Programa de Formação Continuada	Qualitativa; questionário, entrevistas, observação; Análise de Conteúdo (Bardin).	11 docentes da sala de recursos multifuncional
7º	Compreender a importância da inclusão no Projeto Político Pedagógico Participativo e seus desdobramentos no cotidiano institucional.	Qualitativa/interventiva; fenomenologia existencial; diário de bordo; encontros reflexivos; análise por "unidades de sentido".	Educadoras e equipe gestora de um CEI e um CCA na Brasilândia.

8º	Analisar concepções e práticas inclusivas de educadores e contribuir com plano formativo para gestores.	Qualitativa; entrevistas; Análise de Conteúdo (Bardin).	Educadores, Profissionais de Apoio Pedagógicos e Gestores do Colégio Medianeira.
9º	Compreender conceitos de Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida e sua inserção na legislação de Educação Especial.	Qualitativa; análise documental e bibliográfica; Análise Conceitual.	Leis nacionais/internacionais e produções acadêmicas nas bases BDTD, CAPES e SciELO.
10º	Analisar limites e possibilidades do Atendimento Educacional Especializado nas classes comuns e produzir livro digital na superação do capacitismo.	Qualitativa; bibliográfica, documental e de campo; entrevistas via Google Meet; Análise de Conteúdo (Bardin).	Equipes pedagógicas de 5 escolas com sala de recurso multifuncional em Capanema-PR.
11º	Compreender como as TDIC são propostas para educação inclusiva considerando a diversidade.	Qualitativa; análise documental; levantamento bibliográfico na BDTD.	Documentos de escola pública, planejamentos de professores e produções acadêmicas.
12º	Avaliar a percepção da sociedade civil sobre a inclusão escolar e o Decreto 10.502/2020.	Quantitativa; questionários presenciais; investigação estatística com amostragem por cotas.	2.074 pessoas em 130 municípios brasileiros com controle de gênero, idade e perfil socioeconômico.
13º	Analisar como a inclusão aparece em CEIs e CCAs e sua relação com o Projeto Político Pedagógico Participativo e professores.	Qualitativa; estudo de caso; entrevistas; Análise de Conteúdo (Bardin, 2011).	17 entrevistas com professores da Educação Especial e ensino comum.
14º	Elaborar um E-book sobre habilidades socioemocionais para professores da Educação Básica. Apoiar a prática docente em contextos inclusivos.	Levantamento de literatura, análise documental, utilização da Nuvem de Palavras como técnica de análise para seleção de conceitos.	Professores de uma rede pública municipal, especialmente ligados ao Atendimento Educacional Especializado.
15º	Investigar a operacionalização da inclusão com base na legislação, em duas escolas públicas.	Qualitativa; estudo comparativo em duas escolas; entrevistas com professores e gestores; análise documental.	2 escolas públicas de Arapongas-PR; 8 participantes (diretoras, supervisoras e professores).

Fonte: Elaborado pela autora a partir das Teses e Dissertações disponíveis na BDTD (2025) e apresentadas no quadro 2.

A sistematização dos estudos evidencia a amplitude e a complexidade das investigações sobre educação inclusiva. Abordando temas de relevância

como os processos que envolvem a Inclusão, acesso, permanência e terminalidade na educação básica, manifestações afetivas na infância e aprendizagem, práticas pertinentes, nota-se o interesse crescente da comunidade científica em compreender as diversas dimensões que envolvem a efetivação do direito à inclusão escolar, em um movimento que articula os avanços legais às contradições e desafios presentes na realidade educacional.

Do ponto de vista temático, há predominância de estudos voltados à análise da implementação de políticas públicas, à construção dos saberes docentes e às práticas pedagógicas direcionadas ao público-alvo da Educação Especial. Demonstra possível alerta em compreender de que modo os marcos legais e os discursos sobre inclusão se concretizam, ou deixam de se concretizar, nos contextos escolares, sobretudo nas redes públicas de ensino. Nesse cenário, destacam-se as pesquisas de cunho documental, as quais evidenciam o esforço dos pesquisadores em questionar os limites estruturais e ideológicos que dificultam a consolidação de sistemas educacionais efetivamente inclusivos.

A diversidade metodológica é um aspecto relevante, predomina a abordagem qualitativa, mas observa-se uma variedade significativa de estratégias, o que reflete tanto a complexidade dos processos de inclusão escolar quanto o esforço dos pesquisadores em compreendê-los em suas dimensões subjetivas, institucionais e socioculturais.

Destaca-se, ainda, a centralidade atribuída à figura do professor, os estudos abordam os saberes docentes, a formação inicial e continuada, bem como os impactos subjetivos das políticas de inclusão sobre esses profissionais. Tal ênfase indica que o processo inclusivo figura além da acessibilidade física ou do cumprimento normativo, necessitando neste contexto de uma reconfiguração das práticas pedagógicas e das relações interpessoais no ambiente escolar. Ao mesmo tempo, destacam também o desafio constante de assegurar condições formativas e estruturais que permitam aos docentes atuar com competência técnica e consciência crítica.

Identificam-se lacunas na articulação entre Educação Inclusiva e tecnologias digitais na educação básica, bem como na abordagem interseccional envolvendo deficiência, classe social e gênero. Também se evidencia a necessidade de maior integração entre pesquisa acadêmica e prática escolar, a

fim de evitar discursos vazios ou a responsabilização individual do docente acerca dos processos que envolvem a Educação Inclusiva.

Ao pormenorizar a análise dos trabalhos selecionados nos quadros 2 e 3, é possível asseverar que Delevati (2021) analisa as diretrizes de formação docente no contexto da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008). A pesquisa, baseada em dados de matrículas e no cenário da região Sul do Brasil, evidencia lacunas entre as orientações oficiais e sua efetivação nas práticas, especialmente quanto à articulação entre formação inicial e continuada.

No âmbito da formação continuada, Silva (2025) destaca a necessidade de qualificação permanente dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e propõe um Programa de Seminários Multidisciplinar, reforçando a centralidade dessa formação para aprimorar a atuação docente. Em perspectiva crítica, Bissacotti (2023) discute os impactos da formação inicial e continuada nas relações interpessoais entre docentes da Educação Especial e do ensino regular, apontando fragmentação nos processos formativos e falta de integração entre cursos de licenciatura e práticas inclusivas.

Por sua vez, Nascimento (2021) analisa os saberes docentes necessários à inclusão escolar e demonstra que esses saberes são construídos majoritariamente na prática cotidiana, devido à insuficiência das formações institucionalizadas. Esse achado converge com estudos que indicam a predominância de aprendizagens situadas em detrimento de formações estruturadas. Parada (2021) amplia o debate ao abordar os conceitos de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida, ressaltando suas implicações para a formação profissional e seus desdobramentos na docência. No campo das relações entre formação e gestão, Vargas (2020) examina a articulação entre formação docente, prática inclusiva e gestão educacional, propondo um referencial formativo voltado à gestão inclusiva, com ênfase na integração entre níveis formativos e práticas institucionais.

A pesquisa de Ghiuro (2021) analisa a formação docente frente às demandas da escola inclusiva e conclui que há insuficiência significativa na preparação e capacitação dos profissionais para atender às exigências contemporâneas da inclusão escolar. Na dimensão identitária, Oliveira (2012) discute a constituição da identidade profissional inclusiva, ressaltando a

importância da oferta de disciplinas específicas sobre escolarização de pessoas com deficiência na formação inicial. Lima (2023) examina os modelos formativos sob a perspectiva de Saviani e problematiza os limites da figura do “professor inclusivo”, apontando a falta de especificidade na formação para atuar em contextos inclusivos. Complementarmente, Rodrigues (2022) investiga os saberes docentes inclusivos e analisa o diálogo entre os Grupos de Trabalho GT08 (formação de professores) e GT15 (educação especial), identificando os saberes considerados essenciais para qualificar práticas docentes em contextos inclusivos.

Desta forma, considerável parcela dos estudos aponta para a inadequação da formação inicial e continuada de professores para lidar com as demandas da educação inclusiva, sublinhando ainda a existência da crítica de que as formações são planejadas para os professores, não com eles, falhando em abordar as necessidades reais das escolas.

Observa-se um consenso quanto à existência de uma lacuna entre a presença de legislações inclusivas e sua efetiva implementação nas escolas, o que resulta na persistência de práticas segregadoras, apesar dos avanços legais conquistados. Para além, são apontadas dificuldades relacionadas às práticas pedagógicas e curriculares, evidenciadas pela rigidez dos currículos, pela escassez de materiais adaptados e pela adoção de abordagens pedagógicas monótonas ou descontextualizadas — frequentemente citadas como obstáculos à inclusão.

No que tange esse debate, Delevati (2021) demonstra que o currículo escolar opera como mecanismo de padronização que legitima práticas discriminatórias. A autora evidencia que a PNEEPEI (2008) não oferece orientações claras sobre concepções de currículo, o que mantém práticas homogeneizantes e fragiliza a inclusão. Defende, assim, a necessidade de reestruturar currículo e avaliação para alinhá-los às realidades dos estudantes.

Da mesma forma, Fagundes (2022) identifica que as barreiras pedagógicas, metodologias, técnicas e adequação de aulas articulam-se diretamente às barreiras atitudinais. As avaliações padronizadas desconsideram as especificidades dos estudantes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e algumas práticas escolares recorrem ao afrouxamento de exigências, revelando insuficiência formativa. A autora conclui que a inclusão exige

diversificação de recursos e múltiplos meios de expressão e representação. Silva (2025) aponta que docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) enfrentam dificuldades na elaboração de atividades e materiais adaptados, agravadas pela falta de conhecimento técnico. Currículos rígidos mostram-se ineficazes diante da diversidade, demandando uma pedagogia da diferença que reorganize práticas e adote abordagens ativas e integradoras. A escassez de recursos materiais e humanos constitui entrave relevante.

Nascimento (2022) destaca que, diante da insuficiência da formação inicial, professores dos anos iniciais constroem saberes pedagógicos por meio da experiência e da autoformação, especialmente na produção de materiais adaptados e na gestão de planejamentos simultâneos. O autor reforça que não existem intervenções pedagógicas universais, evidenciando a centralidade da autoria docente no processo inclusivo.

Rodrigues (2022) observa que as metodologias adotadas frequentemente partem de uma lógica homogênea, enquanto a inclusão exige adaptação curricular e a estruturação de métodos, técnicas e recursos adequados à diversidade. O estudo conclui que a efetivação da inclusão depende de uma reestruturação da cultura escolar, das políticas e das práticas pedagógicas.

Vargas (2020) indica que muitos educadores não se sentem preparados para atuar de forma inclusiva devido à insuficiência formativa. As práticas observadas são pontuais, individualizadas e pouco articuladas. A autora aponta fragilidades na elaboração de materiais adaptados e dificuldades em conciliar adaptações com o trabalho coletivo, destacando que a concepção de inclusão ainda está vinculada à padronização, sendo necessária a definição de diretrizes coletivas e maior flexibilização curricular e metodológica.

Diante desse cenário, emerge uma demanda clara por estratégias de ensino diversificadas, capazes de atender às necessidades específicas dos estudantes e promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

No corpus selecionado, as práticas avaliativas são amplamente criticadas por adotarem modelos padronizados e classificatórios, que desconsideram o processo de aprendizagem individual e a diversidade dos estudantes. Enfatiza-se, nesse contexto, a necessidade de avaliações diagnósticas, processuais e individualizadas, capazes de reconhecer os diferentes ritmos e estilos de

aprendizagem. A colaboração entre professores, equipe escolar e famílias é um tema recorrente nas pesquisas, sendo as relações interpessoais positivas entre educadores identificadas como fator relevante para o avanço da inclusão. Além disso, destaca-se a forma como a lógica neoliberal tem influenciado as políticas inclusivas, promovendo uma preocupação excessiva com a preparação para o mercado de trabalho e uma ênfase no diagnóstico dos alunos, em detrimento de abordagens mais humanizadas e integradoras.

As teses e dissertações selecionadas apontam também para a escassez de estudos em áreas específicas, como o financiamento da educação especial, as relações entre professores no contexto inclusivo, o uso de TDIC na educação inclusiva, a falta de pesquisas sistemáticas sobre práticas inclusivas no Brasil e a notável necessidade de diálogo entre os campos da formação de professores e da educação especial na produção acadêmica.

Em análise detalhada e pontual, Oliveira (2020) destaca que a inclusão é frequentemente percebida como "desamparo" e "invisibilidade", questionando a efetividade de sua ocorrência e criticando a redução dos estudantes a seus diagnósticos. Parada (2021) faz distinção importante entre "equidade" e "igualdade", argumentando que a equidade reconhece e aborda as diferenças individuais para garantir plena participação, enquanto a igualdade foca na garantia de direitos. Canção (2024), por sua vez, observa a imprecisão entre os conceitos de inclusão e integração em documentos e discursos, gerando tensões e dificuldades de debate.

Delevati (2021) chama atenção para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), destacando que, embora as escolas as incorporem em suas propostas, é fundamental que haja uma contextualização explícita para que contribuam efetivamente com a promoção da educação inclusiva. Mendes (2021), por sua vez, adota uma perspectiva pós-estruturalista, articulando o pensamento sistêmico e modelos de análise de políticas públicas para investigar como os discursos inclusivos influenciam os processos de subjetivação dos professores.

Bissacotti (2023) utiliza uma abordagem psicanalítica para compreender as dinâmicas das relações interpessoais entre docentes no contexto da inclusão escolar. Nascimento (2022) recorre à história oral temática híbrida como

metodologia para captar as narrativas e experiências vividas pelos professores na construção de saberes docentes.

Oliveira (2020) emprega uma abordagem fenomenológica, combinada com encontros reflexivos, para explorar os significados atribuídos à inclusão a partir da percepção dos educadores. Já Lima (2023), também fundamentado na psicanálise, propõe o conceito de “professor inclusivo”, cuja prática se manifesta por meio de um “ato inclusivo”. Para o autor, educar em contextos de inclusão escolar implica também em “tratar”, articulando ensino e cuidado como dimensões indissociáveis da prática pedagógica.

Por fim, em uma abordagem centrada nos direitos à inclusão, Camargo (2023) apresenta dados quantitativos que mostram que as escolas se tornam melhores e que crianças com deficiência aprendem mais quando estudam junto com colegas sem deficiência, sem prejuízo para o aprendizado destes.

As análises realizadas evidenciam a diversidade de abordagens teóricas e metodológicas adotadas nas pesquisas sobre Educação Inclusiva, bem como a multiplicidade de perspectivas, que vão da psicanálise à fenomenologia, passando pela história oral e pela análise de políticas públicas. Essa sistematização contribuiu significativamente para a construção do referencial teórico da presente pesquisa, ao evidenciar recorrências, aproximações e lacunas nas investigações acadêmicas.

Na próxima seção, será apresentada a análise das produções acadêmicas selecionadas na Plataforma CAPES, com foco nas dissertações e teses que dialogam diretamente com os objetivos deste estudo.

### **3.2 Produções Acadêmicas Selecionadas na Plataforma CAPES**

Dando continuidade à etapa de revisão de literatura, foi realizada uma busca pelos descritores “Educação Inclusiva”, “Tecnologias Digitais”, “Equidade” e “Direito à Educação”, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com recorte temporal entre 2020 e 2025. A pesquisa retornou 29 resultados.

Para garantir a pertinência dos dados à temática investigada, foram aplicados critérios de exclusão, considerando modalidade e nível de ensino não correspondentes à Educação Básica; amplitude temática ou sem aproximação

direta com os eixos da pesquisa, pesquisas repetidas e produções fora do intervalo temporal estabelecido.

Decorrente da análise, foram selecionadas seis dissertações, para compor o quadro 4. Esses trabalhos dialogam diretamente com os processos formativos na Educação Inclusiva, destacando seu valor como ação contínua, comprometida com a transformação das práticas pedagógicas. Também evidenciam o papel do compartilhamento de experiências como eixo estruturante do crescimento individual e coletivo dos sujeitos envolvidos na formação docente. O quadro 4 apresenta os resultados da busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, após aplicação dos critérios de exclusão, destacando os Autores e Títulos, Instituição de Ensino Superior (IES), Ano, Tipo e Área pertencente.

**Quadro 4-Dissertações selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2020–2025) sobre Educação Inclusiva, Tecnologias Digitais, Equidade e Direito à Educação.**

ORDEM	AUTOR   TÍTULO
1º	GONÇALVES, Angélica. <b>O saber e o fazer do professor de apoio especializado.</b> [Dissertação de Mestrado em Novas Tecnologias Digitais na Educação] Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação. 2023. Disponível em: <a href="https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=13759354">https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=13759354</a> .Acesso em: 26 jun. 2025.
2º	RECK, Caroline. <b>Tecnologias educacionais na formação de professores na perspectiva da educação inclusiva.</b> 2023. (Dissertação de mestrado). Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. [Dissertação de Mestrado em Educação Básica]. Disponível em: <a href="https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=14465184">https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=14465184</a> .Acesso em: 26 jun. 2025.
3º	GOMES, Thauana. <b>Formação continuada docente na perspectiva da educação inclusiva.</b> 2023. (Dissertação de mestrado). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense. [Dissertação de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica]. Disponível em: <a href="https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=14427430">https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=14427430</a> .Acesso em: 26 jun. 2025.
4º	ANDRZEJEVSKI, Eliane. <b>Adaptações curriculares e desenho universal para a aprendizagem: caminhos e possibilidades para a educação inclusiva.</b> 2022. (Dissertação de mestrado). Universidade do Planalto Catarinense. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Disponível em: <a href="https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=11686928">https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=11686928</a> .Acesso em: 26 jun. 2025.

5º	SILVA, Franciski Sônia Mara de Fátima da. <b>Acessibilidade Curricular no Contexto Escolar: As Práticas Pedagógicas Inclusivas</b> . 2022. Dissertação de mestrado (Programa de Educação Inclusiva) – Universidade do Estado de Santa Catarina. [Dissertação de Mestrado em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva]. Disponível em: <a href="https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=13573523">https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=13573523</a> . Acesso em: 26 jun. 2025.
6º	VILELA, Alessana Ribeiro Rezende. <b>Direito à Educação Inclusiva no Âmbito da Legislação Brasileira: Manual Compilado</b> . 2021. Dissertação (Mestrado em Gestão, Planejamento e Ensino) – Centro Universitário UNINCOR. [Dissertação de Mestrado em Gestão, Planejamento e Ensino]. Disponível em: <a href="https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=11217233">https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=11217233</a>

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponíveis no banco de Teses e Dissertações CAPES (2025).

Os estudos selecionados reafirmam a inclusão como um princípio estruturante da educação, defendendo seu reconhecimento como direito humano fundamental e condição indispensável para assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas especificidades.

Um ponto comum entre os estudos se dá na ênfase da formação continuada dos professores, destacando o sentimento de despreparo para lidar com a diversidade em sala de aula, especialmente no uso de recursos pedagógicos inclusivos e na compreensão das necessidades dos estudantes da educação especial. Assim, a formação contínua é apontada como condição fundamental para a efetivação das práticas inclusivas.

Os estudos destacam o papel da tecnologia na inclusão escolar, reconhecendo seu potencial para ampliar a participação e a aprendizagem dos estudantes. Apesar de abordagens variadas, as autoras convergem: Reck (2023) demanda atenção nas tecnologias educacionais; Gonçalves (2023), na tecnologia assistiva como promotora de autonomia; Gomes (2023), na acessibilidade pedagógica via Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA); e Andrzejewski (2022), nas adaptações curriculares com tecnologia assistiva. Ainda em análise, Reck (2023) e Gonçalves (2023) concentram seus estudos em alunos com deficiência, sobretudo intelectual. Gomes (2023) e Andrzejewski (2022) ampliam a discussão para todos os estudantes, defendendo abordagens universais.

A colaboração entre profissionais é apontada como fundamental para a consolidação de práticas inclusivas. Os estudos enfatizam a importância do trabalho integrado entre professores regentes, de apoio e de educação especial, bem como a articulação com gestores, famílias e outros agentes da rede de apoio, essa cooperação favorece o planejamento pedagógico, a troca de experiências e a superação de barreiras institucionais. Os estudos convergem quanto à necessidade de flexibilização curricular, defendendo que o currículo deve se adequar às necessidades dos estudantes, e não o contrário. Adaptações e ajustes são considerados essenciais para assegurar o direito à aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades.

Apesar das convergências, os estudos também evidenciam desafios recorrentes na implementação da educação inclusiva. Os principais obstáculos incluem a formação insuficiente dos docentes, a escassez de recursos e infraestrutura adequados, a persistência de atitudes discriminatórias e a distância entre as normativas legais e sua efetivação no cotidiano escolar. Todos os trabalhos, contudo, se amparam em marcos legais fundamentais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e a Declaração de Salamanca (1994), que conferem respaldo jurídico e teórico às reflexões e propostas apresentadas.

Na sequência, o quadro 5 sistematiza os aspectos centrais das pesquisas selecionadas, envolvendo o objetivo geral, a metodologia e a amostra investigada.

**Quadro 5 - Sistematização dos objetivos, metodologias e amostras das dissertações sobre Educação Inclusiva apresentadas no Quadro 4.**

ORDEM	OBJETIVO GERAL	METODOLOGIA	AMOSTRA INVESTIGADA
1º	Refletir sobre demandas do professor de apoio especializado e propor e-book.	Revisão sistemática de literatura.	12 artigos publicados a partir de 2018.
2º	Elaborar proposta ecoformativa para inclusão de tecnologias educacionais no CAESP Antonieta Nogueira Soares (APAE Porto União/SC).	Pesquisa qualitativa, pesquisa-ação, grupo focal.	30 professores da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais APAE Porto União/SC (22 responderam ao questionário).

3º	Contribuir para formação continuada de docentes visando inclusão e acessibilidade.	Qualitativa, aplicada, exploratória e descritiva; bibliográfica e documental.	39 docentes do IFFluminense (26 responderam ao questionário inicial).
4º	Analisar contribuições das adaptações curriculares e do Desenho Universal de Aprendizagem para educação inclusiva.	Qualitativa, bibliográfica e documental.	Políticas públicas (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI 2008 e Lei Brasileira de Inclusão 2015). 20 teses/dissertações da CAPES.
5º	Analisar as práticas pedagógicas inclusivas a partir da acessibilidade curricular na escolarização de estudantes com deficiência intelectual dos anos iniciais do ensino fundamental.	Abordagem qualitativa; pesquisa aplicada, exploratória e descritiva; coleta de dados por pesquisa bibliográfica, documental e participante (entrevistas estruturadas com professores); análise temática de conteúdo (Bardin, 2016).	13 professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Chapecó/SC que atuam com estudantes com deficiência intelectual (professores de Pedagogia, Educação Física, Artes, Ensino Religioso e Inglês).
6º	Analisar a legislação relativa à Educação Inclusiva no âmbito do Ensino Básico em escolas do Brasil para contribuir à sua efetiva compreensão e aplicação.	Abordagem qualitativa; pesquisa exploratória e descritiva; coleta de dados por pesquisa bibliográfica e documental (CF/88, BNCC, PNE, ECA, tratados, dissertações recentes); observação participante em escola e AEE; análise qualitativa de conteúdo com codificação temática e matrizes visuais.	Documentos legais e educacionais; aplicação prática envolvendo professores, gestores, profissionais de apoio, alunos e familiares em uma escola municipal e no AEE em Três Corações/MG. Amostra intencional definida por saturação de informações.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados no Banco de Teses e Dissertações CAPES (2025) e apresentados no quadro 4.

Em síntese, os estudos analisados convergem ao afirmar que a educação inclusiva exige formação docente contínua, uso intencional de tecnologias e práticas pedagógicas colaborativas. No entanto, divergem quanto às abordagens adotadas e às concepções de tecnologia. Reck (2023) compreende a tecnologia educacional como uma ferramenta formativa e pedagógica, integrada ao cotidiano do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Já Gonçalves (2023) a interpreta como tecnologia assistiva, utilizada pontualmente como recurso de apoio ao processo de inclusão. Gomes (2023), por sua vez, associa a tecnologia à acessibilidade pedagógica, entendendo-a como parte do

repertório de estratégias inclusivas. Por fim, Andrzejewski (2022) vincula a tecnologia ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), concebendo-a como instrumento de flexibilização curricular e promoção da acessibilidade.

Reck (2023) faz uma crítica indireta, ao evidenciar os limites da formação docente fragmentada, e defende um currículo acessível em nível moderado, centrado no uso de tecnologias educacionais. Gonçalves (2023) retoma críticas presentes na literatura sobre a ineficácia do apoio isolado, defendendo práticas colaborativas mais amplas, o que resulta em uma defesa persistente de um currículo inclusivo. Gomes (2023) apresenta uma crítica explícita ao modelo de adaptações pontuais e propõe um currículo aberto e acessível, especialmente por meio da formação docente contínua, elevando a defesa de um currículo universal.

Andrzejewski (2022) realiza a crítica mais contundente ao modelo compensatório e individualizado, sustentando com ênfase o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como paradigma curricular abrangente e inclusivo, enriquecendo o debate sobre como alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva e de acesso facilitado aos estudantes. Silva (2022) e Vilela (2021) convergem na identificação dos principais entraves à efetivação da educação inclusiva no contexto brasileiro. Ambos destacam a existência de um conjunto legal consistente e a sua implementação nas práticas escolares permanece limitada. A inclusão é concebida como um processo contínuo e inacabado, que enfrenta obstáculos significativos para se concretizar plenamente.

A formação docente é destacada como fundamental para práticas inclusivas, mas frequentemente insuficiente e pouco direcionada às necessidades dos estudantes com deficiência intelectual. Silva (2022) e Vilela (2021) destacam a persistência de barreiras atitudinais. Ressaltam o papel essencial da família e da comunidade escolar, incluindo gestores e profissionais de apoio, na efetivação da inclusão. A acessibilidade, entendida em suas dimensões arquitetônica, pedagógica, atitudinal e de recursos é apontada como condição básica para a participação efetiva dos alunos.

Silva (2022) centra sua análise na prática pedagógica, com ênfase na acessibilidade curricular na escolarização de estudantes com deficiência intelectual. Sua proposta de intervenção é a elaboração de um guia pedagógico com sugestões de práticas inclusivas, voltado diretamente para professores.

Vilela (2021) tem como objetivo principal analisar a legislação relativa à educação inclusiva no ensino básico, sua proposta consiste na criação de uma cartilha jurídica que empodere pais, alunos e educadores no conhecimento e reivindicação dos seus direitos.

Em síntese, os estudos concordam que a educação inclusiva demanda formação docente contínua, uso de tecnologias e práticas colaborativas. Divergem, porém, nas abordagens adotadas, na concepção de tecnologia e no grau de crítica ao modelo tradicional de adaptação curricular, defendendo, em diferentes níveis, um currículo mais universal e acessível.

Na próxima seção, será apresentada a análise das publicações selecionadas na Revista Brasileira de Educação Especial.

### **3.3 Artigos Científicos Selecionados na Revista Brasileira de Educação Especial**

A inclusão da Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) como fonte na revisão de literatura justifica-se por sua relevância e reconhecimento no campo da pesquisa educacional voltada à inclusão. Trata-se de um periódico científico qualificado, que reúne produções acadêmicas atualizadas e de alto rigor metodológico, voltadas à discussão de práticas, políticas e processos formativos relacionados à educação especial e inclusiva. A RBEE constitui um espaço consolidado de divulgação de estudos que articulam teoria e prática, sendo referência nacional na área. Sua consulta permite identificar tendências, lacunas e contribuições significativas para a compreensão da Educação Inclusiva no Brasil, especialmente no que se refere à formação docente, ao uso de tecnologias digitais e à efetivação do direito à educação com equidade. Assim, a análise das produções publicadas nesse periódico contribui de forma substancial para o aprofundamento teórico e crítico da presente pesquisa.

Para a revisão de literatura neste periódico, foram utilizados os mesmos descritores das buscas anteriores: “Educação Inclusiva”, “Tecnologias Digitais”, “Equidade” e “Direito à Educação”. Como resultado, foram identificados 15 artigos relacionados ao descritor “Educação Inclusiva”, considerado de forma isolada, com o objetivo de mapear o cenário atual das publicações sobre o tema.

Em seguimento, ao aplicar a combinação dos descritores na Revista Brasileira de Educação Especial, não foi encontrado número relevante de artigos diretamente vinculados à temática. Com base em critérios de aderência ao objeto da pesquisa, seis artigos apresentaram características convergentes e foram selecionados, conforme quadro 6.

Esses dados revelam uma escassez de produções acadêmicas que articulem, de modo sistemático, os desafios da formação docente no contexto da Educação Inclusiva com os princípios da equidade e com práticas pedagógicas efetivas voltadas à garantia do direito à educação. Tal constatação evidencia uma lacuna na literatura nacional e reforça a importância de ampliar os estudos que abordem essa vertente de pesquisa, contribuindo para o fortalecimento de concepções mais abrangentes e comprometidas com a inclusão escolar.

#### Quadro 6- Artigos da Revista Brasileira de Educação Especial vinculados a pesquisa.

ORDEM	AUTOR   TÍTULO
1º	SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. <b>Sentidos de política, práticas e inclusão na educação especial.</b> Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 30, e0102, 2024. Disponível em: <a href="https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0102">https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0102</a> . Acesso em: 26 jun. 2025.
2º	DYONISIO, Cristiane Makida; MARTINIC, Sergio; GIMENEZ, Roberto. <b>Prática pedagógica, contextos físicos e sociais: implicações para a inclusão.</b> Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 30, 2024. [Relato de Pesquisa]. Disponível em: <a href="https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0016">https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0016</a> . Acesso em: 23 jun. 2025.
3º	RODRIGUES, S. R. de M. C., & SALES, L. C. (2024). <b>Necessidades formativas do professor frente à demanda de alunos da educação especial em classes comuns.</b> Revista Brasileira de Educação Especial, 30(1), 136–150 Disponível em: <a href="https://www.scielo.br/j/rbee/a/ys4rZdfs88VJJxWkqSDf3DS/?la ng=pt">https://www.scielo.br/j/rbee/a/ys4rZdfs88VJJxWkqSDf3DS/?la ng=pt</a> . Acesso em: 26jun. 2025.
4º	TELLES, Priscila Moreira Corrêa; RIOS, Gabriela Alias; QUEIROZ, Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de. <b>Desenho Universal para Aprendizagem: considerações sobre um curso de formação de professores.</b> Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 31, 2025. [Relato de Pesquisa]. Disponível em: <a href="https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0247">https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0247</a> . Acesso em: 26 jun. 2025.
5º	PLETSCH, Márcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. <b>Cartografias da Educação Inclusiva na Educação Especial: produção científica, políticas e práticas.</b> Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 30, 2024. [Dossiê / Relato de Pesquisa]. Disponível em: <a href="https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e143p">https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e143p</a> . Acesso em: 26 jun. 2025.

6º	OLIVEIRA RODRIGUES, Maria Clara Calderon Almeida de. <b>Práticas inclusivas na formação de pedagogas(os): diálogos emancipatórios.</b> Revista Brasileira de Educação Especial, São Carlos, v. 31, 2025. [Relato de Pesquisa]. Disponível em: <a href="https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e00)81">https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e00)81</a> Acesso em: 3 set. 2025.
----	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponíveis na Revista Brasileira de Educação Especial (2025)

Os estudos analisados revelam consensos e divergências. Em comum, apontam que, apesar dos avanços normativos e do aumento no acesso à educação, persistem barreiras estruturais, fragilidades nas políticas públicas, desigualdades educacionais e uma carência significativa de articulação entre os diferentes níveis de ensino. Esses desafios evidenciam a necessidade de ações integradas e contínuas que promovam a efetivação do direito à educação inclusiva com equidade e qualidade.

A formação continuada de professores emerge como eixo nos estudos, seja pela insuficiência do preparo técnico, seja pela carência de metodologias inclusivas adequadas. De modo unânime, reconhece-se que práticas pedagógicas planejadas e estratégias diferenciadas são indispensáveis, assim como o uso de tecnologias e recursos, entre os quais se destacam o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), indicados como caminhos para ampliar a acessibilidade curricular.

Observam-se divergências relevantes entre os estudos, enquanto pesquisas reconhecem avanços no número de matrículas e indicam ajustes pontuais (PLETSCH, MENDES 2024), o estudo de Silva (2024) adota uma perspectiva mais crítica, ao problematizar o viés neoliberal de políticas como a Base Nacional Comum Curricular, que, para a autora, reforçam lógicas mercadológicas e desigualdades ao privilegiar adaptações individuais sem questionar a estrutura educacional excludente. Também se diferenciam quanto ao foco analítico, alguns privilegiam abordagens empíricas com professores e estudantes, enquanto outros utilizam grandes bases de dados ou análises documentais. As amostras oscilam entre pequenos grupos qualitativos e levantamentos envolvendo milhares de docentes da rede pública.

A crítica às políticas públicas assume diferentes níveis. Alguns defendem o aperfeiçoamento das diretrizes vigentes, enfatizando a necessidade de

investimentos em formação docente e suporte institucional. Silva (2024), questiona a própria lógica subjacente a essas políticas, argumentando que sua base epistemológica pode ser excludente.

Oliveira Rodrigues (2025) e Rodrigues e Soares (2025) analisam os desafios da educação no Brasil em perspectivas distintas. Em sua abordagem qualitativa, Oliveira Rodrigues (2025) evidencia que estudantes de Pedagogia apresentam compreensão limitada acerca de práticas inclusivas, ampliam sua criticidade e o engajamento por meio de encontros dialógicos. Para Rodrigues e Soares (2025), por meio de uma análise quantitativa, demonstram o crescimento das desigualdades de aprendizagem no país, as quais acreditam não serem captadas de forma adequadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), propondo o Indicador de Desigualdades e Aprendizagens (IDeA) para mensurar essas disparidades segundo classe social, raça e gênero.

Ambos reconhecem que a educação é um direito universal, mas enfrenta barreiras reais, como a formação docente insuficiente e indicadores inadequados. Enquanto um foca na formação para práticas inclusivas, o outro destaca a necessidade de políticas públicas baseadas em dados mais precisos. Assim, os estudos apontam que é essencial combinar a transformação das práticas educacionais com políticas eficazes para construir uma educação justa e inclusiva no Brasil.

No quadro 7, há uma síntese geral dos artigos discutidos nessa seção, destacando o objetivo geral, a metodologia e a amostra investigada.

**Quadro 7- Sistematização dos objetivos, metodologias e amostras dos artigos sobre Educação Inclusiva apresentadas no Quadro 6.**

ORDEM	OBJETIVO PRINCIPAL	METODOLOGIA	AMOSTRA INVESTIGADA
1º	Analisar sentidos de política, práticas e inclusão na constituição da Educação Especial, a partir de documentos nacionais e internacionais.	Análise bourdieusiana com ênfase nas relações de poder, cultura e desigualdade. Uso da praxiologia de Bourdieu (2000).	Documentos: Declaração de Incheon (2015), Marco de Ação da Educação 2030 (2016) e BNCC (2018).
2º	Comparar contextos físicos, sociais e prática pedagógica da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, destacando implicações para inclusão.	Pesquisa descritiva, quantitativa.	4 estudantes com deficiência: 2 da Educação Infantil (1 com DI, 1 com TEA) e 2 do Ensino Fundamental (1 com DI, 1 com TEA).

3º	Analisar avanços da inclusão de alunos da Educação Especial em classes comuns, considerando as necessidades formativas dos docentes.	Abordagem quantiquantitativa: pesquisa bibliográfica, documental e análise estatística com SPSS. Fontes: Prova Brasil/SAEB 2021 e 4º Relatório de Monitoramento do PNE (2014-2024).	87.694 docentes do 5º ano do Ensino Fundamental (redes públicas e privadas do Brasil).
4º	Analisar atividades e percepções de docentes participantes de curso de extensão sobre DUA e suas possibilidades em sala de aula.	Curso de extensão. Análise documental das atividades com base em Bardin (2011).	11 professores da Educação Básica (9 do Ensino Fundamental e 2 do Ensino Médio).
5º	Cartografar políticas, produção científica e práticas da Educação Inclusiva, considerando avanços e desafios 16 anos após a PNEPEI (2008).	Análise de documentos federais (2008-2024), dados do Inep (Censo Escolar e da Educação Superior), produção da RBEE (2008-2023) e estudos qualitativos em redes do Fórum Permanente de Educação Especial (RJ).	Documentos federais, dados do Censo Escolar e Superior, produção científica da RBEE (2008-2023) e redes de ensino do Fórum Permanente de Educação Especial (RJ).
6º	Criar o IDeA (Indicador de Desigualdades e Aprendizagens) para medir o nível de aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental e as desigualdades entre grupos definidos por nível socioeconômico, raça e sexo.	Construção e aplicação do IDeA. Mede aprendizagem pela distância entre proficiências observadas e distribuição de referência. Mede desigualdade pela divergência de Kullback-Leibler (KL). Uso de bootstrap paramétrico para municípios com amostras pequenas.	Estudantes do ensino fundamental de todos os municípios brasileiros. Base: Prova Brasil (2007–2017), agrupada em quatro blocos de três edições. Grupos comparados por nível socioeconômico, raça e sexo.
7º	Investigar o conhecimento de licenciandas(os) em Pedagogia sobre práticas inclusivas na concepção do DUA.  Propiciar reflexões sobre sua atuação na escolarização de pessoas com deficiência e público da Educação Especial.	Pesquisa-ação qualitativa, de cunho formativo, inspirada na dialogicidade freireana. Instrumentos: grupos focais, encontros dialógicos, observação, caderno de bordo e gravação de falas. Análise pelo método freireano (investigação–tematização–problematização).	17 estudantes de Licenciatura em Pedagogia (16 mulheres e 1 homem), do 3º período, turno noturno, em universidade pública do Norte do RJ. Idades: 19–59 anos (média 25). Mais da metade com experiência profissional em educação; 1 estudante cega.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos artigos captados na Revista Brasileira de Educação Especial (2025), apresentados no quadro 6.

Por fim, observa-se uma diversidade metodológica significativa entre os trabalhos, que combinam investigações qualitativas, análises em larga escala e revisões documentais. Essa variedade amplia a compreensão sobre a inclusão

escolar ao oferecer múltiplas perspectivas, mas também impõe limites. Estudos de caso revelam processos, mas têm baixa generalização; grandes bases mostram tendências, mas explicam pouco os mecanismos subjacentes; análises documentais descrevem normas, mas não necessariamente sua aplicação prática. Essa multiplicidade, embora desafiadora, enriquece o debate e aponta caminhos para pesquisas futuras mais integradas e contextualizadas. Em síntese, embora haja consenso sobre a urgência da inclusão e o papel central do professor, os trabalhos divergem quanto ao alcance das conquistas e à profundidade das mudanças necessárias para consolidar uma escola verdadeiramente inclusiva.

#### **4 EXIGIBILIDADE E MATERIALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO: UM LONGO CAMINHO**

O direito à educação, assegurado por marcos legais, constitui-se como um pilar imprescindível para a dignidade humana e a promoção da justiça social. No entanto, apesar dos avanços conquistados ao longo da história do país, persistem desigualdades estruturais que restringem o acesso, a permanência e a aprendizagem de grupos vulnerabilizados, como pessoas com deficiência, pertencentes a classes sociais mais vulneráveis, diferentes raças, etnias, gêneros e territórios. A educação inclusiva emerge como uma proposta ética e política que busca romper com práticas excludentes, reconhecendo e valorizando a diversidade no ambiente escolar.

Não obstante, para além de inserir estudantes com deficiência ou em situação de vulnerabilidade no ensino formal, trata-se, antes, de delinear um novo viés que envolve mudanças mais abrangentes, desde àquelas relativas às concepções pedagógicas até as práticas e a organização escolar, com vistas a uma aprendizagem equitativa e de qualidade. Dessa forma, esta dissertação propõe refletir sobre os desafios e as possibilidades na efetivação do direito à educação em contextos marcados pela desigualdade. Busca-se analisar sob qual perspectiva a inclusão é compreendida e praticada, não como mera obrigação legal, mas como um compromisso coletivo com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural.

Em busca de tal compreensão, é possível inserir a construção de uma escola inclusiva na perspectiva de justiça postulada pelo sociólogo francês François Dubet (2001). O autor em tela analisa as desigualdades evidenciando o conflito entre os princípios democráticos de igualdade e a lógica de mercado baseada na hierarquização por mérito. Se por um lado o discurso democrático promove direitos iguais, o mercado marca desigualdades funcionais e de reconhecimento.

Essa contradição, denominada pelo autor como a dupla face da modernidade, marca a coexistência entre inclusão formal e exclusão estrutural. Neste linear, ele destaca a evidência da contradição estrutural perpassando as políticas públicas, as práticas didáticas e a organização da escola

contemporânea, salientando a fragilidade dos ideais democráticos diante das dinâmicas de exclusão produzidas pela ordem socioeconômica vigente.

Embora os sistemas políticos democráticos estabeleçam a igualdade como fundamento e reconheçam juridicamente o direito à educação, esse princípio frequentemente se mantém em nível discursivo, não concretizado em práticas educacionais efetivas e equitativas. O modelo educacional baseado na competição e na avaliação do mérito tende a perpetuar desigualdades históricas ao desconsiderar as condições desiguais de origem dos estudantes que impactam diretamente o processo de aprendizagem. (DUBET, 2001)

Em contribuição, Freire (1996) tece críticas as estruturas que perpetuam desigualdades, defendendo uma pedagogia comprometida com a libertação dos sujeitos, dando sentido ao reconhecimento de suas identidades e a valorização de suas experiências de vida, frequentemente invisibilizadas ou negligenciadas. Enfatiza a importância de uma educação promotora de autonomia e a capacidade de agir com consciência, responsabilidade e crítica em relação à sua inserção social. Esta pedagogia parte do princípio que o sujeito protagonize sua própria formação, reconhecendo suas experiências e conhecimentos prévios como fundamentos para o aprender.

Assim, apesar dos avanços teóricos na garantia do direito à educação, especialmente na perspectiva inclusiva - em que a diferença não é sinônimo nem justificativa para a produção e reprodução de desigualdades - ainda permanecem muitas barreiras, nem sempre tão visíveis, para a materialização e exigibilidade desses direitos.

Destarte, para compreender os limites e as possibilidades da efetivação do direito à educação e da inclusão escolar, é fundamental articular a reflexão teórica com a realidade concreta expressa nos dados educacionais. A análise de indicadores como matrícula, acesso, permanência e conclusão permite evidenciar como as desigualdades sociais se manifestam no cotidiano das instituições escolares, revelando os grupos que ainda enfrentam barreiras para exercer plenamente esse direito. Assim, ao observar os dados, é possível identificar padrões de exclusão e refletir sobre a eficácia das políticas públicas voltadas à promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Entre os anos de 2020 e 2024, o número de matrículas no Ensino Fundamental I no Brasil permaneceu relativamente estável, oscilando em torno

de 14,5 milhões de estudantes. A análise da distribuição por dependência administrativa evidencia a hegemonia das redes municipais, cuja participação apresenta crescimento contínuo ao longo do período. Em sentido inverso, observa-se o declínio progressivo das redes estaduais, consolidando uma retração na sua participação no atendimento educacional dessa etapa. O setor privado, por sua vez, mantém-se relativamente estável, com discreta elevação na proporção de matrículas, especialmente entre as instituições não subvencionadas. Tais dados sinalizam não apenas a persistência da demanda por escolarização no segmento, mas também dinâmicas estruturais no âmbito da oferta, refletindo transformações nos papéis desempenhados pelos entes federativos e pelo setor privado na gestão da educação básica.

A participação das redes municipais na oferta do Ensino Fundamental I apresenta crescimento entre os anos de 2020 a 2024 consolidando sua posição como principal responsável por essa etapa. Esse crescimento reflete o processo de municipalização com a promulgação da Constituição federal de 1988, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal 9394/96 - e com a criação dos fundos de financiamento (Fundef e Fundeb), evidenciando também a transferência de responsabilidades da União e dos estados para os municípios, muitas vezes sem o suporte técnico, financeiro ou estrutural necessários para garantir a oferta, a ampliação e a qualidade na etapa do ensino fundamental.

O leve crescimento do setor particular pode sugerir tanto a busca de famílias por alternativas percebidas como de maior qualidade quanto a ampliação de escolas com mensalidades mais acessíveis em áreas periféricas. A participação das instituições privadas subvencionadas segue baixa. A crescente concentração da responsabilidade nas redes municipais, aliada à retração dos estados e à manutenção do setor privado, reforça um cenário de fragmentação institucional e risco de acirramento das disparidades regionais e socioeconômicas.

Seguem descritos os dados referentes ao número de matrículas no ensino fundamental a nível Brasil, esfera Municipal, Estadual e Subvencionada.

**Tabela 1- Distribuição das Matrículas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil por Dependência Administrativa (2020–2024)**

	2020	2021	2022	2023	2024
Número de Matrículas Brasil Anos iniciais	14.790.415	14.533.651	14.553.030	14.426.650	14.498.233
Municipal	68,1%	69,6%	69,3%	69,5%	69,7%
Estadual	12,8%	12,4%	11,7%	11,2%	10,6%
Particular	18,3%	17,3%	18,3%	18,6%	18,9%
Particular subvencionada	0,7%	0,6%	0,6%	0,7%	0,7%

Elaboração própria.

Fonte: Censo Escolar 2024.

A análise dos dados referentes ao número de matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental, no Brasil, entre 2020 e 2024, mostra oscilações significativas no acesso escolar. Em 2020, o total de 14.790.415 matrículas sofre redução expressiva em 2021, chegando a 14.533.651, o que pode estar associado aos impactos da pandemia da Covid-19. Em 2022, embora registre leve recuperação, com 14.553.030 matrículas, a tendência de queda retoma em 2023, quando o quantitativo cai para 14.426.650. Apenas em 2024 verifica-se a retomada, com 14.498.233 matrículas, ainda assim permanecendo abaixo do patamar observado no início da série. Em números absolutos, constata-se que o país apresenta quase 300 mil matrículas a menos em 2024 em relação a 2020. Tal contexto reforça a necessidade em compreender os dados educacionais de forma articulada aos fenômenos demográficos mais amplos, que influenciam diretamente o planejamento de políticas públicas para o setor educacional.

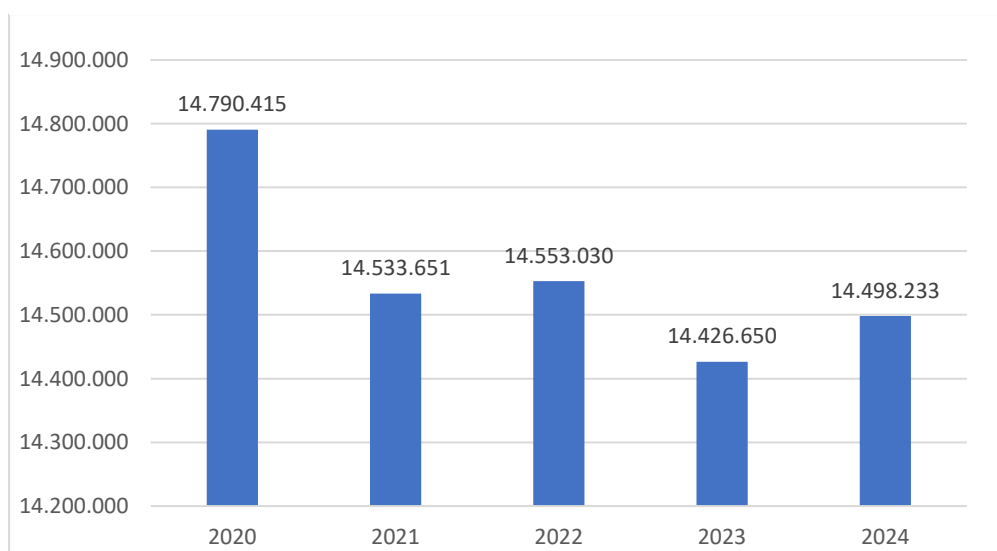
A questão que se põe refere-se aos motivos da oscilação e queda nas matrículas em determinados anos, ou seja, trata-se de um evento relacionada à queda na taxa de natalidade ou ainda não conseguimos abarcar cem por cento de cobertura das matrículas na etapa obrigatória de ensino?

Não obstante às oscilações observadas no período entre 2020 e 2024, é mister salientar também a estabilidade relativa dos dados, apesar das adversidades enfrentadas pelo país, pois isso indica a resiliência do sistema

educacional, especialmente da rede pública municipal, que absorve a maior parte das matrículas. Ainda assim, a leve queda observada em alguns anos pode sinalizar desafios persistentes relacionados à evasão escolar, à transição entre etapas da educação básica e à garantia de condições adequadas para a permanência dos estudantes.

Os números absolutos, tratados no gráfico 1, a seguir, quando analisados em conjunto com os percentuais por dependência administrativa, tabela 1, reforçam a importância de políticas públicas voltadas à ampliação do acesso, à qualificação da oferta educacional e à promoção da equidade, especialmente em territórios marcados por desigualdades sociais.

**Gráfico 1 Número absoluto de Matrículas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais no Brasil (2020–2024)**



Elaboração própria.

Fonte: Censo Escolar 2024.

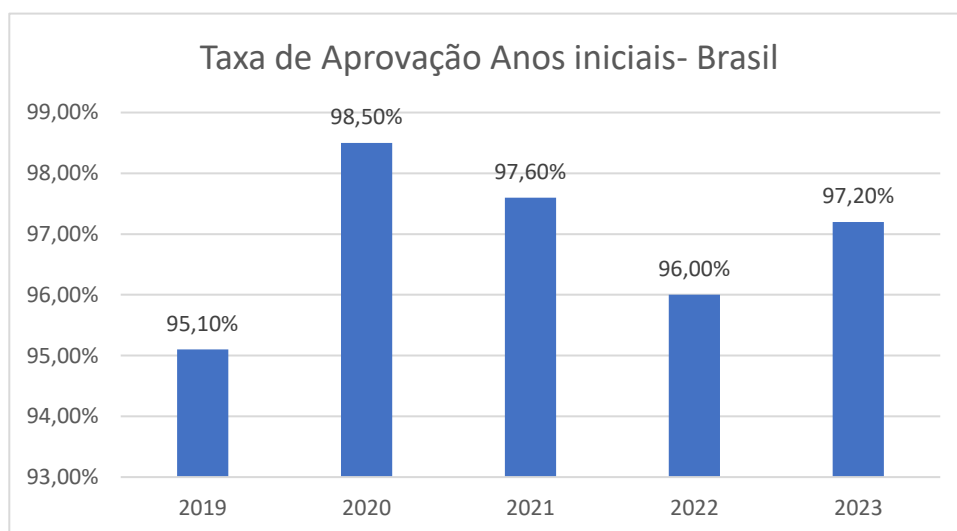
Além da matrícula, já apresentada no gráfico 1, é fundamental também analisar o percurso dos estudantes em cada etapa e, nesse sentido, a taxa de aprovação torna-se um indicador importante. Nos últimos cinco anos, a taxa de aprovação nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil tem oscilado em função de fatores conjunturais, especialmente os impactos da pandemia de Covid-19. Em 2020, observou-se um aumento expressivo na aprovação, alcançando 98,9% na rede pública. Contudo, essa tendência foi revertida nos anos seguintes, com queda para 95,3% em 2022. Embora a rede privada tenha mantido índices elevados e estáveis, as disparidades entre redes e regiões

evidenciam desigualdades estruturais. A análise da taxa de aprovação não pode se restringir a indicadores quantitativos; ela deve ser compreendida como expressão do direito à educação, previsto constitucionalmente. Aprovar não significa necessariamente garantir aprendizagem, e a elevação artificial desses índices pode mascarar lacunas pedagógicas profundas.

Assim, é fundamental que políticas educacionais considerem a taxa de aprovação em articulação com a qualidade do ensino, a equidade no acesso e a permanência com sucesso, assegurando que o direito à educação seja efetivado de forma plena e justa, especialmente sob a égide da educação inclusiva.

No gráfico 2, é possível analisar os dados acerca da taxa de aprovação segundo a etapa de ensino, anos iniciais do ensino fundamental, no Brasil, entre os anos de 2019 e 2023.

**Gráfico 2-Taxa de aprovação nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil (2019–2023).**



Elaboração própria. Fonte: Censo Escolar 2024.

A análise dos indicadores educacionais, como o número de matrículas e a taxa de aprovação geral no Brasil, constitui um elemento central para a compreensão da efetivação do direito à educação, conforme previsto na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O crescimento ou estabilidade nas matrículas sinaliza avanços no acesso, enquanto a taxa de aprovação reflete, ainda que parcialmente, a permanência e o sucesso escolar.

No entanto, esses dados precisam ser interpretados criticamente, sobretudo quando se considera a perspectiva da educação inclusiva. A ausência ou invisibilização dos dados referentes à educação especial pode comprometer a leitura sobre equidade no sistema educacional. É imprescindível que os indicadores educacionais contemplem a diversidade dos sujeitos escolares, garantindo que crianças e adolescentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação estejam incluídas nas análises e nas políticas públicas. Somente com esse olhar ampliado será possível consolidar um sistema educacional inclusivo e justo.

Por essa razão, far-se-á, na sequência, uma análise mais detalhada acerca dos dados relativos à Educação Especial no Brasil, no estado do Paraná e em Foz do Iguaçu. A escolha destes entes federados se deve em razão do lócus de trabalho da pesquisadora, a qual atua como docente na rede municipal de Foz do Iguaçu.

De modo geral, quando se olha para o país, a educação especial registra avanço entre 2020 e 2024, com o número de matrículas chegando a 2,1 milhões, um aumento de 58,7%. O ensino fundamental concentra a maior parte dessas matrículas (61,9%). Na educação infantil, o crescimento foi ainda mais acentuado: 252,1% nas creches e 235,1% na pré-escola. Esses dados evidenciam a ampliação do acesso e reforçam a necessidade de consolidar práticas inclusivas desde os primeiros anos escolares.

**Quadro 8- Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídas em classes comuns segundo a etapa de ensino, no Brasil, entre os anos de 2020 e 2024.**

	2020	2021	2022	2023	2024
Número de Matrículas de educação especial no Brasil Ensino Fundamental Anos iniciais	526.326	504.378	538.843	616.394	739.848
Matrículas de Educação Especial em classe comum	443.604	422.147	458.150	537.297	660.600

Matriculas de Educação Especial em classe Especial	82.722	82.231	80.693	79.097	79.248
Percentual incluídos em classe comum	84,3%	83,7%	85%	87,2%	89,3%

Elaboração própria.

Fonte: Censo escolar 2024.

O gráfico 3, na sequência, apresenta uma evolução significativa na inclusão de alunos com deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental em classes comuns no Brasil, entre 2020 e 2024. Observa-se um crescimento contínuo tanto no número total de matrículas na educação especial quanto na proporção de estudantes incluídos em classes comuns.

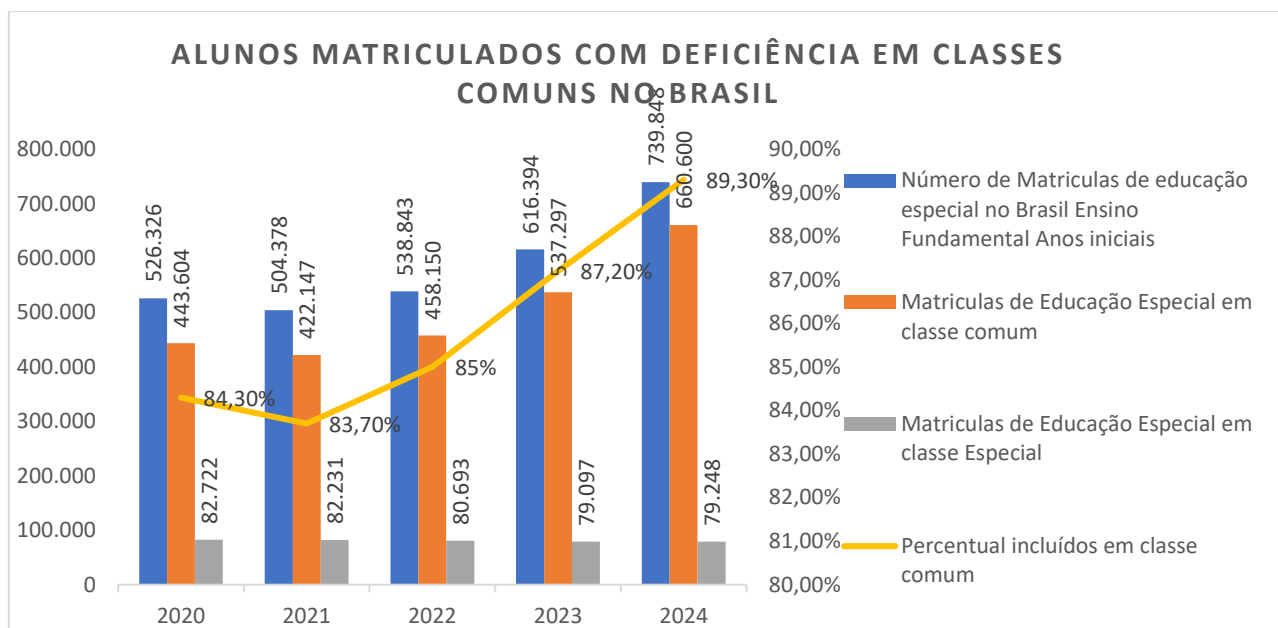
Em 2020, havia 526.326 matrículas na educação especial, das quais 443.604 estavam em classes comuns, representando 84,3% do total. Ao longo dos anos, esse percentual aumentou progressivamente, atingindo 89,3% em 2024, com 660.600 alunos incluídos em classes comuns, de um total de 739.848 matrículas. Essa tendência revela avanços importantes na consolidação da educação inclusiva no país, alinhada aos princípios do direito à educação com equidade. A ampliação da presença de alunos com deficiência em classes comuns indica esforços para garantir o acesso à aprendizagem em ambientes regulares, promovendo a convivência, a diversidade e a superação de barreiras atitudinais e pedagógicas.

No entanto, o crescimento quantitativo precisa ser acompanhado por investimentos em formação docente, recursos de acessibilidade e práticas pedagógicas inclusivas, para que a inclusão se traduza em efetiva aprendizagem e participação e não apenas integração.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> A distinção entre integração e inclusão, reside na responsabilidade pela mudança, a integração pressupõe que o estudante se ajuste à estrutura escolar existente, estabelecendo um processo condicional; a inclusão, caminha em vertente contrária, se apresenta de forma incondicional e demanda a reorganização do sistema de ensino e da cultura escolar para acolher, a diversidade discente (MANTOAN, 2003).

### Gráfico 3-Evolução das Matrículas de Alunos com Deficiência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Classes Comuns e Especiais no Brasil (2020–2024)



Elaboração própria.

Fonte: Censo Escolar 2024.

O crescimento contínuo das matrículas em classes comuns sugere avanços na implementação das políticas inclusivas, mas a manutenção de um número estável de alunos em classes exclusivas indica desafios persistentes, como falta de acessibilidade, formação docente adequada e recursos pedagógicos adaptados. A elevação do percentual de inclusão (quase 5 pontos percentuais em quatro anos) é relevante, porém insuficiente para garantir equidade plena, reforçando a necessidade de estratégias inovadoras — como tecnologias digitais e agentes educacionais baseados em IA — para apoiar práticas pedagógicas inclusivas e reduzir barreiras estruturais.

Na sequência, nos quadros 9 e 10, serão analisados os mesmos dados para outros entes federativos, respectivamente, ao estado do Paraná e ao município de Foz do Iguaçu.

#### Quadro 9-Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídas em classes

**comuns segundo a etapa de ensino, no Paraná, entre os anos de 2020 e 2024.**

	2020	2021	2022	2023	2024
Número de Matrículas de educação especial no Paraná Ensino Fundamental Anos iniciais	37.335	36.091	38.114	42.610	51.144
Matrículas de Educação Especial em classe comum	20.098	18.249	19.585	23.786	30.635
Matrículas de Educação Especial em classe Especial	17.242	17.842	18.529	18.824	20.509
Percentual incluídos em classe comum	53,8%	50,6%	51,4%	55,8%	59,9%

Elaboração própria.

Fonte: Censo escolar 2024.

O Quadro 9 revela uma evolução gradual na inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em classes comuns nos anos iniciais do Ensino Fundamental no estado do Paraná, entre 2020 e 2024. Embora o número total de matrículas na educação especial tenha aumentado de 37.335 em 2020 para 51.144 em 2024, o percentual de alunos incluídos em classes comuns também cresceu, passando de 53,8% para 59,9% no mesmo período.

Esse crescimento, embora positivo, ainda revela desafios importantes. Em 2021, por exemplo, houve uma queda no percentual de inclusão (50,6%), o que pode estar relacionado a fatores como a pandemia e dificuldades estruturais das redes de ensino. Mesmo em 2024, mais de 40% dos alunos da educação especial permanecem em classes especiais, o que levanta questões sobre a efetivação da educação inclusiva como política pública.

No quadro 10, os dados referentes ao município de Foz do Iguaçu, no Paraná, revelam um avanço muito significativo na perspectiva da Educação Inclusiva.

**Quadro 10-Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídas em classes**

**comuns segundo a etapa de ensino, no município de Foz do Iguaçu, Paraná, entre os anos de 2020 e 2024.**

	2020	2021	2022	2023	2024
Número de Matrículas de educação especial no Foz do Iguaçu Ensino Fundamental Anos iniciais	1.065	970	1.106	1.231	1.589
Matrículas de Educação Especial em classe comum	363	342	494	718	1.097
Matrículas de Educação Especial em classe Especial	702	628	612	513	492
Percentual incluídos em classe comum	34,1%	35,3%	44,7%	58,3%	69,0%

Elaboração própria.

Fonte: Censo escolar 2024.

Conforme destacado anteriormente, o Quadro 10 apresenta uma evolução expressiva na inclusão de alunos da educação especial em classes comuns nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Foz do Iguaçu, Paraná, entre 2020 e 2024. Em 2020, apenas 34,1% dos alunos estavam incluídos em classes comuns, número que cresceu significativamente até atingir 69,0% em 2024. Esse avanço representa uma mudança importante na política educacional local, com aumento tanto no número absoluto de matrículas em classes comuns (de 363 para 1.097) quanto na redução relativa das matrículas em classes especiais (de 702 para 492).

Não obstante, cabe ressaltar que a ampliação da inclusão deve ser acompanhada por investimentos em infraestrutura, formação continuada de professores, acessibilidade e suporte pedagógico especializado, para garantir que a presença em classes comuns se traduza em participação significativa e aprendizagem.

Ademais, a análise desses dados é fundamental para compreender como o município tem avançado na consolidação do direito à educação com equidade, especialmente no que diz respeito à superação de barreiras que historicamente

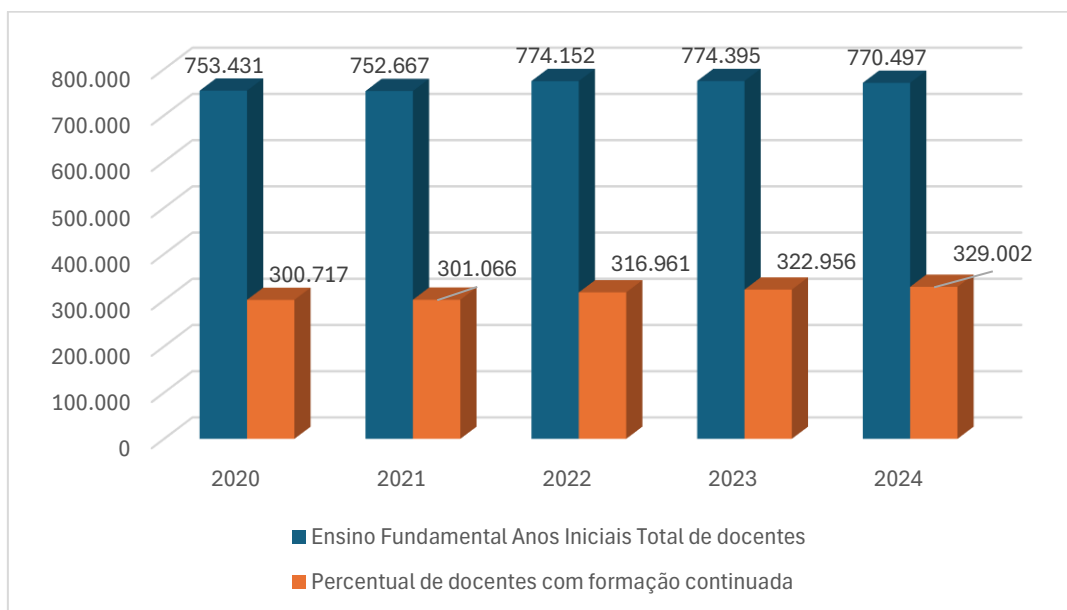
excluem ou segregam alunos com deficiência e outras necessidades específicas. No entanto, o número de matrículas em classes ou escolas especiais permanece estável, o que pode sugerir a invisibilidade de estudantes público-alvo da Educação Especial ou limitações na oferta de recursos especializados.

Ao fim e ao cabo, insta salientar que a inclusão precisa ser acompanhada de condições pedagógicas que assegurem a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos. Nesse contexto, destaca-se a importância da formação continuada dos professores, como elemento estruturante da qualidade da inclusão. Veiga (2014, p. 330) afirma que “formar não é algo pronto, que se completa ou finaliza. Formação é um processo permanente. É interdisciplinar, por articular conhecimentos científicos, éticos, pedagógicos, experienciais.” Essa concepção rompe com visões tecnicistas e reducionistas da docência, valorizando o professor como sujeito que aprende continuamente em diálogo com a realidade. A formação docente, entendida como processo vivo e situado, é essencial para que os educadores estejam preparados para lidar com a diversidade, construir práticas pedagógicas inclusivas e promover ambientes escolares acolhedores e transformadores.

Portanto, os dados de Foz do Iguaçu devem ser interpretados como indicativos de progresso, mas também como um chamado à responsabilidade das políticas públicas em garantir que a inclusão aconteça com qualidade, sustentada por processos formativos que reconheçam a complexidade da prática educativa e o papel central do professor e de toda a comunidade educativa na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Os dados referentes ao percentual de docentes com formação continuada no Brasil, indicador 16b, do relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) - 2020-2024, revelam um quadro muito preocupante, pois processos contínuos de formação continuada estão disponíveis apenas para um percentual de docentes inferior a 50% do total de profissionais do país, conforme ilustra o gráfico 4.

**Gráfico 4-Percentual de Docentes com Formação Continuada (Indicador 16b – Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE) – BRASIL – 2020-2024.**



Elaboração Própria.

Fonte: Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (2020-2024).

Entre os anos de 2020 e 2024, observa-se um crescimento gradual no percentual de docentes com formação continuada nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Embora o número total de professores tenha se mantido relativamente estável, a ampliação da participação em ações formativas ainda ocorre de forma lenta.

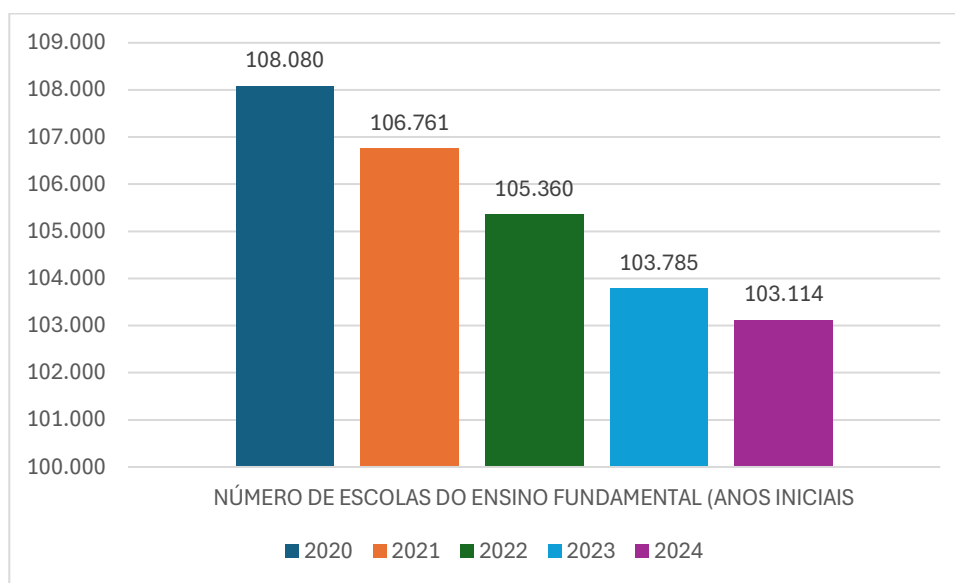
Em um cenário marcado por demandas educacionais complexas como a inclusão de estudantes com deficiência, a diversidade de perfis de aprendizagem e os desafios da recuperação pós-pandemia, esse ritmo revela um descompasso entre as exigências da prática docente e as políticas efetivas de qualificação. Os dados reforçam a necessidade de investimento sistemático e ampliado na formação continuada, como condição essencial para a qualidade da educação e para o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação.

A qualificação dos profissionais da educação, embora fundamental, deve ser analisada em conjunto com a infraestrutura da rede escolar. Nesse sentido, a evolução do número de escolas de Ensino Fundamental, anos iniciais, entre 2020 e 2024, oferece um panorama importante sobre a capacidade do sistema educacional de absorver a demanda por matrículas, garantir acesso e fomentar

condições adequadas de ensino e aprendizagem. A ampliação ou redução das unidades escolares impacta diretamente a organização do trabalho pedagógico, a gestão escolar e o alcance das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) - 2020-2024.

O gráfico 5 revela uma redução no número total de unidades escolares de ensino fundamental, anos iniciais, no país.

**Gráfico 5-Evolução do número de escolas de Ensino Fundamental (anos iniciais), no Brasil, entre 2020 e 2024.**



Elaboração própria.

Fonte: Censo Escolar 2024.

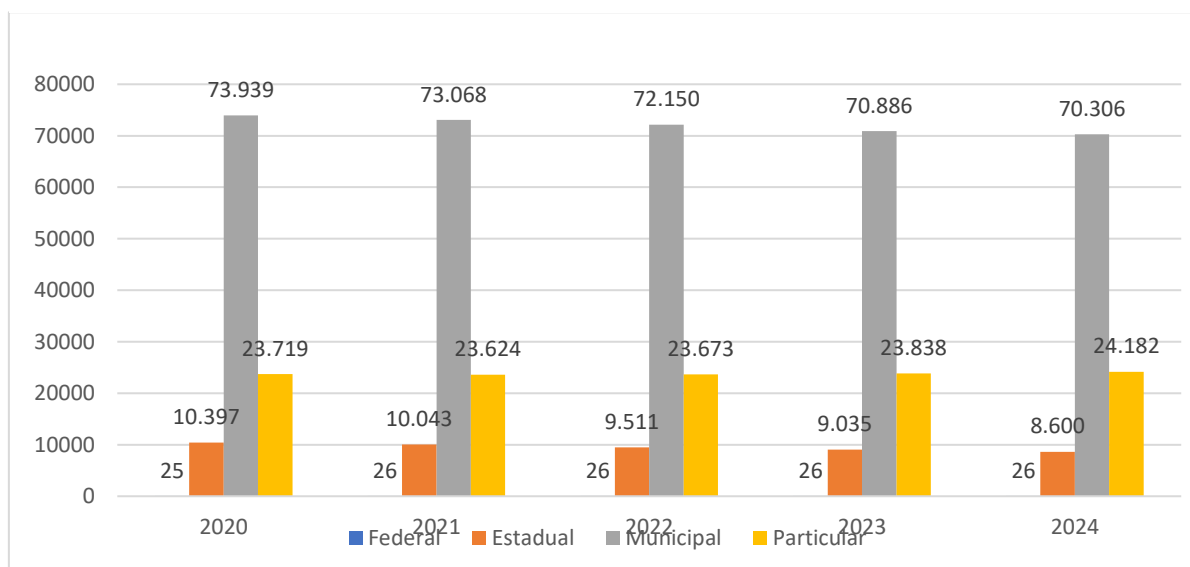
Entre os anos de 2020 e 2024, conforme gráfico 5, o Brasil registrou a redução de quase 5 mil escolas de Ensino Fundamental nos anos iniciais. Essa queda possivelmente pode estar atribuída à municipalização do ensino, reorganização de redes, baixa demanda em áreas rurais ou de baixa natalidade e/ou medidas de contenção orçamentária.

No entanto, tal processo deve ser analisado criticamente diante do avanço da inclusão escolar e das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) - 2020-2024. A diminuição de unidades escolares, sem planejamento adequado e investimentos estruturais, tende a ampliar desigualdades e comprometer a efetividade das políticas de acesso, permanência e qualidade na educação básica. A redução da demanda por matrículas poderia se concretizar em redução no número de alunos por sala de aula em detrimento ao fechamento de salas

e/ou de unidades escolares, política mais coerente com as exigências de uma escola inclusiva.

Esses números podem ser melhor analisados quando desagregados por dependência administrativa, conforme gráfico 6.

**Gráfico 6— Evolução do número de escolas de Ensino Fundamental (anos iniciais), no Brasil, entre 2020 e 2024, conforme dependência administrativa.**



Elaboração própria.

Fonte: Censo Escolar 2024.

Consoante aos dados, entre os anos de 2020 e 2024, observa-se uma retração da rede pública, na esfera estadual há uma redução de 1.797 escolas e, na rede municipal, responsável por aproximadamente 70% da oferta educacional, uma redução de mais de 3.600 unidades no período analisado.

Tal movimento na rede pública pode ser atribuída à queda da taxa de natalidade, à reorganização administrativa, à busca por eficiência na gestão de recursos e ao fechamento de unidades em áreas rurais com baixa demanda. Contudo, esses processos afetam diretamente o acesso à educação, especialmente em contextos vulneráveis, onde a escola desempenha papel central na aprendizagem, proteção e no fortalecimento de vínculos sociais.

Em contraste, a rede privada manteve-se estável, com leve crescimento, na esfera federal, a atuação é residual, com apenas 26 escolas para os anos iniciais, evidenciando a responsabilidade concentrada em estados e, sobretudo, municípios. Estes, embora majoritariamente responsáveis pela etapa, enfrentam

limitações de recursos e desafios na garantia da qualidade e da equidade educacional.

Os dados educacionais gerais, até aqui analisados, são fundamentais para o monitoramento e a efetivação do direito à educação no Brasil, especialmente quando analisados sob a perspectiva da inclusão. Eles permitem identificar avanços no acesso, permanência e sucesso escolar, além de orientar políticas públicas voltadas à equidade. No entanto, é igualmente essencial que esses dados sejam desagregados e sensíveis às especificidades de grupos historicamente marginalizados, como a população negra, povos indígenas, comunidades quilombolas, pessoas com deficiência, entre outros. A invisibilização dessas populações nos indicadores educacionais compromete a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática. Portanto, a leitura crítica dos dados deve considerar não apenas os números gerais, mas também as desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional, exigindo ações afirmativas, formação docente antirracista e práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e o reconhecimento da diversidade.

A coleta de dados referente à matrícula no Ensino Fundamental entre 2020 e 2024 demonstra mudanças, com maior visibilidade de estudantes pretos e pardos e redução na omissão dessas informações. Esse movimento tem potencial para refletir avanços no reconhecimento identitário, no compromisso das instituições com a coleta qualificada de dados e na valorização da diversidade no espaço escolar. Ao mesmo tempo, aponta para a necessidade de aprofundar o debate sobre raça, pertencimento e equidade nas políticas educacionais.

O quadro 11 revela a distribuição das matrículas na educação básica, no Brasil, considerando a cor/raça dos estudantes. Esses dados são fundamentais para o monitoramento da equidade racial na educação, reforçando a necessidade de políticas públicas que reconheçam e enfrentem as desigualdades estruturais. A crescente participação da população preta e parda nas escolas deve ser acompanhada por ações afirmativas, formação docente antirracista e práticas pedagógicas que valorizem a diversidade étnico-racial.

**Quadro 11-Percentual de matrículas, considerando todas as etapas da educação básica, segundo a cor/raça, no Brasil, entre os anos de 2020 e 2024.**

	2020	2021	2022	2023	2024
Número de Matrículas	47.295.294	46.668.401	47.382.074	47.304.632	47.088.922
Branca	44,3%	44,1%	44,1%	43,4%	41,7%
Preta/Parda	54,3%	54,5%	54,5%	55%	56,8%
Amarela/ Indígena	1,4%	1,4%	1,5%	1,6%	1,5%
Não declarada	27,4%	27,7%	27,5%	25,5%	19,1%

Elaboração própria.

Fonte: Censo Escolar 2024.

Notas: 1) Os percentuais das categorias “Branca”, “Preta/Parda” e “Amarela/Indígena” somam 100% dos que declararam cor/raça; 2) O percentual de cor/raça “Não declarada” é apresentado em relação ao total de matrículas de cada etapa.

Pontua-se ainda o crescimento contínuo de matrículas entre estudantes pretos e pardos, marcando tanto a presença histórica na escola pública quanto avanços na autodeclaração. Em contraste, a queda na proporção de estudantes brancos pode indicar ligação a mudanças demográficas, migração entre redes de ensino ou ainda, mudanças identitárias. As categorias amarela e indígena seguem estáveis, demonstrando desafios persistentes de visibilidade e reconhecimento. Ressalta-se que a porção intitulada “Não declarada” se refere ao valor apresentado em relação ao total de matrículas de cada etapa.

Em conjunto, os dados reforçam a necessidade de políticas públicas que incentivem a equidade racial, articulando reconhecimento, permanência e aprendizagem como dimensões indissociáveis do direito à educação. Como aponta Ferraz e Simioni (2022, p. 8), o processo de formação cultural do Brasil é profundamente atravessado pelo racismo, “sólido o bastante frente ao poder da ciência, na interpretação das teorias científicas no país e, posteriormente, pela identificação de uma particularidade de seu povo”, uma noção frequentemente amparada por estereótipos que legitimam as desigualdades raciais.

Na sequência, essa distribuição de vagas a partir da categoria cor/raça será analisada no estado do Paraná e no município de Foz do Iguaçu, pertencente a este mesmo estado.

**Quadro 12-Percentual de matrículas, considerando todas as etapas da educação básica, segundo a cor/raça, no Paraná, entre os anos de 2020 e 2024.**

	2020	2021	2022	2023	2024
Número de Matrículas	2.554.321	2.371.191	2.482.415	2.464.010	2.498.963
Branca	75,3%	75,7%	75,4%	75,1%	74%
Preta/Parda	23,8%	23,4%	23,9%	23,9%	25%
Outra	0,9%	1%	0,9%	1%	1%
Não declarada	18,7%	18,7%	18,6%	18,4%	16,6%

Elaboração própria.

Fonte: Censo Escolar 2024.

Nota: A categoria “outra”, indica estudantes indígenas/amarelos.

O Quadro 12 apresenta a distribuição percentual das matrículas na educação básica no estado do Paraná, segundo a cor/raça, entre os anos de 2020 e 2024. Os dados revelam uma predominância histórica de estudantes autodeclarados brancos, que representaram 75,3% das matrículas em 2020 e, embora com leve queda, ainda compõem 74% em 2024. Em contrapartida, observa-se um crescimento gradual da participação de estudantes pretos e pardos, que passaram de 23,8% para 25% no mesmo período. A categoria “outra”, que inclui estudantes indígenas e amarelos, manteve-se estável, oscilando entre 0,9% e 1%. Já o percentual de não declaração de cor/raça caiu de 18,7% para 16,6%, o que pode indicar avanços na identificação e registro desses dados.

Dando seguimento, no quadro 13, a análise de dados entre os anos de 2020 e 2024, revela que o número total de matrículas na educação básica de Foz do Iguaçu apresentou queda acentuada no ano de 2021 (60.874) e retomada posterior, chegando ao ano de 2024 com 67.361 matrículas.

Observa-se a predominância de estudantes brancos ao longo do período analisado, com leve declínio percentual de 64,4% em 2020 para 63,7% em 2024. Em paralelo, a proporção de estudantes pretos e pardos apresenta diminuição no ano de 2021, com crescimento alcançando de 25% em 2024.

**Quadro 13-Percentual de matrículas, considerando todas as etapas da educação básica, segundo a cor/raça, no município de Foz do Iguaçu, Paraná, entre os anos de 2020 e 2024.**

	2020	2021	2022	2023	2024
Número de Matrículas	67.218	60.874	63.687	64.753	67.361
Branca	64,4%	65%	64,9%	64,6%	63,7%
Preta/Parda	35,1%	34,5%	34,6%	34,7%	35,7%
Outra	0,5%	0,5%	0,5%	0,6%	0,7%
Não declarada	16,1	15,5%	16,1%	14,8%	14,5%

Elaboração própria.

Fonte: Censo Escolar 2024.

Nota: A categoria “outra”, indica estudantes indígenas/amarelos, permanece com baixa representatividade, embora apresente crescimento sutil no período (de 0,5% para 0,7%). A queda nos registros “não declarados” (de 16,1% para 14,5%) pode sinalizar avanços nos processos de identificação racial.

Em Foz do Iguaçu, se considerarmos, exclusivamente, a dependência administrativa municipal, há pequena variação nos dados, conforme demonstra o quadro 14.

**Quadro 14-Percentual de matrículas, considerando todas as etapas da educação básica, segundo a cor/raça, no município de Foz do Iguaçu, Paraná, na dependência administrativa municipal, entre os anos de 2020 e 2024.**

	2020	2021	2022	2023	2024
Número de Matrículas	26.270	24.500	25.754	27.434	28.568
Branca	63,6%	63,8%	63,7%	62,4%	61,6%
Preta/Parda	35,9%	35,8%	35,8%	36,9%	37,6%
Outra	0,4%	0,5%	0,5%	0,7%	0,7%
Não declarada	11,9%	12,4%	12,6%	9,2%	9,2%

Elaboração própria. Fonte: Censo Escolar 2024.

A comparação entre os Quadros 13 e 14 permite uma análise mais refinada da composição étnico-racial das matrículas na educação básica em Foz do Iguaçu, considerando o total do município e, especificamente, a dependência administrativa municipal entre os anos de 2020 e 2024.

No Quadro 13, que contempla todas as redes de ensino (municipal, estadual, federal e privada), observa-se que os estudantes brancos representam a maioria das matrículas, embora com leve tendência de queda: de 64,4% em 2020 para 63,7% em 2024. Já os estudantes pretos e pardos mantêm uma participação significativa, com crescimento de 35,1% para 35,7%. A categoria “outra” (indígenas/amarelos) permanece com baixa representatividade, mas apresenta crescimento sutil. O percentual de não declaração também diminuiu, de 16,1% para 14,5%, indicando avanços nos processos de identificação racial.

No Quadro 14, que foca exclusivamente na rede municipal de ensino, os dados revelam uma composição étnico-racial ligeiramente distinta. A proporção de estudantes brancos é menor do que no quadro geral, passando de 63,6% para 61,6%, enquanto a de pretos e pardos é mais elevada, crescendo de 35,9% para 37,6%. A categoria “outra” também apresenta leve aumento, e o percentual de não declarados é consideravelmente menor, caindo de 11,9% para 9,2%.

Essa diferença entre os dois quadros sugere que a rede municipal de Foz do Iguaçu atende proporcionalmente mais estudantes pretos e pardos do que as demais redes, o que pode estar relacionado à distribuição territorial, socioeconômica e ao perfil populacional atendido pelas escolas municipais. Além disso, os dados da rede municipal indicam maior precisão na coleta de informações sobre cor/raça, com menor índice de não declaração, o que é positivo para o planejamento de políticas públicas voltadas à equidade racial.

A análise conjunta dos dois quadros reforça a importância de desagregar os dados educacionais por rede de ensino e por cor/raça, permitindo identificar desigualdades e orientar ações afirmativas. Assim, é possível identificar necessidades de grupos específicos e garantir visibilidade àqueles que, historicamente, estiveram excluídos do processo formal de escolarização.

Como afirmam Dubet (2004) e Santos (2013), as desigualdades ultrapassam a mera distribuição de recursos, incluem a reivindicação por reconhecimento e participação. A ausência de condições para uma aprendizagem equitativa, sobretudo para sujeitos historicamente excluídos por

classe, deficiência, raça ou território, evidencia a persistência de um modelo que simula inclusão enquanto perpetua práticas segregacionistas. A superação da lógica meritocrática vigente demanda uma revisão profunda da base educacional, o questionamento dos critérios de mérito e a desconstrução da naturalização da competição como princípio organizador das práticas escolares. É necessário redirecionar o debate para uma concepção de educação pautada na equidade, na valorização da diversidade e na promoção da dignidade humana. Sob essa perspectiva, entende-se que o enfrentamento das desigualdades educacionais não se restringe a ajustes curriculares ou metodológicos, tampouco a reformas pontuais, mas requer transformações estruturais que envolvam políticas públicas, práticas pedagógicas e concepções de formação docente comprometidas com a justiça social.

Nessa direção, Dubet (2001) ainda sublinha que as desigualdades não se manifestam de forma única, mas em múltiplas dimensões, decorrentes de processos sociais, mecanismos coletivos e experiências individuais. Embora o autor reconheça que algumas desigualdades consideradas tradicionais tenham sido atenuadas por meio de políticas de equidade, aquelas fundamentadas no mérito e nas funções sociais continuam a se intensificar, especialmente entre os grupos sociais mais vulneráveis. Tal constatação evidencia a persistência de exclusões estruturais que resistem aos esforços voltados à promoção da justiça social.

O autor em tela propõe que essas desigualdades sejam analisadas como processos complexos, atravessados por dinâmicas econômicas, sociais e culturais, sustentadas por relações que as mantêm ao longo do tempo e do espaço. Essa abordagem exige que se evite interpretações superficiais ou moralizantes, favorecendo uma compreensão crítica e aprofundada das múltiplas camadas que constituem a reprodução das desigualdades educacionais. a

É certo que o primeiro desafio na garantia do direito à educação, a primeira camada para mitigar as desigualdades, recai sobre o acesso e a universalização da educação. No contexto brasileiro, as políticas públicas educacionais são orientadas por objetivos que remontam à Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia (1990). Na ocasião, líderes de diversos países assinaram a Declaração Mundial sobre

Educação para Todos, reafirmando os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, especialmente o disposto no Artigo 26, item 1:

Artigo 26° 1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. [...] (Declaração Universal Dos Direitos Humanos, 1948, Art. 26, §1).

A partir dessa perspectiva, a educação para todos emerge como um dos grandes desafios da sociedade contemporânea. Trata-se de uma educação real, que, segundo Correia e Silva (2023), implica reconhecer que absolutamente todas as crianças e adolescentes devem ter acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua origem geográfica, condição socioeconômica, raça, etnia ou religião.

Ao enfatizar a necessidade de uma educação real, defende-se uma proposta educacional verdadeiramente inclusiva e equitativa. Esse compromisso foi reafirmado no Fórum Mundial de Educação (2000), realizado em Dakar, onde os países destacaram a importância de garantir o acesso universal, a permanência e a conclusão da educação fundamental.

Não obstante, a universalização do ensino carrega consigo outras camadas de desigualdades e uma delas se refere à dimensão teleológica da educação. Nessa direção, Freire (2004) propõe uma ruptura com os modelos tradicionais de ensino ao conceber o estudo como um processo ativo, crítico e transformador. Para o autor, aprender exige envolvimento genuíno do sujeito com o conhecimento, superando práticas passivas e mecanizadas.

Estudar é desvelar, é alcançar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Isso implica que o estudante, sujeito do estudo, arrisque-se, aventure-se, pois sem isso não cria nem recria. Por isso, ensinar não pode ser um simples processo de transferência de conhecimentos do educador para o aprendiz. A transferência mecânica resulta em uma memorização mecânica [...] ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico, que necessariamente requer uma forma crítica de compreender e realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, a leitura do texto e a leitura do contexto (FREIRE, 2004, p. 37).

Nesta concepção, ensinar torna-se inseparável do ato de transformar, um ensino crítico não se reduz a conteúdos, mas requer uma postura pedagógica que articule o saber à realidade concreta. A leitura do texto e do contexto constitui, nesse sentido, um ato formativo e político, essencial à constituição de sujeitos autônomos e socialmente comprometidos. Ao romper com práticas centradas na memorização e repetição, essa abordagem convida o estudante a

participar ativamente da construção do conhecimento, por meio de uma didática dialógica. Tal perspectiva vincula o ensino crítico ao estudo crítico, ambos indissociáveis da análise das condições sociais, políticas e históricas que moldam o processo educativo. Com um olhar atento ao contexto, a crítica de Freire (2004) à pretensa neutralidade do ensino e à despolitização do ato educativo permanece atual e indispensável.

Diante do exposto, torna-se necessário refletir sobre como as políticas e práticas educativas podem efetivamente promover uma reconfiguração do modelo escolar que vá além da mera formalidade do acesso ao ensino. Tal reconfiguração deve enfrentar as raízes das desigualdades estruturais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse contexto, é fundamental analisar as diferentes dimensões das desigualdades educacionais, identificando seus fatores, efeitos e estratégias eficazes para sua superação, com vistas à implementação de ações concretas que assegurem o direito à aprendizagem de forma verdadeiramente inclusiva.

Sampaio e Oliveira (2015) propõem a análise das desigualdades educacionais a partir de três dimensões principais: acesso, condições de oferta e desempenho. A primeira refere-se à garantia de matrícula e permanência dos estudantes na escola; a segunda abrange aspectos como infraestrutura, recursos pedagógicos e formação dos profissionais da educação; e a terceira está relacionada aos resultados de aprendizagem, mensurados por meio de avaliações e indicadores de qualidade.

Apesar da obrigatoriedade da Educação Básica no Brasil para crianças de 6 a 14 anos — e, desde 2016, também para estudantes de 4 a 17 anos —, o Plano Nacional de Educação (PNE)-2020-2024 estabelece metas que visam à universalização do ensino. Destacam-se, nesse sentido, as metas 1, 2 e 3:

Meta 1: Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para crianças de 4 a 5 anos e ampliar a oferta em creches para atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência do PNE. Meta 2: Universalizar o Ensino Fundamental para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada. Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para jovens de 15 a 17 anos e elevar a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% até o final da vigência do PNE. (BRASIL, 2014)

A dimensão do acesso à educação, enquanto direito fundamental, está alicerçada na matrícula e na permanência escolar como pilares da universalização do ensino. No entanto, embora tenham ocorrido avanços quantitativos nas últimas décadas — como a ampliação de vagas e a interiorização de instituições —, o acesso ainda não se dá de forma equitativa. Essa constatação revela uma contradição nas políticas educacionais de expansão da oferta: embora necessárias, tais políticas não são suficientes para garantir a justiça educacional. O acesso formal à escola, por si só, não assegura a inclusão efetiva de sujeitos cujas trajetórias são marcadas por desigualdades interseccionais de classe, raça, território e gênero.

A permanência escolar, por sua vez, envolve mais do que a presença física dos estudantes: requer um ambiente que reconheça e valorize a diversidade, oferecendo condições reais de aprendizagem. Essa perspectiva exige a superação da lógica distributiva e a adoção de uma abordagem estruturante, que enfrente as raízes da desigualdade social. Isso implica repensar não apenas a quantidade, mas também a qualidade da educação ofertada, seus currículos, práticas pedagógicas e o financiamento, com vistas à promoção da equidade.

Em consonância com essa visão, Freire (1996, p. 66) afirma que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. O autor defende a construção de um ambiente escolar que acolha, escute e valorize as diferenças, superando a lógica bancária da educação que perpetua desigualdades.

A reconfiguração estrutural do ambiente educacional deve, portanto, pautar-se na ética e na valorização da diversidade, promovendo uma educação emancipatória. Nesse sentido, Silveira e Donoso (2021, p. 7) destacam que “a compreensão de uma educação emancipatória nos leva a uma reflexão sobre nós mesmos, sobre as opressões que marcam nossa história, mas também sobre a resistência e luta contra essa opressão”, propondo a educação como caminho para a transformação qualitativa das sociedades.

Sampaio e Oliveira (2015) reforçam que, apesar das diferenças teóricas e metodológicas entre propostas educacionais de cunho crítico, há uma convergência na concepção da educação como instrumento de conscientização crítica frente às estruturas de opressão. Assim, a educação pode contribuir para

mudanças concretas e para o desenvolvimento da autonomia individual e coletiva.

As insuficiências estruturais, como a precariedade da infraestrutura e a carência de formação adequada dos profissionais, são desafios que o Plano Nacional de Educação busca enfrentar por meio de investimentos e políticas públicas voltadas à equidade.

(Estratégia 20.6) no prazo de 2 (dois) anos da vigência deste PNE, será implantado o Custo Aluno-Qualidade inicial - CAQi, referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo (BRASIL, 2014)

Ainda que políticas representem esforços institucionais para mitigar essas disparidades, sua implementação tem sido marcada por descontinuidades, incluindo o compromisso político. O discurso da equidade, muitas vezes presente nos documentos oficiais, não se traduz em ações efetivas e sustentáveis. Demonstra a fragilidade de um modelo educacional que, ao não assegurar condições dignas de ensino e aprendizagem, contribui para a perpetuação das desigualdades que deveria combater. Esta dimensão requer mais que uma análise superficial ou até mesmo técnica deve ser pensada e refletida por uma perspectiva e posicionamento político e ético.

A precariedade das condições escolares em determinadas regiões do país não pode ser compreendida como uma falha pontual, mas sim como expressão concreta de uma lógica educacional seletiva, que atende de forma desigual os diferentes segmentos da população. Romper com essa lógica exige mais do que a simples alocação de recursos: requer a redefinição de prioridades e o enfrentamento dos mecanismos de exclusão que operam cotidianamente nas políticas públicas e nas práticas educacionais.

Nesse sentido, Saviani (2008) contribui ao afirmar que a educação exerce papel determinante na mediação do processo de formação do sujeito, reforçando a necessidade de superar a lógica excludente e compreender a educação como agente ativo na transformação das estruturas sociais. Trata-se, portanto, de um processo formativo e consciente, que deve estar comprometido com a emancipação dos indivíduos e com a construção de uma sociedade mais justa.

A terceira dimensão das desigualdades educacionais refere-se ao desempenho, diretamente relacionado à aprendizagem dos estudantes, aferida por meio de avaliações e indicadores de qualidade. Nessa esfera, a desigualdade se manifesta na discrepância dos conhecimentos adquiridos entre os diferentes grupos sociais, refletindo as disparidades previamente existentes nas dimensões de acesso e de condições de oferta.

As ações voltadas para essa dimensão incluem políticas de inclusão, avaliações de desempenho e monitoramento contínuo, com o objetivo de garantir a aprendizagem efetiva de todos os alunos. O Plano Nacional de Educação estabelece como estratégia a definição de um patamar mínimo de conhecimentos a ser adquirido, buscando assegurar que o direito à educação se concretize não apenas no acesso, mas também na qualidade da aprendizagem.

7.2) assegurar que: [...] b) no último ano de vigência deste PNE, todos os (as) estudantes do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 80% (oitenta por cento), pelo menos, o nível desejável; (BRASIL, 2014)

A análise dos resultados de aprendizagem, por meio de avaliações e indicadores, mostra não apenas o rendimento dos estudantes, mas também os efeitos concretos de um sistema educacional. A discrepância nos níveis de aprendizagem entre diferentes grupos sociais não pode ser compreendido apenas como um dado isolado, mas um acumulado de desigualdades de acesso, de condições materiais e simbólicas de permanência e da própria qualidade de ensino ofertado.

Para concluir esta seção dedicada à discussão sobre a materialização do direito à educação, é imprescindível resgatar e sintetizar as dimensões que sustentam esse direito: acesso, permanência, qualidade e terminalidade. Enfrentar esse debate exige ultrapassar abordagens fragmentadas e meramente técnicas, reconhecendo que tais dimensões não podem ser tratadas como etapas lineares ou operacionais do processo educativo.

A compreensão integral do direito à educação demanda uma abordagem crítica e articulada, que vá além das políticas vigentes e da leitura restrita de indicadores isolados de eficiência institucional. É necessário reconhecer que essas dimensões estão interligadas e que sua efetivação depende de uma ação

sistêmica, comprometida com a superação das desigualdades históricas e estruturais que atravessam o sistema educacional brasileiro.

Assim, reafirma-se que o direito à educação não se limita ao ingresso na escola, mas envolve a garantia de condições reais para a permanência, a aprendizagem significativa e a conclusão das etapas escolares, em um ambiente que promova a equidade, a valorização da diversidade e a emancipação dos sujeitos.

O acesso, embora ampliado nas últimas décadas, ainda carrega marcas profundas de seletividade e exclusão, especialmente quando desconsidera os múltiplos obstáculos que impedem determinados grupos sociais de chegar ou permanecer nas instituições escolares. Pensar esse acesso sob a perspectiva de Saviani (2008) implica reconhecer que:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir este objetivo (SAVIANI, 2008, p. 13).

Ao afirmar que o trabalho educativo consiste em produzir, de forma direta e intencional, a humanidade em cada indivíduo, Saviani rompe com concepções naturalizadas da formação humana, compreendendo-a como uma atividade eminentemente política e cultural. Trata-se de um processo pelo qual o ser humano se apropria conscientemente dos saberes, valores, práticas e conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade — como cultura, ciência e ética.

Essa concepção valoriza a cultura e as características individuais de aprendizagem como mediações entre o sujeito e a coletividade. Nesse sentido, selecionar, organizar e tornar acessível o conjunto de saberes socialmente significativos torna-se uma ação planejada, orientada por objetivos claros e vinculada à concepção de humanidade que se deseja formar, bem como à sociedade que se almeja transformar.

Dessa forma, a mera expansão de matrículas, quando não acompanhada de políticas estruturantes, tende a produzir uma dinâmica nociva. O ingresso formal à escola, sem condições mínimas de permanência com dignidade e sem

garantia de aprendizagem significativa, revela-se insuficiente para a efetivação do direito à educação.

A permanência, por sua vez, não se resume à presença física no espaço escolar. Ela está interligada a políticas que garantam condições materiais, pedagógicas e afetivas para que estudantes se reconheçam no processo educativo e nele possam construir trajetórias de sucesso. Para Bacin et al. (2023) as desigualdades sociais e econômicas presentes desde o início da escolarização afetam diretamente a permanência e o sucesso dos estudantes ao longo de todo o percurso educacional, reforçando a necessidade de ações que ofereçam de fato oportunidades iguais, as desigualdades sociais e econômicas não apenas condicionam o acesso à escola, mas moldam as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes ao longo de sua formação.

Tal constatação rompe com a visão linear e meritocrática de que o sucesso escolar seja resultado do esforço individual, os autores destacam a importância de uma política educacional articulada, capaz de propiciar maior equidade desde os primeiros anos de escolarização. Outro ponto a considerar é a ênfase na formação de sujeitos críticos desde a base, essa abordagem desloca a concepção de educação centrada apenas na instrução e na preparação para avaliações externas, para uma perspectiva voltada à construção de uma cidadania ativa. (BACIN et al., 2023)

A qualidade por sua vez, desponta como desafio presente, vista por outra ótica que a dos discursos que a reduzem a resultados e ignoram os sentidos formativos mais amplos da educação. A noção de qualidade na educação mantém uma vinculação estreita com os instrumentos e critérios utilizados nos processos de avaliação. Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelece em seu artigo 24 que:

V. a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:  
a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;  
(BRASIL, 2025 p.22)

Ao defender uma avaliação contínua, cumulativa e qualitativa, a legislação propõe uma ruptura com modelos pontuais de avaliação do desempenho escolar têm sido historicamente associados à exclusão, à retenção e ao fracasso sistemático de estudantes socialmente vulneráveis, avaliar continuamente,

privilegiando aspectos qualitativos, implica reconhecer o estudante em sua totalidade, em seus processos e não apenas em seus produtos. Isso exige, por parte da escola e do sistema educacional, uma mudança de paradigma desvinculando a avaliação como um mecanismo de seleção e controle, para uma avaliação como instrumento de mediação da aprendizagem, de promoção da equidade e de ampliação das oportunidades escolares.

Entretanto, essa concepção de avaliação muitas vezes colide com a estrutura ainda tecnocrática das políticas públicas propagadas pelas avaliações externas de larga escala. Nessa tensão, o princípio qualitativo é frequentemente esvaziado ou operacionalizado de maneira superficial, ao ser diretamente associado à qualidade de ensino. A avaliação contínua e qualitativa, porém, somente se torna efetiva quando inserida em um projeto pedagógico que compreenda o ensino como prática social comprometida com a formação integral do sujeito.

Isso significa avaliar não apenas os alunos, mas o próprio sistema educativo, suas políticas de formação, seus currículos, suas metodologias e o modo como distribui recursos. A qualidade por consequência, compreendida pela ótica de um mecanismo que desafie a estrutura tradicional de escola, redesenhando as políticas em direção a um modelo mais democrático, inclusivo e formativo. Implementá-lo se torna mais do que uma escolha técnica, mas um posicionamento político que define que tipo de escola se quer construir e, por consequência, que sociedade se deseja projetar.

Por fim, a terminalidade escolar, muitas vezes tratada como mero encerramento formal de etapas, precisa ser repensada à luz de um modelo que assegure trajetórias completas e significativas. Dubet (2008) destaca a importância de reconhecer diferentes formas de conclusão do percurso educacional seja por meio de diplomas acadêmicos, técnicos ou profissionais. Observa que as certificações têm peso significativo nas oportunidades de emprego e na mobilidade social.

Esta perspectiva contribui para uma discussão na sociedade contemporânea a respeito da função social da escola e das desigualdades que permeiam o sistema educativo. Ao reconhecer que a terminalidade escolar não se dá apenas por meio da obtenção de diplomas, o autor propõe uma ampliação

do olhar sobre os mecanismos de validação educacional e seus efeitos na reprodução das desigualdades.

Nesse sentido, a terminalidade escolar não deve ser compreendida como um dado estatístico ou etapa administrativa, mas como uma dimensão estratégica no enfrentamento das desigualdades educacionais. Pensada de forma questionadora, a quem se garante concluir? Com que qualidade? Com quais possibilidades de futuro? De forma extensiva, mais do que contabilizar diplomados é necessário interrogar a estrutura de valoração social para o enfrentamento das desigualdades educacionais e sociais em objetivo de ampliar as chances de concluir seus percursos educacionais socializando suas competências em um mercado acessível e igualitário.

Assim, compreender essas dimensões de forma articulada constitui visão ética, não há acesso real sem permanência com sentido. Não há permanência relevante sem qualidade. Não há qualidade legítima sem garantir a terminalidade como desdobramento de uma educação integral. Nessa articulação que se emprega o compromisso de um sistema educacional pautado na democracia socialmente equitativa.

#### **4.1 A Educação Como Direito Público Subjetivo: Entre a Diferença e a Desigualdade**

Compreender a educação como um direito público subjetivo implica reconhecer que cada indivíduo tem o respaldo legal para exigir do Estado condições adequadas de acesso, permanência e aprendizagem ao longo da vida. Neste sentido, esta seção tem como objetivo refletir sobre a educação como um direito público subjetivo, garantido constitucionalmente e analisar como as políticas e práticas educacionais podem, ou não, assegurar esse direito de forma equitativa. Busca-se discutir a importância de reconhecer e valorizar as diferenças sem reproduzir desigualdades, compreendendo que atender à diversidade é essencial para uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática.

De acordo com Lima (2010), o direito à educação no Brasil se consolidou como direito público subjetivo especialmente após a Constituição de 1988. Essa

condição representa avanço em relação ao histórico de omissão, responsabilizando os entes federativos pela oferta gratuita e obrigatória do ensino fundamental. A educação como direito ganha respaldo jurídico com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Em seu artigo 205, estabelece que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

O artigo estabelece a educação como um direito universal e um dever entre Estado, família e sociedade, rompe com concepções restritivas que impunham a educação como privilégio, ou ainda, mera preparação técnica, reafirmando seu caráter fundamental, social e inalienável. Ao indicar o desenvolvimento pleno dos indivíduos, amplia sua função para além da instrução escolar e da qualificação para o trabalho, aproxima-se da concepção de educação integral, reconhecendo o sujeito em suas dimensões cognitiva, emocional, social, ética e política.

Nessa mesma direção, Lima e Guebert (2019) asseveram que a educação não é apenas um direito social, mas um direito que está ligado às condições de uma vida digna, ao desenvolvimento da personalidade do indivíduo e à concretização de outros direitos fundamentais. Assim, a formação cidadã pressupõe o desenvolvimento da consciência de direitos e deveres, além da capacidade de participação ativa na vida pública. Duarte (2004) adensa essa concepção reafirmando que a educação como um direito público não se limita a oferta de ensino vinculado ao mundo do trabalho, mas:

Deve ter como escopo o oferecimento de condições para o desenvolvimento pleno de inúmeras capacidades individuais, jamais se limitando às exigências do mercado de trabalho, pois o ser humano é fonte inesgotável de crescimento e expansão no plano intelectual, físico, espiritual, moral, criativo e social. (DUARTE, 2004, p. 115).

Na perspectiva da autora, a educação abrange integralmente os diversos domínios do desenvolvimento humano. Essa concepção está em consonância com o disposto no artigo 208, §1º da Constituição Federal de 1988, que estabelece que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (BRASIL, 1988). Tal prerrogativa constitucional não apenas reafirma

o compromisso do Estado com a garantia do direito à educação, como também evidencia que sua efetivação transcende a mera previsão legal, exigindo a superação de entraves históricos e condicionantes estruturais que comprometem a realização plena desse direito.

Em complemento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/96) reforça esse compromisso no artigo 3º, ao estabelecer que o ensino se orienta por princípios que refletem o compromisso com a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, em conjunto com a liberdade de ensinar, aprender, pesquisar e divulgar o saber, bem como o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, essenciais para a formação crítica e cidadã. (BRASIL, Lei Federal 9394/96)

Essa abordagem reforça a concepção da educação como um direito que transcende o mero acesso formal, implicando a garantia de condições que respeitem as singularidades dos sujeitos e se articulem com os princípios da equidade. Nesse contexto, o ordenamento jurídico brasileiro contribui significativamente para essa construção. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 53, assegura que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990).

Ao reafirmar a educação como direito fundamental, o ECA amplia sua compreensão, articulando o desenvolvimento pessoal com a formação cidadã e profissional, superando uma lógica estritamente utilitarista e reconhecendo seu papel na constituição de sujeitos críticos, autônomos e socialmente engajados.

Nesse contexto de avanço da educação como direito público subjetivo e de ampliação da cobertura de matrículas, aproximando-se da universalização do acesso, Miskalo (2009) adverte que o desafio contemporâneo reside na garantia de condições que assegurem a permanência e o êxito dos estudantes. O autor enfatiza que o direito à educação não se limita à matrícula formal na instituição escolar, mas abrange a oferta de uma educação com qualidade e equidade.

Compreender esse direito em sua integralidade implica considerar as implicações práticas de sua implementação, reconhecendo que a efetivação plena exige políticas públicas que enfrentem desigualdades históricas e promovam justiça social no ambiente educacional.

Dessa forma, a efetivação do direito à educação no Brasil tem sido sustentada por um conjunto de medidas afirmativas e leis que visam ofertar acessos e corrigir desigualdades históricas. Entre elas a Lei de Cotas (nº 12.711/2012) garante a reserva de oportunidades no ensino superior federal para alunos de instituições públicas, indivíduos pretos, pardos, indígenas, quilombolas e com deficiências, aumentando o acesso.

Na educação básica, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), incentivando a inclusão de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e superdotação nas instituições de ensino regulares. De forma abrangente, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) estabelece objetivos estratégicos focados na inclusão, na acessibilidade e na redução das desigualdades no ensino. (BRASIL, 2014) A Lei Brasileira de Inclusão (nº 13.146/2015) reafirma esses princípios, assegurando a educação inclusiva com o suporte necessário, tanto em instituições públicas quanto privadas.

Destacam-se também as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da cultura e história afro-brasileira, africana e indígena, incorporando a valorização da diversidade étnico-racial no currículo educacional, adicionalmente, o Decreto nº 9.508/2018 estabelece a reserva de vagas para indivíduos com deficiência em concursos públicos e instituições de educação superior.

Na sequência, o quadro 15 apresenta uma síntese das ações afirmativas que fortalecem o direito a educação em território nacional.

**Quadro 15-Ações afirmativas e legislações brasileiras que fortalecem a garantia do direito à educação a grupos minoritários.**

Ação / Legislação	Descrição	Abrangência
<b>Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012)</b>	Reserva vagas em instituições federais de ensino superior para estudantes de escolas públicas, pessoas pretas, pardas, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência.	Ensino superior

<b>Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)</b>	Estabelece diretrizes para o AEE, a inclusão de estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades no ensino comum.	Educação básica
<b>Atendimento Educacional Especializado</b>	Serviço complementar oferecido aos estudantes público-alvo da Educação Especial, no contraturno escolar.	Educação básica
<b>Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13.005/2014)</b>	Define metas para inclusão, acessibilidade, redução da desigualdade e ampliação do acesso à educação de qualidade.	Toda a educação
<b>Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)</b>	Garante o direito à educação inclusiva, com apoio adequado e proibição de discriminação em escolas públicas e privadas.	Educação básica e superior
<b>Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008</b>	Torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar.	Educação básica
<b>Cotas para pessoas com deficiência em concursos e universidades</b>	Reservas de vagas para pessoas com deficiência em concursos públicos e seleções universitárias, conforme legislação específica (ex: Decreto nº 9.508/2018).	Ensino superior e setor público

Elaboração própria.

Fonte: Legislação brasileira

Nessa direção, a concepção de educação como direito público subjetivo ultrapassa a lógica da mera oferta genérica de ensino, convocando o Estado à responsabilização efetiva diante das demandas concretas da população. Ao considerar sujeitos diversos, com trajetórias, necessidades e contextos singulares, torna-se imprescindível distinguir entre diferença e desigualdade. Enquanto a diferença remete à pluralidade constitutiva dos sujeitos, a desigualdade refere-se às assimetrias de acesso, permanência e aproveitamento educacional, exigindo políticas que promovam equidade e justiça social.

Para Mantoan (2017), a diferença é uma característica inerente a cada indivíduo, expressa na singularidade de suas capacidades, interesses e modos de ser. Não representa um problema a ser corrigido, deve ser compreendida

como um valor que enriquece a convivência e potencializa a aprendizagem. Por outro lado, a autora destaca que a desigualdade está associada a uma lógica classificatória e comparativa, que tende a utilizar a diferença como vetor de exclusão. Isso ocorre quando as singularidades dos sujeitos não são reconhecidas como potencialidades, mas como desvios em relação a um padrão normativo idealizado.

A autora argumenta que muitas práticas escolares, ao diferenciarem o acesso a conteúdo ou atividades com base em critérios arbitrários, acabam por reforçar a exclusão social e educacional. Em contraposição, ela defende uma abordagem pedagógica que valorize a diferença como elemento multiplicador, capaz de romper com modelos excludentes.

Reitera ainda, que a distinção está na base de todos os obstáculos às transformações sugeridas pela inclusão. De maneira velada ou clara, ao realizar comparações, se estabelece padrões que almejamos, categorizamos classes e subclasses fundamentadas em características que não refletem a totalidade das pessoas, deixando de fora aquelas que não se encaixam na média e/ou na norma definida. (MANTOAN, 2017, p. 4-6)

Em resumo a diferença está atrelada ao respeito e à valorização das distintas identidades, culturas, características e formas de viver presentes na sociedade. Envolve o reconhecimento de que as pessoas são diferentes em vários aspectos, étnicas, gênero, religiosa, orientação sexual, origem social, idade, deficiências, tais diferenças demandam aceitação e proteção. A desigualdade por sua vez, está associada a consequência de processos históricos e sociais que negam a grupos e ou indivíduos o acesso igualitário a direitos e oportunidades. Ou seja, a desigualdade manifesta-se quando as diferenças são utilizadas como justificativa viável à marginalização, à negação de recursos e ao tratamento indevido.

Em síntese, mesmo com os avanços legais em relação à garantia do direito à educação, juntamente com as ações afirmativas, na prática cotidiana das escolas os padrões vigentes frequentemente desconsideram a diversidade dos alunos. A lógica classificatória, homogênea e meritocrática restringe a inclusão e impede que a diferença seja reconhecida como uma riqueza capaz de ampliar as oportunidades de aprendizagem, vista não como um obstáculo, mas como uma fonte de enriquecimento coletivo.

## 4.2 Educação Inclusiva, Equidade e Alteridade como Fundamentos da Justiça Educacional

A construção de uma educação democrática exige o compromisso com a equidade, o reconhecimento da diversidade e a valorização da alteridade. Esses princípios orientam práticas pedagógicas que não apenas reconhecem as diferenças, mas também garantem oportunidades reais de aprendizagem para todos os estudantes. A equidade, nesse contexto, não se limita ao acesso formal à escola, mas implica a oferta de condições adequadas para que cada sujeito possa desenvolver-se plenamente, respeitando suas singularidades.

Derivada do latim *aequitas*, a palavra equidade remete à ideia de justiça por meio do tratamento diferenciado, conforme as necessidades de cada indivíduo. No campo educacional, esse conceito é fundamental para a superação das lógicas meritocráticas e conteudistas, que muitas vezes ignoram as desigualdades estruturais. Para Iacono, Valle Parada e Steffen (2025), equidade é um princípio ético que orienta políticas públicas voltadas à inclusão, reconhecendo que a igualdade real exige ações específicas que considerem as condições sociais, culturais e cognitivas dos estudantes. Como reforça Sasaki (1997), trata-se de garantir não apenas o acesso, mas também o suporte necessário para que todos possam aprender.

A sociedade contemporânea é marcada por múltiplas diferenças, mas compartilha a condição humana como fundamento comum. A Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU (ano) estabelece que os direitos são universais, indivisíveis e interdependentes. No entanto, a distância entre os marcos legais e sua efetivação revela fragilidades preocupantes. A construção de uma sociedade justa não depende apenas de leis e tratados, mas do compromisso ativo de cada cidadão com a promoção da dignidade humana.

Na perspectiva inclusiva, a equidade assume também um caráter legal, orientando o trabalho docente em direção a uma educação que reconhece e valoriza a diversidade. A inclusão, nesse sentido, não é apenas uma diretriz normativa, mas um princípio que transforma a escola em um espaço de reconhecimento das identidades e trajetórias dos sujeitos.

A justiça educacional, portanto, deve articular o direito à igualdade com o direito à diferença, promovendo ambientes que respeitem as singularidades sem reproduzir exclusões.

A diversidade é um traço constitutivo das sociedades, refletido nas distintas identidades culturais, étnicas, de gênero, religiosas e nas variadas formas de aprender. No campo educacional, reconhecê-la é condição inicial para a inclusão, mas insuficiente se não estiver articulada à equidade. A justiça no processo de ensino e aprendizagem exige que recursos e oportunidades sejam distribuídos de forma proporcional às necessidades de cada estudante. Diversidade e equidade, portanto, são dimensões interdependentes e fundamentais para a consolidação de uma educação inclusiva, democrática e socialmente comprometida.

A educação inclusiva não se limita à presença de alunos com deficiência nas escolas regulares. Ela propõe a transformação das instituições em espaços que acolham todos os estudantes, reconhecendo que qualquer um pode apresentar necessidades educacionais especiais em algum momento da vida escolar. Essa abordagem defende o desenvolvimento de uma consciência crítica e libertadora, capaz de superar as contradições que afetam o sistema educacional. Os professores desempenham papel central nesse processo, atuando como mediadores que reconhecem o direito de todos à diferença e promovem o acesso, a convivência e o aprendizado com base na valorização das potencialidades individuais.

Mendes (2012) reforça que a educação inclusiva, além de ser um direito, é uma resposta inteligente às demandas do mundo contemporâneo. Ao incentivar uma pedagogia não homogeneizadora, promove o desenvolvimento de competências interpessoais e valores democráticos. A sala de aula deve refletir a diversidade humana, mesmo que isso gere tensões e desafios, pois é nesse espaço que se cultivam habilidades morais para a convivência democrática.

Assim, a educação inclusiva não se configura apenas como um conjunto de normas ou diretrizes, mas como um princípio orientador das práticas pedagógicas. Ela exige que todos os estudantes tenham acesso às condições necessárias para seu desenvolvimento pleno e igualitário, rompendo com

modelos excludentes e promovendo uma cultura escolar pautada na justiça, na escuta e na cooperação.

A compreensão dos conceitos de diversidade e equidade, articulados diretamente à educação, é essencial para consolidar práticas pedagógicas que promovam justiça social e inclusão. A educação, nesse sentido, desempenha papel central na construção de uma sociedade democrática, ao reconhecer que cada indivíduo possui trajetórias, potencialidades e desafios singulares. A diversidade, portanto, não é um elemento periférico, mas constitutivo do processo educativo.

Como já discutido, a equidade é condição indispensável para garantir o acesso e a permanência de todos os estudantes na escola, independentemente de suas diferenças sociais, culturais, físicas ou cognitivas. Promover equidade na educação não significa oferecer os mesmos recursos a todos, mas criar condições que atendam às necessidades específicas de cada sujeito, valorizando suas singularidades e fomentando uma cultura de respeito, escuta e compreensão. A integração entre equidade e diversidade revela-se, assim, como caminho necessário para o desenvolvimento de uma educação inclusiva, ética e transformadora.

O movimento mundial pela educação inclusiva configura-se como uma ação política, cultural, social e pedagógica em defesa do direito de todos os estudantes de aprenderem juntos, sem qualquer forma de discriminação. Fundamentada na concepção de direitos humanos, a educação inclusiva conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, dentro e fora da escola (BRASIL, 2007). Essa perspectiva ultrapassa o campo pedagógico, assumindo um caráter político e social, ao propor a ruptura com modelos excludentes historicamente consolidados.

Apesar dos avanços normativos e conceituais, a efetivação da inclusão enfrenta obstáculos concretos, como práticas escolares resistentes, estruturas excludentes e formação docente insuficiente. O desafio, portanto, não está apenas em reconhecer a inclusão como direito, mas em garantir sua concretização como prática cotidiana e compromisso ético-político da escola. Entre os principais desafios enfrentados pelos professores, destacam-se a necessidade de formação continuada, a adaptação de recursos didáticos e a adoção de abordagens humanizadas que valorizem a autonomia e as

potencialidades dos estudantes.

Rodrigues et al. (2024) reforçam que o objetivo da educação inclusiva não é apenas garantir a formação acadêmica, mas possibilitar que os estudantes vivenciem processos de socialização e integração em igualdade de condições. Para isso, é necessário implementar sistemas educacionais que favoreçam a inclusão, apoiados por políticas públicas consistentes, legislações vigentes e formação docente contínua voltada ao desenvolvimento de competências específicas, como avaliação das necessidades, adaptação curricular e uso de recursos da Tecnologia Assistiva. A participação da comunidade escolar e das famílias é igualmente essencial para a construção de ambientes acolhedores e colaborativos.

A escola, enquanto espaço formativo da cidadania, deve refletir a diversidade presente na sociedade. A convivência com diferentes credos, raças, saberes e condições é fundamental para a formação de sujeitos éticos, críticos e empáticos. Como destaca o Ministério da Educação (BRASIL, 2006), a experiência com a diversidade não pode ser vivenciada em ambientes segregados, onde a pluralidade humana não está representada. A escola inclusiva, portanto, é mais do que um imperativo legal: é um fundamento ético e pedagógico para a construção de uma sociedade democrática.

Nesse cenário, o professor assume papel central como mediador do processo formativo, articulando estratégias pedagógicas intencionais, planejadas e sensíveis às múltiplas formas de aprender. A equidade e a diversidade, nesse contexto, deixam de ser conceitos abstratos para se tornarem práticas cotidianas de resistência e transformação social.

A articulação entre políticas públicas, equidade e educação inclusiva é fundamental para enfrentar os desafios da realidade educacional brasileira. Segundo Pereira et al. (2024), muitos professores relatam que não receberam preparo suficiente em sua formação inicial para lidar com a diversidade e desenvolver estratégias pedagógicas inclusivas. A ausência de formação específica, de recursos materiais e de infraestrutura adequada representa um obstáculo à efetivação da inclusão. No entanto, a cooperação entre professores, gestores e famílias, aliada ao uso de tecnologias, configura uma estratégia promissora para o avanço da inclusão escolar.

Para compreender a relevância das políticas públicas, é necessário

distinguir entre legislação e ação governamental. Conforme Santos e Lorenzi (2023), a legislação estabelece direitos e diretrizes, enquanto as políticas públicas consistem em ações concretas para efetivar esses direitos. No campo educacional, destacam-se iniciativas voltadas à inclusão escolar, à formação continuada de professores e à alocação de recursos para as escolas públicas.

A formulação e implementação de políticas públicas envolvem múltiplos fatores, como demandas sociais, relações de poder, interesses políticos e contextos simbólicos. Os movimentos sociais desempenham papel relevante na proposição de políticas inclusivas e na incorporação de conteúdos que reflitam a diversidade cultural brasileira. A função técnica dos agentes públicos é crucial na estruturação das formações e na definição das abordagens mais adequadas para a implementação dessas políticas.

O Censo Escolar, realizado anualmente pelo MEC/INEP, é um instrumento estratégico para monitorar o avanço da política de educação inclusiva. Ele registra dados sobre acesso, matrícula, inclusão em classes comuns, oferta de Atendimento Educacional Especializado, acessibilidade e formação docente, permitindo o acompanhamento contínuo das ações e a integração com outras bases, como saúde e assistência social. A sistematização dessas informações fortalece o planejamento e a gestão educacional, em consonância com as diretrizes que visam assegurar a participação, o acesso e a aprendizagem de todos os alunos.

A educação inclusiva, respaldada na concepção de direitos humanos, propõe a inclusão como questão de justiça social, ética e cidadania plena. A escola, nesse modelo, deixa de ser espaço de uniformização para tornar-se ambiente de possibilidades, onde a diversidade é reconhecida como fonte de enriquecimento social. Nozu e Coimbra Neto (2020) destacam que a educação inclusiva representa um avanço nas relações entre famílias e instituições de ensino, ao se fundamentar no princípio da dignidade humana.

Contudo, a efetivação da inclusão exige compromisso institucional e investimentos contínuos, não podendo depender exclusivamente do esforço individual dos educadores. Gasperin e Carvalho (2024) defendem que a estrutura da escola deve refletir uma perspectiva acolhedora e formativa, comprometida com a superação de práticas elitistas e homogêneas. A valorização das singularidades dos estudantes promove o desenvolvimento do

autoconceito, da autoestima e da cidadania, combatendo preconceitos e práticas excludentes.

A superação das barreiras atitudinais, curriculares e estruturais exige uma mudança cultural profunda, que integre os princípios dos direitos humanos à formação docente, à formulação de políticas educacionais e à gestão escolar. Para Freire (2021), a educação em direitos humanos deve ser orientada pela justiça social, estimulando a ação crítica e a mobilização democrática. O autor reconhece os limites da educação, mas reafirma seu papel essencial na formação de sujeitos críticos e na construção de uma sociedade menos injusta.

Diante da compreensão da importância das políticas públicas e sua relação direta com a prática docente, torna-se imprescindível direcionar atenção aos sujeitos envolvidos nesse processo. Os avanços legislativos, embora fundamentais, não garantem por si só a concretização de uma escola verdadeiramente inclusiva. A efetividade dessas políticas depende de posturas institucionais, da valorização da formação continuada e da articulação entre os diferentes atores escolares, com o objetivo de minimizar as barreiras estruturais, atitudinais e pedagógicas.

Quando fundamentadas nos princípios da equidade e na valorização da diversidade, as políticas públicas têm o potencial de redefinir os rumos da educação brasileira, contribuindo para a redução das desigualdades e para o fortalecimento de uma sociedade mais justa. No entanto, sua implementação ocorre em meio a tensões e desafios, exigindo vigilância, crítica e ação coletiva.

Dessarte, compreender a educação inclusiva em sua totalidade implica ir além da presença física de estudantes com deficiência ou de grupos historicamente marginalizados no ambiente escolar. Trata-se de uma orientação ética e pedagógica que reconhece cada sujeito em sua singularidade e dignidade. Nesse sentido, a alteridade configura-se como base filosófica e política da inclusão, ao confrontar práticas uniformizadoras que historicamente estruturaram a escola.

A alteridade, compreendida como o reconhecimento do outro em sua diferença legítima, rompe com perspectivas que padronizam os sujeitos e processos de aprendizagem (SANTOS, GUIMARÃES, 2014). Propõe a

construção de relações educativas sustentadas pelo respeito, pela escuta ativa e pela valorização das múltiplas formas de ser, conhecer e expressar.

O desafio, portanto, vai além da simples aceitação da diferença: exige revisar criticamente os parâmetros historicamente instituídos que definem quais sujeitos, saberes e formas de aprendizagem são legitimados no contexto escolar.

Este capítulo, por fim, propõe uma reflexão sobre a alteridade como princípio norteador da educação inclusiva, articulando bases éticas e pedagógicas que sustentam práticas orientadas pela equidade e pela justiça social. Ao reconhecer o outro não como alguém a ser tolerado, mas como sujeito de direitos e de saberes, reforça a compreensão de que uma escola inclusiva não se limita a acolher, mas se reinventa continuamente a partir do diálogo com a diversidade.

Alinhado a Santos e Guimarães (2014), pensar a escola a partir da alteridade é compreendê-la como espaço de formação construído nas relações com o outro, mais do que transmitir conteúdos, um ambiente de convivência, no qual diferentes sujeitos interagem e, nesse processo, constroem conhecimento e reconhecimento mútuo. Desta forma, alteridade refere-se ao reconhecimento do outro em sua diferença, compreendendo-o como sujeito com identidade própria, valores, experiências e modos singulares de interpretar o mundo.

Derivada do latim *alteritas* "ser outro", essa noção não se reduz à assimilação ou à tolerância passiva, mas implica uma postura ética de abertura, escuta e respeito à diversidade como dimensão essencial das relações humanas. Trata-se de reconhecer a pluralidade como constitutiva da convivência e da formação social e educativa

A partir dessa compreensão, é possível articular as ideias de constituição subjetiva e construção de sentidos como processos interdependentes, sustentados pelas relações interpessoais e pela linguagem enquanto elemento estruturante das experiências humanas. Para Vygotsky (1989), os sistemas simbólicos, especialmente a linguagem, desempenham papel essencial na mediação das interações sociais e na construção de significados compartilhados, possibilitando a interpretação coletiva de objetos, eventos e situações do mundo real.

Nesse sentido, a presença do outro se torna elemento formador, não disruptivo, em uma perspectiva onde a diversidade enriquece os processos educativos. A escuta ativa, o diálogo e o respeito mútuo deixam de ser apenas valores abstratos e passam a compor a base de uma prática pedagógica que compreende a diferença como dimensão constitutiva do ensinar e aprender.

Santos (2019) colabora que na perspectiva da educação como prática social, o professor assume um papel mediador e dinâmico nas interações que ocorrem no ambiente escolar, o qual se configura como espaço privilegiado para o desenvolvimento do pensamento por meio de experiências coletivas significativas. A aprendizagem, nesse contexto, não se limita à transmissão de conteúdos, mas emerge das interações sociais que a criança estabelece com o mundo, com a cultura e com os sujeitos que a cercam.

Santos (2019) destaca, ainda, a importância de reconhecer a criança como sujeito de direito e de experiência dentro do ambiente escolar, valorizando suas narrativas e percepções. A escuta e o diálogo possibilitam compreender suas visões sobre a escola, contribuindo para uma prática humanizada e plural.

Ressignificar o espaço e o tempo escolar implicam repensar práticas que reforçam padrões autoritários, buscando ambientes que valorizem a autonomia, a criatividade e a diversidade. As experiências das crianças como brincadeiras, escuta e expressão artística precisam ser respeitadas em seus próprios ritmos, a relação pedagógica necessita reconhecer a singularidade dos sujeitos e suas formas de perceber o mundo. Desta forma, a escola amplia sua função, se tornando um espaço de reflexão crítica e formação autônoma, neste contexto a renovação escolar não se resume à satisfação imediata das preferências dos alunos, mas à capacidade de transformar seus desejos, orientando-os por meio de conteúdos significativos e práticas formativas que ampliem sua liberdade e favoreçam o desenvolvimento integral. (SNYDERS, 1988, p. 244)

Marcondes, Freund e Leite (2016) enfatizam que as escolas não são entidades homogêneas ou ideais, mas redes precárias de diversos grupos e práticas que interagem com seu ambiente material e relacional. Essa visão reforça a importância de analisar o contexto material, social e relacional que molda a implementação das políticas, destacando que cada escola possui uma dinâmica própria, influenciada por seus recursos, aspirações e relações de poder, articulando-se diretamente às relações de alteridade, ou seja, as formas

pelas quais diferentes sujeitos se percebem, se diferenciam e enfrentam conflitos na definição do que é entendido como legítimo no espaço escolar.

Essas relações integram processos de resistência, negociação e disputa de significados, e evidenciam a escola como um espaço atravessado por disputas de interesses, reconhecimento e construção de identidades sociais. A relação entre professor e aluno desempenha papel fundamental no processo educativo, uma vez que influencia diretamente o desenvolvimento da aprendizagem, o engajamento e a construção de vínculos significativos no ambiente escolar. Segundo Goldani (2010, p. 29):

O professor precisa ter sensibilidade e esta deve estar presente em um olhar, um gesto, um diálogo de modo que integre à visão do aluno, fazendo-o compreender a sua realidade. O educador sensível é aquele que questiona suas ações baseando-se na abordagem que a criança faz da realidade, verbalizando uma realidade vista a seu modo, com suas capacidades estruturais, funcionais e afetivas. A sensibilidade do professor torna-o capaz de entender os estágios de desenvolvimento da criança, fazendo-o vivenciar um mundo de imaginação, sonhos, alegria. O aluno vê no professor as chances de um caminho mais consistente na busca da realização cognitiva, afetiva, motora e emocional e principalmente esta relação é crucial no processo de transição entre a pré-escola e o Ensino Fundamental. (GOLDANI 2010, p. 29)

A sensibilidade neste sentido, constitui um elemento articulador na mediação entre o aluno e a compreensão que ele constrói da realidade, incorporando uma dimensão ética e relacional essencial à prática educativa. Essa sensibilidade não se limita a um aspecto emocional, mas a postura e o reconhecimento da singularidade do aluno, considerando suas condições estruturais, funcionais e afetivas.

Do ponto de vista político, essa prática diária constitui uma resistência aos modelos educacionais homogêneos e normativos, que uniformizam o processo de aprendizagem e desconsideram as diferenças individuais e sociais, problematiza as estruturas que estabelecem os padrões convencionais no sistema educacional, possibilitando o reconhecimento das múltiplas vozes e experiências dos alunos. Nesse processo, o professor assume um papel ativo na redefinição das relações educativas, valorizando e respeitando a diversidade.

A construção do conhecimento envolve mais do que aspectos intelectuais, articulando dimensões cognitivas, emocionais e sociais que se expressam nas interações cotidianas da escola. O ambiente educativo se configura, desta forma, como um espaço de convivência, onde o aprender está enraizado nas relações

humanas. Nesse cenário, a afetividade participa diretamente do desenvolvimento da criança, favorecendo segurança emocional, vínculos sociais e autonomia.

Silva et al. (2013) salientam que embora Piaget (1993) não tenha abordado a afetividade como foco específico de suas investigações, o autor reconhece que a conduta humana envolve simultaneamente aspectos cognitivos e afetivos, os quais influenciam diretamente as ações do sujeito.

De acordo com Vygotsky (2001) a emoção é compreendida como uma base afetiva fundamental para a adequada compreensão do pensamento humano. Partindo de uma concepção holista da pessoa, o autor não estabelece uma separação entre os domínios afetivo e cognitivo.

A concepção de desenvolvimento humano apresentada parte do reconhecimento da indissociabilidade entre os aspectos afetivos e cognitivos, entendendo o sujeito como uma totalidade em constante construção. Essa perspectiva integradora anula a função da escola como espaço restrito à transmissão de conteúdos, mas espaço de vivências formativas, em que o aprender está diretamente relacionado ao sentir.

No contexto escolar, isso implica reconhecer que os processos de construção do conhecimento são influenciados por dimensões emocionais, relações sociais e experiências subjetivas que integram e condicionam a trajetória de aprendizagem. Por fim, a fragmentação entre os aspectos afetivos e cognitivos compromete não apenas os processos de aprendizagem, mas também a formação ética e social dos estudantes.

Para Freire (1983, p. 29), a educação não se desvincula do amor, para ele “Ama-se na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais [...]”. Para Ribeiro (2010), a educação afetiva baseia-se na construção de uma escola fundada no respeito, na compreensão, na ética e na autonomia de pensamento. Com intuito de colaborar na formação de sujeitos honestos críticos e responsáveis, o desenvolvimento afetivo não se resume a toque físico, mas uma preparação ao desenvolvimento cognitivo.

Mahoney e Almeida (2005) ressaltam a perspectiva de Wallon, segundo a qual a aprendizagem ocorre por meio da interação com o ambiente humano e físico, evidenciando a importância das relações para o desenvolvimento. Essa ideia complementa a reflexão de Freire (2013), que enfatiza a construção do

sujeito não no isolamento, mas na comunicação, na ação e no diálogo crítico, consolidando a aprendizagem como um processo ativo e socialmente mediado.

Neste sentido, o autor destaca ainda que a natureza da educação deve ser compreendida a partir da dialogicidade, o diálogo, enquanto encontro entre sujeitos históricos e sociais, favorece a construção conjunta do conhecimento, sustentado pelo sentimento como base da relação humana e do entendimento do mundo. Essa troca pressupõe humildade e simplicidade, além da disposição para aprender com o outro, reconhecendo suas limitações e valorizando seus saberes. Contudo, é imprescindível reconhecer que o diálogo nem sempre ocorre em condições de igualdade, já que estruturas opressoras podem restringir a expressão e a participação plena dos sujeitos no processo educativo e social.

Tal perspectiva se aproxima de abordagens críticas que rejeitam modelos tecnicistas e reconhecem a importância da inclusão, das diferenças e do protagonismo estudantil. A prática docente, orientada por essa sensibilidade relacional, contribui para a construção de uma escola atenta à diversidade e comprometida com a formação de sujeitos conscientes, éticos e socialmente engajados, favorecendo uma educação mais democrática e humanizadora.

Vale ressaltar que a sensibilidade de forma isolada não garante práticas inclusivas, para tal, a necessidade de estar articulada a uma base teórica sólida, a um compromisso ético com a equidade e ao domínio das ferramentas pedagógicas adequadas à realidade dos estudantes. Sem suporte institucional, e espaços de escuta coletiva, a responsabilidade recai de forma individual sobre o professor, mascarando lacunas do sistema. Neste sentido, Freire (1987, p. 135) destaca:

Escutar é obviamente algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta, sua redução ao que o outro fala. [...] Com o sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz a sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária. (FREIRE 1987, p. 135)

Escutar, nesse contexto, imprime atitude ativa e ética, orientada pela abertura ao outro em sua linguagem, gestos e modos de existência. Não se trata de uma escuta passiva ou neutra, mas de um compromisso com a dignidade da diferença e com a construção coletiva de significados no processo educativo. Em

contexto educacional, essa compreensão amplia a concepção tradicional de escuta, frequentemente limitada a uma função técnica ou disciplinar. Escutar os sujeitos envolvidos no processo, estudantes, professores, famílias e comunidade, implica reconhecer seus saberes, experiências e necessidades singulares. Esse reconhecimento necessita orientar decisões pedagógicas, a construção do currículo, os processos avaliativos e a organização da vida escolar.

Ouvir como prática que dá voz constitui um ato político, supõe a superação de estruturas autoritárias que historicamente silenciaram sujeitos sob o argumento de uma neutralidade pedagógica. Quando a escola escuta de forma efetiva, ela não apenas reconhece a diversidade de discursos, mas também se transforma em resposta a eles, instaurando espaços em que o diálogo fundamenta o reconhecimento mútuo e sustenta práticas educativas mais democráticas e inclusivas. Escutar a partir das necessidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo implica reconhecer que a educação se constrói com os estudantes, e não sobre eles. Trata-se de uma escuta ativa, que integra uma prática pedagógica orientada à construção de sentidos, vínculos e possibilidades de modificar a realidade em que estão inseridos.

No próximo capítulo, na perspectiva de ampliar as discussões acerca do papel da diversidade e da diferença na materialização do direito à educação, e recorrendo ao objeto dessa dissertação, far-se-á uma breve retomada da modalidade da Educação Especial e da Educação Inclusiva, compreendendo a última como um dos grandes avanços teóricos na perspectiva de uma concepção ampliada de educação de qualidade para todos(as) e para cada um(a).

## **5 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A DIVERSIDADE COMO FUNDAMENTO DO DIREITO À EDUCAÇÃO**

A construção de um sistema educacional verdadeiramente democrático compreende o enfrentamento das desigualdades que atravessam o acesso, a permanência e a aprendizagem das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, privações de diferentes naturezas, problemas ou dificuldades de aprendizagem. Neste cenário, a Educação Especial e a Educação Inclusiva não são campos paralelos ou complementares, mas dimensões interdependentes de uma política pública educacional.

A distinção entre educação especial e educação inclusiva é fundamental para a compreensão das transformações nas políticas educacionais voltadas à diversidade. A educação especial, historicamente, esteve centrada na oferta de serviços e recursos específicos para estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, geralmente em contextos paralelos ou substitutos ao ensino regular. Já a educação inclusiva representa um avanço teórico e político, ao propor uma concepção ampliada de educação de qualidade para todos(as) e para cada um(a), fundamentada no reconhecimento das diferenças como dimensões constitutivas do processo educativo.

Enquanto a educação especial se organiza a partir da identificação de necessidades educacionais específicas e da provisão de atendimentos especializados, a educação inclusiva desloca o foco para a transformação das práticas pedagógicas, curriculares e institucionais, visando à construção de ambientes escolares acessíveis, equitativos e acolhedores. Nesse sentido, a educação inclusiva não nega a importância da educação especial, mas a ressignifica dentro de uma perspectiva que valoriza a convivência, a participação e o pertencimento de todos os estudantes no espaço comum da escola.

Por essa razão, esse capítulo busca analisar os fundamentos, desafios e possibilidades da Educação Especial e da Educação Inclusiva nas políticas de inclusão, os avanços legais, as limitações da prática e os desafios que marcam a construção de uma educação equitativa e de qualidade para todos.

## 5.1 Trajetória da Educação Especial no Brasil

A partir de pressões sociais, influências internacionais e marcos legais, emergiu no Brasil uma nova perspectiva para a Educação Especial, centrada nos direitos humanos e na valorização da diversidade. Referenciais como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) passaram a orientar as políticas públicas de inclusão, dialogando com movimentos sociais, avanços legislativos e a atuação de educadores, o que resultou na inserção gradual da Educação Especial no sistema regular de ensino.

Compreender essa trajetória é essencial para uma análise crítica dos avanços e desafios que ainda marcam a efetivação da educação inclusiva no Brasil. Esta seção apresenta um resgate histórico dos principais marcos da Educação Especial, suas rupturas conceituais e os impactos dessas transformações nas políticas educacionais contemporâneas.

Ao longo dos séculos, a escolarização de pessoas com deficiência apresenta-se marcada por práticas de exclusão, sustentadas por concepções sociais e culturais dominantes. Na Antiguidade, sociedades como Grécia e Roma marginalizavam esses indivíduos por meio de práticas como o infanticídio e o sacrifício legalizado; na Idade Média, a deficiência passa a ser associada à punição divina, perpetuando a exclusão dessas populações. (CORRENT, 2016.)

No século XIX, surgem as primeiras iniciativas educacionais, como a fundação da primeira escola pública para surdos nos EUA em 1817 (Pessotti, 1984; Silva, 1987; Mazzotta, 1999). Décadas depois, movimentos familiares impulsionaram a criação da *National Association for Retarded Children* (NARC) em 1950, nos Estados Unidos, que influencia diretamente o surgimento da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no Brasil.

Ainda considerando os marcos internacionais, destaca-se em 1990, a Declaração Mundial de Educação para Todos, promovida pela Unesco, a qual reconhece e defende medidas que assegurem igualdade de acesso à educação como parte integrante dos sistemas educativos. Em 1994, a Declaração de Salamanca, elaborada durante a Conferência Mundial de Educação Especial realizada na Espanha sob a coordenação da ONU, consolida princípios, políticas e práticas voltadas à inclusão de estudantes com necessidades educacionais

específicas. O documento estabelece orientações para ações em âmbito local, nacional e internacional, contemplando a gestão escolar, a capacitação de profissionais da educação e a participação comunitária. (UNESCO,1994)

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, conhecida como Convenção da Guatemala, foi elaborada em 1999 e ratificada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001. O documento garante às pessoas com deficiência os mesmos direitos e liberdades fundamentais dos demais, com ênfase no direito à não discriminação, à dignidade e à igualdade. (BRASIL, 2001)

Em 2009, ao ratificar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas, o Brasil assume o compromisso jurídico e político na oferta de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. O documento reforça o dever dos Estados em assegurar a participação plena, efetiva e equitativa das pessoas com deficiência na vida educacional e social, reconhecendo sua dignidade, autonomia e direito à aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 2009)

Cabe destacar que a terminologia adotada reflete os marcos históricos e conceituais de cada período. Tais iniciativas sinalizam avanços progressivos na consolidação dos direitos educacionais das pessoas com deficiência, evidenciando a transição de um modelo assistencialista e segregador para uma perspectiva fundamentada em direitos, equidade e inclusão.

Para Riboli, Pertuzzatti, 2025 evidencia-se uma substituição progressiva de modelos especializados e excludentes por uma perspectiva integradora, impulsionada por avanços normativos, no entanto, persistem desafios estruturais e culturais embasados em políticas públicas consistentes, compromisso político, investimentos adequados e uma revisão crítica das práticas pedagógicas ainda vigentes.

Em consonância com o cenário internacional, o contexto brasileiro também apresenta um percurso marcado por avanços legais graduais no campo da educação. A Lei nº 4.024/1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, já previa o atendimento educacional às pessoas com deficiência então denominadas “excepcionais”, sugerindo sua inserção, sempre que possível, no sistema regular de ensino (BRASIL, Lei Federal 4024/1961).

Contudo, a Lei nº 5.692/1971, formulada durante o regime militar, substituiu a anterior e passou a prever um “tratamento especial” para estudantes com deficiências físicas, mentais, altas habilidades ou atraso escolar, mantendo-os, em grande parte, fora da rede regular de ensino e reforçando a segregação por meio da educação especial em instituições separadas. (BRASIL, Lei Federal 5692/1971).

Em 1994, a Política Nacional de Educação Especial adota o conceito de “integração instrucional”, limitando o acesso ao ensino regular aos estudantes com deficiência considerados aptos a acompanhar o currículo sem adaptações.

A atual LDB (Lei Federal nº 9.394/1996) representa avanço ao dedicar um capítulo à Educação Especial, prevendo o atendimento em classes comuns com suporte especializado e reconhecendo a necessidade de formação docente específica e flexibilização curricular. O Decreto nº 3.298/1999 regulamenta a Política Nacional de Integração da Pessoa com Deficiência, definindo a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas do ensino.

No início dos anos 2000, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) avançou ao estabelecer metas para a inclusão de estudantes com deficiência em todos os níveis de ensino. No mesmo ano, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 orientava os sistemas de ensino a garantir a matrícula de todos os alunos, atribuindo às escolas a responsabilidade em ofertar as adaptações necessárias para assegurar o acesso e a permanência com qualidade.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 1/2002, por sua vez, incorporou à formação docente conteúdos voltados às necessidades educacionais específicas, reconhecendo a importância da qualificação para a prática inclusiva. No mesmo sentido, a Lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, oficializava a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação, consolidando direitos linguísticos da comunidade surda.

Na sequência, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007) reforçavam a inclusão, com ênfase na acessibilidade e na formação de professores. O Decreto nº 6.094/2007 destacava a obrigatoriedade de incluir estudantes com demandas

educacionais específicas na rede pública de ensino, reafirmando o compromisso com uma educação democrática e equitativa.

A partir de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva passa a orientar as diretrizes educacionais, assegurando o direito de todos os estudantes à escolarização no ensino comum. No mesmo ano, o Decreto nº 6.571/08 regulamentou o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço complementar ao ensino regular, com garantia de apoio técnico e financeiro da União. Em 2009, a Resolução CNE/CEB nº 4/09 definiu o AEE como parte do projeto pedagógico das escolas, a ser oferecido preferencialmente em Salas de Recursos Multifuncionais, em regime de contraturno.

Em continuidade ao avanço normativo, o Decreto nº 7.611/2011 reafirmava o direito à educação inclusiva em todos os níveis e etapas, vedando a exclusão com base na deficiência e assegurando adaptações razoáveis e apoio individualizado. Em 2012, a Lei nº 12.764/12 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, garantindo o acesso à educação como direito fundamental. Já o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, reforça o compromisso com a universalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino. No entanto, o termo “preferencialmente” ainda permite brechas interpretativas que podem comprometer o entendimento e efetividade da inclusão plena.

Na sequência, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015 - consolida o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, com base na equidade e na não discriminação. O artigo 27 estabelece que a educação é direito fundamental da pessoa com deficiência, assegurando um sistema educacional inclusivo ao longo de toda a vida. O artigo 28 detalha os deveres do Estado, incluindo a garantia de acessibilidade, formação docente adequada, oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), uso de tecnologia assistiva e a eliminação de barreiras pedagógicas, físicas e atitudinais que dificultem o pleno acesso e a permanência desses estudantes na escola regular.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

**I** - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; **II** - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; **III** - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; **IV** - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; **V** - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; **VI** - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva; **VII** - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; **VIII** - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar; **IX** - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência; **X** - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; **XI** - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; **XII** - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação; **XIII** - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas; **XIV** - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento; **XV** - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar; **XVI** - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino; **XVII** - oferta de profissionais de apoio escolar; **XVIII** - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (BRASIL, Lei nº 13.146/2015)

Ao explicitar as incumbências do poder público frente à educação, este artigo não demonstra apenas um conjunto normativo, mas um compromisso político que figura além da formalização de direitos, delinea um modelo

educacional orientado por princípios de equidade, justiça social e acessibilidade, representando um avanço normativo importante no contexto histórico de pessoas com deficiência. Contudo, a amplitude e a complexidade das ações descritas evenciam um descompasso entre os marcos legais e a realidade concreta das escolas públicas.

Na sequência, propõe-se uma organização didática dos principais fundamentos que sustentam a Educação Inclusiva, conforme estabelecido no

**Figura 1. Fundamentos da Educação Inclusiva segundo o Artigo 28 (LDB) e o Artigo 28 (LDB) - Cinco Eixos para a Garantia do Direito à Educação na Perspectiva da Diversidade**

estruturção do conteúdo e apresentada em cinco eixos articuladores, os quais possibilitam uma visualização sistemática dos aspectos que envolvem tanto as dimensões sistêmicas quanto as práticas pedagógicas.



Fonte: Com base no Art 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação( BRASIL- 2015)

Elaboração própria (ferramenta digital Plataforma Canva).  
Fonte: LDB 9394/96, artigo 28.

O primeiro eixo que aparece na imagem 1 trata da organização do sistema educacional, ressaltando a presença dos princípios da inclusão em todas as etapas de ensino, a necessidade de aprimoramento contínuo dos sistemas para assegurar mais do que o simples acesso, a permanência e a participação efetiva dos estudantes. Para além, enfatiza a importância da articulação intersetorial, ou

seja, a integração entre educação, saúde e assistência social como forma de suporte aos estudantes.

O segundo eixo trata das ações e práticas pedagógicas, enfatizando a importância de um projeto pedagógico que incorpore adaptações e estratégias alinhadas às necessidades dos estudantes, integrando abordagens individuais e coletivas, o uso de pesquisas, metodologias e tecnologias, além de um planejamento que promova o desenvolvimento integral das potencialidades de cada aluno.

O terceiro eixo trata da formação e atuação dos profissionais da educação, enfatiza a qualificação inicial e continuada dos docentes, orienta a atuação de professores especializados para o Atendimento Educacional Especializado, além da disponibilização de intérpretes de Libras e profissionais de apoio escolar, cuja ausência compromete a efetividade da inclusão, tornando-a meramente formal e limitando o real aprendizado e participação dos estudantes com deficiência

O quarto eixo aborda a acessibilidade e a inclusão social de forma abrangente, contemplando não apenas as adaptações físicas dos espaços escolares, mas também as dimensões comunicacional e atitudinal. Destaca-se a importância da participação efetiva dos estudantes com deficiência na vida escolar e a garantia do acesso pleno a todas as atividades desenvolvidas no ambiente educacional.

O quinto eixo trata da educação bilíngue e do ensino superior, prevendo a oferta de recursos de tecnologia assistiva e assegurando que o ingresso e a permanência nas instituições de ensino superior ocorram em condições de equidade. Ressalta a relevância da inclusão de conteúdos sobre deficiência nos currículos, como estratégia de conscientização e de respeito à diversidade.

Em resumo, evidencia-se um processo que envolve estrutura, práticas, formação, acessibilidade e compromisso com a equidade em todos os níveis de ensino. Trata-se de um direito inegociável e de uma responsabilidade coletiva que requer planejamento, investimento e mudança de cultura institucional. Na prática, essas determinações esbarram em limitações orçamentárias, deficiências na infraestrutura, escassez de profissionais qualificados e, sobretudo, a permanência de uma cultura escolar marcada por práticas excludentes e normativas.

Com base no exposto, torna-se imprescindível pensar a inclusão não como um conjunto de serviços técnicos ou adaptações físicas, mas como um projeto político, a partir da redefinição da cultura pedagógica, das epistemologias dominantes nos currículos e da relação que a escola estabelece com a diferença. Inclusão, nesta perspectiva, não denomina integrar o outro à hegemonia da escola, mas repensar a própria escola pela ótica da diversidade humana.

Essa concepção já se reflete no ano de 2015, quando o Brasil participa do Fórum Mundial de Educação firmando a Declaração de Incheon. Esse documento reafirma o compromisso global com uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade. No mesmo ano, foram lançados os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), também coordenados pela Unesco. Dentre os 17 objetivos estabelecidos para serem alcançados até 2030, destaca-se o Objetivo 4, que propõe assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

No ano de 2020, o Decreto nº 10.502, institui a nova Política Nacional de Educação Especial, amplamente criticado por representar um retrocesso nas políticas de inclusão, ao incentivar a matrícula de estudantes com deficiência em escolas especiais. Sua constitucionalidade foi questionada no Supremo Tribunal Federal, que suspende seus efeitos no ano de 2021, partindo do entendimento que o texto contraria o paradigma constitucional, segundo o qual a escola regular deve ser o espaço preferencial para a oferta da educação especial. (BRASIL, Decreto 10.502/2020).

A decisão na Ação Direta de Inconstitucionalidade - ADI 5357 consolida o compromisso em assegurar o direito à inclusão, apoiada pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência e a Convenção Internacional, que fomentam a mudança do modelo médico individualista para uma visão social. Essa abordagem reconhece que as barreiras sociais e ambientais são responsáveis pela exclusão social, fortalecendo o dever coletivo em eliminar obstáculos. Ademais, evidencia a luta histórica contra a discriminação e a opressão, evidenciando a diversidade como princípio fundamental para uma sociedade mais democrática e igualitária. (OHLWEILER, 2025).

Nessa abordagem, a exclusão deixa de ser compreendida como consequência da deficiência em si e passa a ser compreendida em decorrência

das barreiras sociais, institucionais e atitudinais, que organizam as relações. Essa nova roupagem conceitual transfere a responsabilidade da inclusão à sociedade como um todo e ao Estado, com vista a assegurar condições concretas de acessibilidade e participação, desvinculando a inclusão de um ato voluntário, mas de fato um compromisso coletivo fundamentados na justiça social. Em síntese, afirmar a diversidade como fator estruturante necessita ressignificar também o pertencimento articulado ao enfrentamento concreto da discriminação.

O quadro 16 apresenta uma síntese dos principais marcos legais e normativos mencionados nessa seção, organizados por ano, documento, tema central e respectivas alterações ou impactos no campo da educação especial sob a perspectiva inclusiva.

**Quadro 16-Marcos Legais e Normativos da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Síntese por Ano, Documento, Tema Central e Impactos**

Ano	Documento	Tema	Alterações/Impactos
1961	Lei nº 4.024/1961	Inserção no ensino regular	Prevê, inicialmente, a inclusão dos estudantes com deficiência no sistema regular, mas de forma limitada.
1971	Lei nº 5.692/1971	Educação segregada	Reforça práticas segregadoras, substituindo o conceito de inclusão por “tratamento especial”.
1994	Política Nacional de Educação Especial	Conceito de “integração instrucional”; acesso limitado ao ensino regular	Limita o acesso ao ensino comum aos estudantes considerados aptos, reforçando a segregação.
1996	Lei nº 9.394/1996 (LDB)	Educação especial; suporte; formação docente	Dedica capítulo à Educação Especial; reconhece a necessidade de suporte em classes comuns.
2001	Lei nº 10.172/2001 (PNE)	Inclusão em todos os níveis de ensino	Estabelece metas para inclusão plena de estudantes com deficiência em todos os níveis.
2001	Resolução CNE/CEB nº 2/2001	Direito a matrícula; adaptações; apoio escolar	Orienta garantias de matrícula e adaptações necessárias às escolas.
2002	Lei nº 10.436/2002	Direitos linguísticos	Oficializa Libras como meio legal de comunicação da comunidade surda.

2005	Decreto nº 5.626/2005	Uso de Libras; acessibilidade linguística	Regulamenta a lei de Libras e seu uso oficial.
2006	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	Direitos humanos; acessibilidade; formação de professores	Refirma o compromisso com inclusão e acessibilidade na educação.
2007	Decreto nº 6.094/2007	Demanda educacional específica; inclusão de estudantes na rede pública	Orienta a inclusão de estudantes com demandas específicas na rede pública.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Educação inclusiva; acessibilidade; práticas docentes	Orienta para uma prática educativa que priorize a inclusão na escola comum.
2009	Ratificação da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	Direitos humanos; participação plena e efetiva	Reforça o compromisso internacional com inclusão e acessibilidade.
2012	Lei nº 12.764/2012	Autismo; proteção de direitos; educação	Cria a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
2014	PNE 2014-2024	Inclusão na educação; universalização do Atendimento Educacional Especializado	Reforça o compromisso com a oferta de AEE na rede regular.
2015	Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão	Direitos da pessoa com deficiência; inclusão plena; acessibilidade	Consolida o direito à educação inclusiva de forma definitiva, em todos os níveis e modalidades.
2015	Declaração de Incheon- Fórum Mundial de Educação	Educação de qualidade; inclusão; equidade	Reafirma o compromisso global com a educação inclusiva.
2020	Decreto nº 10.502/2020	Políticas de educação especial;	Institui uma nova política que incentiva a matrícula em escolas especiais, enfrentando críticas.
2021	Suspensão pelo STF do Decreto nº 10.502/2020	Garantia da escola regular; direito à inclusão	Reafirma o entendimento de que a escola regular como espaço preferencial de oferta.

Elaboração própria.

Fonte: Legislação Educacional brasileira para Educação Especial e Inclusiva.

O percurso histórico da educação inclusiva é marcado por avanços e retrocessos, evidenciando os conflitos entre os princípios constitucionais de

universalidade e igualdade e as práticas institucionais concretas. Observa-se uma alternância de discursos e ações que, embora se apresentem sob a rubrica da inclusão, muitas vezes perpetuam práticas excludentes. Essa ambiguidade revela a persistência de modelos que não reconhecem plenamente a diversidade como elemento estruturante da educação, comprometendo a efetivação do direito à educação para todos e cada um.

A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) redefine a compreensão da deficiência, ao substituir o modelo biomédico por uma perspectiva de direitos sociais, desta forma, a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva corresponde ao reconhecimento de que o desafio não reside apenas na adaptação de currículos ou na oferta de recursos, mas na reformulação substancial dos conceitos de diferença, participação e organização pedagógica, em consonância com uma ética que valorize a diversidade como princípio estruturante de uma sociedade democrática.

Na próxima seção, a trajetória da construção teórica e legal da educação inclusiva será explorada com maior detalhamento.

## **5.2 Trajetória da Educação Inclusiva no Brasil**

A delimitação entre educação inclusiva e educação especial se torna indispensável para compreender a transformação paradigmática que a Educação Inclusiva propõe. Dessa forma, esta seção tem por objetivo discorrer acerca da trajetória da Educação Inclusiva não enquanto modalidade, mas como um princípio político e pedagógico que assegura o direito à aprendizagem, à participação e ao reconhecimento da diversidade no ambiente escolar.

A Educação Especial, historicamente vinculada à oferta de atendimentos educacionais específicos a pessoas com deficiência, foi, em muitos contextos, marcada por práticas de exclusão, segregação, assistencialismo e filantropia. Em contraposição, a Educação Inclusiva emerge como um princípio político e pedagógico que propõe a reconfiguração do ambiente escolar e das práticas educativas, de modo a acolher e valorizar todas as formas de diferença. Nesse sentido, Carvalho (2014) reforça que:

O século XX foi, certamente, um período de profundas mudanças que se estendem aos dias de hoje, pois transformações são processos permanentes e graduais e que não ocorrem de uma hora para outra. (CARVALHO, 2014, p. 33)

Marcada por profundas transformações sociais, políticas e culturais que impactaram diretamente a concepção de educação, a educação inclusiva emerge nesse cenário não como uma ação pontual ou circunstancial, mas como parte de um processo histórico contínuo e ainda em construção. A inclusão, portanto, não se restringe à adaptação de recursos ou à oferta de serviços especializados; ela exige uma reconfiguração do próprio conceito de educação, no qual a diversidade é reconhecida como elemento estruturante, e não como obstáculo a ser superado.

Nesse sentido, Silva (2023) adverte que, apesar dos avanços normativos e discursivos, persistem desafios significativos, como a ausência de infraestrutura adequada, a escassez de recursos e a necessidade de uma mudança cultural mais profunda no que diz respeito à inclusão escolar.

A Constituição Federal de 1988 consolida a educação como direito de todos e dever do Estado, fundamentada nos princípios da igualdade e da dignidade humana (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) reforça esse compromisso ao reconhecer a diversidade como princípio orientador do ensino, propondo a construção de uma escola inclusiva como projeto civilizatório, e não apenas como resposta adaptativa às diferenças.

A atuação dos movimentos sociais, de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), e de marcos legais como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), contribui para consolidar a educação inclusiva como um direito humano universal. Essa perspectiva orienta-se pela eliminação de todas as formas de discriminação, superando a concepção restrita da educação especial como modalidade isolada.

Esse entendimento encontra respaldo em um conjunto de marcos legais e normativos, entre os quais se destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), cujo Artigo 3º estabelece que:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. III - pluralismo de ideias e de concepções

pedagógicas. IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância. V - Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. VI - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. VII - valorização do profissional da educação escolar; (BRASIL, Lei 9394/96)

Esse artigo explicita princípios fundamentais que sustentam a oferta do ensino no Brasil, os quais não apenas organizam o sistema educacional, mas também delimitam um compromisso ético-político com uma educação pública, democrática e inclusiva. Ao citar no inciso I a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, reconhece que o “incluir” não se limita ao ingresso, mas qualidade e permanência, o que implica remover barreiras pedagógicas, culturais e estruturais que reforçam a obrigatoriedade de uma educação acessível e inclusiva.

Os incisos II, III e IV do Artigo 3º da LDB abordam a liberdade de ensinar e aprender, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, bem como o respeito à liberdade e à tolerância. Esses princípios constituem uma base legal sólida para o reconhecimento da diversidade como valor educativo. Nesse sentido, a escola não deve apenas tolerar as diferenças, mas assumir uma postura pedagógica ativa diante delas, promovendo práticas que dialoguem com realidades plurais — raciais, culturais, territoriais, linguísticas, religiosas e de gênero — e que contribuam para a construção de uma educação democrática, equitativa e inclusiva.

O inciso VI reafirma a gratuidade da educação pública, mecanismo importante para a inclusão de populações vulnerabilizadas. Contudo, a gratuidade por si só não garante acesso pleno se não acompanhada de políticas de permanência, como alimentação, transporte, acessibilidade e apoio pedagógico. Por fim, o inciso VII colabora com a valorização do profissional da educação como condição estruturante da inclusão. A inclusão depende de práticas que se sustentem não apenas em legislação, mas em sujeitos comprometidos com o direito à educação de qualidade.

Nesse sentido, a compreensão de Camargo (2017, p. 1) amplia significativamente o entendimento sobre inclusão, ao afirmá-la como uma prática social que se manifesta em múltiplos âmbitos — no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação e na cultura — mas, sobretudo, na atitude e na forma de perceber a si mesmo, o outro e o mundo. Ao deslocar o foco

da inclusão para além das dimensões institucionais e técnicas, o autor propõe uma abordagem ética e relacional, na qual a inclusão não se reduz à adequação de espaços ou à implementação de políticas específicas, mas se configura como uma postura diante da vida, pautada pelo reconhecimento da diversidade como valor constitutivo das relações sociais.

Destarte, a efetivação da educação inclusiva não se resume à oferta de acessibilidade física ou à matrícula de estudantes com diferentes características. Ela se concretiza, sobretudo, por meio de uma mudança de postura nas relações humanas, na forma como as diferenças são reconhecidas como constitutivas da vida em sociedade. Nesse sentido, a escola ultrapassa os limites da normatização e da adaptação técnica, assumindo um compromisso ético e político com a transformação de olhares, práticas e valores. Tal transformação inicia-se no cotidiano escolar, no plano relacional mais próximo, por meio da escuta ativa e do reconhecimento do outro como legítimo. Trata-se, antes de tudo, de uma escolha pela convivência e pela justiça, que antecede as políticas públicas e sustenta sua efetividade.

Com os Planos Nacionais de Educação e a incorporação de diretrizes internacionais em direitos humanos, a educação inclusiva se consolida como princípio estruturante na escola pública. Essa abordagem amplia significativamente o entendimento de inclusão, deixando de se restringir a categorias específicas, e figurar como uma perspectiva, passa a reconhecer a pluralidade de sujeitos presentes nos processos escolares, considerando as desigualdades impostas por marcadores sociais como raça, território, gênero, nacionalidade, condição migratória.

Neste percurso, o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, estabeleceu diretrizes e metas que reforçam o compromisso com uma educação inclusiva enquanto política pública universal, ultrapassando a lógica da deficiência e do diagnóstico clínico. Em seu item III estabeleceu a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação. (BRASIL, Lei 13.005/2014)

Tal princípio amplia a compreensão da inclusão ao deslocar o foco de grupos específicos para uma abordagem estrutural e interseccional, conforme destaca Mantoan (2015, p. 39) que os princípios constitucionais determinam que

nenhuma pessoa pode ser excluída ou discriminada com base em sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência.

Essa perspectiva reconhece as múltiplas formas de exclusão historicamente reproduzidas pelo sistema educacional, como o racismo, as desigualdades socioeconômicas e territoriais, bem como a discriminação por gênero, orientação sexual e origem.

Ao afirmar a eliminação de todas as formas de discriminação, reafirma-se o compromisso com um ambiente educacional que reconheça a diversidade como um direito fundamental, e não como uma exceção a ser tolerada. No âmbito do processo de ensino e aprendizagem, Mantoan (2015, p. 45) ressalta que *“a escola inclusiva reconhece no aluno o ser que devém e que se constitui na diferença, e que nada está previsto na sua aprendizagem. Não cabe, pois, nesse espaço, um modelo a ser seguido ou reproduzido”*. Nesse modelo de escola, os estudantes não são comparados entre si, pois suas singularidades são respeitadas e valorizadas. Isso implica romper com práticas pedagógicas padronizadas e reconhecer os diferentes modos de aprender como legítimos e necessários à construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

A inclusão, nesse contexto, não se reduz à deficiência, mas representa uma postura ética diante das diferenças. Implica garantir acesso, permanência, aprendizagem e participação efetiva a todos, independentemente de origem, identidade ou condição social. Assim, o ponto central da educação inclusiva se mostra no desafio de equilibrar igualdade e diferença sem recair na homogeneização ou na hierarquização.

O direito à diferença torna-se essencial quando a busca por igualdade apaga identidades e descaracteriza sujeitos envolvidos no processo educativo. Da mesma forma, garantir igualdade é necessário quando a diferença é usada para justificar exclusões. A inclusão, portanto, necessita de uma pedagogia sensível ao contexto, capaz de promover equidade sem reforçar desigualdades.

É esse o horizonte proposto pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), assinada em Nova York em 2007 e ratificada pelo Brasil por meio do Decreto nº 6.949/2009, a qual estabelece, em seu Artigo 24, o direito à educação inclusiva em todos os níveis, dentro do sistema educacional regular. A Convenção adota

uma concepção de inclusão que transcende o diagnóstico clínico e rejeita qualquer forma de segregação.

Trata-se de um marco jurídico e político na consolidação da educação inclusiva como um direito humano universal, fundamentado em princípios que interpelam o sistema educacional em sua totalidade, promovendo transformações estruturais orientadas pela equidade e pelo reconhecimento da diversidade. Essa concepção é ratificada por Sasaki (2010) para quem incluir significa:

[...] o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com deficiência (além de outras) e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão constitui então um processo bilateral no qual as pessoas ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (Sasaki, 2010, p.39).

Ao estabelecer a implementação de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, a Convenção rompe com modelos baseados na segregação, na medicalização e em adaptações pontuais. Se desvincula da condição individual para a ação estrutural da escola, fundamentada na equidade, acessibilidade e valorização da diversidade e “[...] *precisa ser, definitivamente, entendida como um dever a ser assumido e concretizado pelo Estado, contando com a parceria da sociedade, tanto no planejamento das ações quanto na administração de sua implantação e implementação*” (CARVALHO, 2004, p. 98).

Ao priorizar a dignidade, o respeito às diferenças e o desenvolvimento de potencialidades, reafirma-se que a inclusão não responde somente à marcadores da deficiência, mas às desigualdades históricas de acesso e pertencimento educacional. Seu fundamento normativo pressupõe a reestruturação do sistema educacional em sua totalidade, a fim de assegurar o direito a uma educação de qualidade, pautada na diferença, na equidade e no acesso incondicional.

Somando-se a esses esforços, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) apresenta o paradigma da educação inclusiva fundamentado nos princípios dos direitos humanos, da diversidade, da universalidade e da participação coletiva, e se constitui um avanço ao reconhecer as diferenças individuais, de qualquer natureza, cognitivas, sociais ou culturais, como dimensões legítimas da condição humana,

substituindo a lógica do déficit para a valorização da diversidade como elemento enriquecedor do ambiente escolar e social.

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1 de 2012, estabelecem orientações obrigatórias aos sistemas de ensino e às instituições educacionais brasileiras. Reconhecem a Educação em Direitos Humanos como um dos pilares do direito à educação, compreendendo-a como um conjunto de concepções e práticas pedagógicas baseadas na promoção, proteção, defesa e efetivação dos direitos humanos no cotidiano. Seu objetivo é a formação ética, crítica e cidadã, orientada para a convivência democrática e a consolidação dos direitos humanos como fundamento das relações sociais, políticas, econômicas e culturais, em contextos locais, nacionais e globais. (BRASIL, DCNs, 2018)

Importa lembrar que a educação inclusiva, ao reconhecer a diversidade como princípio estruturante, deve também contemplar as especificidades dos imigrantes forçadamente deslocados de seus territórios por conflitos, perseguições, desastres ambientais ou crises humanitárias. Esses sujeitos, frequentemente em situação de vulnerabilidade múltipla, enfrentam barreiras linguísticas, culturais, institucionais e legais que dificultam seu acesso, permanência e participação plena no sistema educacional.

Nesse contexto, a inclusão não pode se restringir à adaptação curricular ou ao acolhimento pontual, mas deve ser compreendida como um compromisso ético e político com a justiça social, exigindo políticas intersetoriais, formação docente sensível às questões migratórias e práticas pedagógicas que valorizem as identidades culturais e os saberes desses estudantes. Assim, a escola inclusiva se configura como espaço de reconstrução de pertencimento, de garantia de direitos e de resistência às formas de exclusão que historicamente afetam populações deslocadas.

A crescente presença de imigrantes no Brasil impõe novos desafios ao sistema educacional, exigindo práticas inclusivas que considerem as múltiplas realidades socioculturais desses sujeitos. Dados do *Relatório Anual do Observatório das Migrações Internacionais* indicam que, entre 2011 e 2019, o país registrou 1.085.673 imigrantes sob diferentes formas de regularização, dos quais mais de 660 mil correspondem a imigrantes de longo termo, ou seja, com permanência superior a um ano no território nacional (OBMigra, 2020, p. 9).

À luz dos mesmos interesses, a Lei nº 13.445/2017, conhecida como Lei de Migração, estabelece os direitos dos migrantes no Brasil, assegurando o acesso a políticas públicas — incluindo a educação — independentemente da nacionalidade ou da situação migratória. Em seu Artigo 3º, a Lei afirma o princípio da igualdade de tratamento e de oportunidade ao migrante e a seus familiares, e garante, no Artigo 4º, o direito à educação pública, vedando qualquer forma de discriminação em razão da nacionalidade ou da condição migratória.

A Resolução CNE/CP nº 1/2020 representa um marco importante na garantia do direito à educação de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no Brasil, reafirmando o princípio constitucional da educação como direito universal. Seu ponto relevante trata da desburocratização do acesso à matrícula, impede a exclusão de estudantes por ausência de documentação ou irregularidade migratória, sinalizando uma ruptura importante com práticas excludentes históricas. (BRASIL, CNE/CP nº 1/2020).

A exigência de uma classificação escolar flexível e humanizada, que considere a idade, o desenvolvimento e os conhecimentos prévios dos estudantes, reflete uma concepção de educação pautada na equidade, em oposição às lógicas meritocráticas e conteudistas. Como destacam Elshad e Alves (2023), *“seus direitos não devem ser tratados isoladamente, mas em conjunto com as questões relacionadas às condições do ser humano”*. Ao reconhecer tanto as experiências formais quanto as informais, a resolução valoriza as trajetórias de vida dos sujeitos e interpela a escola a adotar processos avaliativos dialógicos, sensíveis à diversidade cultural e capazes de superar a padronização curricular.

Em se tratando de educação inclusiva, outro tema de grande relevância refere-se à promulgação da Lei 10.639/2003, (BRASIL, 2003) que torna obrigatório o ensino de temáticas sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana na rede de ensino pública e privada brasileira, posteriormente ampliada para incluir os povos originários; representa um avanço significativo na promoção de uma educação antirracista no Brasil, ao estabelecer a obrigatoriedade de inclusão de conteúdos relativos à história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar.

Nesse sentido, a incorporação de conteúdos de diversidade cultural, étnica e linguística busca ampliar a compreensão dos estudantes acerca da pluralidade social, fortalecendo a identidade e o pertencimento de grupos historicamente marginalizados, pois *“essas legislações provocam um deslocamento epistêmico na lógica hegemônica de uma cultura comum de base ocidental, que desafia a adoção de práticas pedagógicas que não silenciaram diante dos legados eurocêntricos”* (MARQUES; CALDERONI, 2020, p. 99). Do mesmo modo, para Oliveira e Candau (2020) contribui para que sejam assumidas novas abordagens interpretativas sobre a identidade nacional com alguns pressupostos não-eurocêntricos, *“pois claramente propõe ampliar o foco dos currículos não se tratando de substituir um foco eurocêntrico por um africano”* (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 09).

A legislação fortalece uma visão de educação inclusiva ao propor que o currículo reflita a diversidade cultural do país. Segundo Parecer nº 003, de 10 de março de 2004, esta legislação se torna um dos caminhos de afirmação e reconhecimento da cultura e história africana e afro-brasileira, enfatizando a autoestima e a importância dessa cultura na conjuntura e formação brasileira (BRASIL, 2004, p. 30). Ao reconhecer estes saberes impulsiona a revisão de práticas ampliando o papel da escola na garantia do direito à aprendizagem.

Por fim, é imperativo reafirmar que a Educação Inclusiva busca se consolidar de forma gradual e contínua, como um novo paradigma. Sua implementação implica revisões no sistema educativo e na própria cultura institucional, embasa em legislações nacionais e compromissos internacionais, afirma-se como um direito humano inalienável e baseado no reconhecimento da diversidade dos sujeitos escolares.

Nessa perspectiva, o espaço educativo é ressignificado como um território democrático, no qual cada indivíduo, em sua singularidade, participa, aprende e pertence com dignidade. Entendida como escolha política e prática cotidiana, redefine o sentido da educação: não mais como privilégio de alguns, mas patrimônio de todos. A distinção entre Educação Especial e Educação Inclusiva está na mudança de enfoque: enquanto a primeira centra-se no atendimento individualizado, a segunda propõe a transformação do ambiente escolar como

um todo. Busca construir uma proposta democrática, em que a diversidade é reconhecida como um valor formativo, e não como limitação.

### **5.3 Sala de Recursos Multifuncionais: Espaço de Valorização das Diferenças**

A organização da educação inclusiva pressupõe o reconhecimento das diferenças como parte constitutiva do processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) emerge como um espaço pedagógico complementar ao ensino comum, voltado ao atendimento educacional especializado (AEE), com o objetivo de promover a equidade no acesso ao currículo e o fortalecimento da autonomia dos estudantes público-alvo da educação especial.

De acordo com Ghidini e Vieira (2021), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) não deve ser visto como substitutivo da escolarização, mas como ação pedagógica que complementa e amplia o direito de acesso ao currículo comum, promovendo aprendizagens significativas para estudantes. Mais do que um local de apoio técnico ou compensatório, pode ser compreendida como um ambiente de valorização das singularidades, em que os sujeitos são reconhecidos em suas potencialidades, e não reduzidos às suas limitações. Nesse sentido, a prática pedagógica desenvolvida nesse espaço deve estar alinhada aos princípios da inclusão, da participação e da aprendizagem significativa, favorecendo a construção de trajetórias escolares mais justas.

Esta seção tem como objetivo discutir a Sala de Recursos Multifuncional como espaço de valorização das diferenças, analisando não apenas sua função institucional, mas também as implicações pedagógicas, éticas e políticas de sua presença na escola regular. Essa análise exige considerar os desafios enfrentados por educadores, gestores e estudantes na consolidação de uma cultura escolar que reconheça a diversidade como valor e condição essencial para a efetivação de uma educação democrática.

As Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), (BRASIL, 2009) foram instituídas com base

na Constituição Federal de 1988, na Política Nacional de Educação Especial de 2008, na Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e no Decreto nº 6.571/2008. Neste contexto, o Atendimento Educacional Especializado figura como uma modalidade de ensino que perpassa todas as etapas da educação básica. Tem como objetivo complementar ou suplementar a formação dos alunos público-alvo da educação especial, oportunizando autonomia, independência e favorecendo a inclusão escolar.

Esse atendimento ocorre prioritariamente em Salas de Recursos Multifuncionais, podendo também ser realizado em centros públicos ou privados conveniados, sempre em articulação com o ensino regular. No Brasil, as Salas de Recursos Multifuncionais foram institucionalizadas pela Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007, que cria o Programa de Implantação delas em escolas públicas.

Voltadas ao Atendimento Educacional Especializado de estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida, são espaços equipados com recursos de acessibilidade, tecnologia assistiva e materiais pedagógicos adaptados. A iniciativa, coordenada pela Secretaria de Educação Especial e financiada pelo orçamento do Ministério da Educação, tem como objetivo ampliar o suporte educacional especializado e favorecer a participação desses alunos nas classes comuns. (BRASIL 2007, p.1)

Podem ser implementadas por meio de programa federal ou por recursos próprios dos sistemas de ensino. Além disso, o atendimento educacional especializado, deve ser conduzido por docente com formação específica em Educação Especial, a fim de realizar atendimento educacional aos alunos organizados em apoio a classes comuns da rede regular de ensino, de modo individual ou em grupos, em regime de contraturno. (Brasil 2007)

A primeira referência às salas de recursos com a denominação "multifuncional" surgiu em menção ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, instituído em dezembro de 2003, promovido pela Secretaria de Educação Especial, SEESP, do Ministério da Educação – MEC, com princípio fundante da “garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas da rede regular de ensino” (Brasil, 2006, p. 1), com a finalidade de reestruturar os sistemas educacionais em direção a modelos inclusivos.

Essa proposta se fundamenta nos princípios estabelecidos pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade (UNESCO, 1994). Posteriormente, observa-se uma expansão progressiva das salas de recursos multifuncionais em todas as regiões do país. Os documentos oficiais passam a reconhecê-las como espaços prioritários para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), classificando-as em duas categorias: Tipo I, voltadas a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; e Tipo II, destinadas a estudantes com cegueira ou baixa visão.

Convergindo com este pensamento, Pansini (2018) atribui que uma das funções da Sala de Recursos Multifuncionais, a partir da década de 2000, é a de colaboração com a reestruturação da organização da educação especial no Brasil. Essa orientação está alinhada aos princípios estabelecidos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Conforme esse documento, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL/MEC, 2008, p. 7).

Os princípios para organização das salas de recursos multifuncionais partem da concepção de que a escolarização de todos os alunos, com ou sem necessidades educacionais especiais, realiza-se em classes comuns do Ensino Regular, quando se reconhece que cada criança aprende e se desenvolve de maneira diferente e que o atendimento educacional especializado complementar e suplementar à escolarização pode ser desenvolvido em outro espaço escolar (BRASIL/MEC, 2008, p. 7)

A política educacional brasileira reconhece as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) como espaços pedagógicos complementares e suplementares ao processo de escolarização, cuja função vai além do reforço de conteúdos ou da compensação de *déficits*. Esses ambientes são concebidos como espaços de vivência, experimentação, desenvolvimento da autonomia e valorização das potencialidades dos estudantes, contribuindo para a efetivação do direito à educação inclusiva.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), a escola deve ser compreendida como uma organização voltada à formação humana, cujos objetivos, processos e resultados estão diretamente vinculados ao desenvolvimento integral dos sujeitos. Nesse sentido, a SRM se configura como um espaço privilegiado para a flexibilização curricular, por meio de linguagens

alternativas, recursos de acessibilidade e metodologias diferenciadas, ampliando as possibilidades de aprendizagem para além das limitações da sala de aula regular.

O ambiente de aprendizagem deve integrar dimensões físicas, sociais e psicológicas. Assim, a organização da SRM deve considerar não apenas a infraestrutura e os recursos pedagógicos, mas também aspectos como acolhimento, afetividade, vínculo e pertencimento. A presença de relações baseadas na escuta, na confiança e na harmonia fortalece o engajamento dos estudantes e contribui para o fortalecimento da autoestima. (BRASIL, 2009)

Nesse contexto, o papel do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é central. Mais do que domínio técnico, sua atuação exige sensibilidade pedagógica, ética relacional e compromisso com a transformação social. Como destacam Fernandes, Beletini e Mariano (2020), esse profissional deve mobilizar estratégias acessíveis, reconhecer as múltiplas formas de aprendizagem e articular-se com a sala de aula comum, com as famílias e com os demais agentes escolares, promovendo uma rede de apoio integrada.

A SRM, portanto, não é apenas um espaço de apoio pedagógico, mas também um território de articulação entre dimensões pedagógicas, sociais e políticas. Ela resiste a práticas classificatórias, segregadoras ou marginalizantes, reafirmando o direito de todos à educação. Ao desafiar padrões normativos e promover práticas mais democráticas, sensíveis às desigualdades e atentas às diferenças, a sala de recursos se consolida como um instrumento potente na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Ao reconhecê-la como espaço formativo, entende-se que sua força educativa reside nas relações que favorece, nos vínculos que estabelece e nas experiências que viabiliza. Mais do que ampliar o acesso ao conhecimento, a Sala de Recursos Multifuncionais fortalece a presença ativa, a participação efetiva e a autoria dos estudantes, contribuindo de maneira essencial para a construção de uma escola que se transforma continuamente a partir da diversidade. Pensar num contexto integrado de relações sociais requer que todos estejam atentos ao fato de que onde existe convivência humana, certamente existirão diferenças.

No âmbito escolar, os desafios parecem ser ainda mais complexos, as Salas de Recursos Multifuncionais, ao articularem o Atendimento Educacional

Especializado com o ensino comum, desempenham um papel central no fortalecimento da educação inclusiva, ao atenderem às especificidades dos alunos e contribuírem para sua permanência e participação na escola (DO PRADO; TASSA, 2022).

Compreender o papel deste espaço implica, também, refletir sobre a qualidade das interações que neles ocorrem juntamente com a sala de aula regular. Ambas compartilham o desafio de construir ambientes que favoreçam o vínculo, o acolhimento e a aprendizagem, considerando as particularidades de cada estudante. É nesse contexto relacional que o ambiente de aprendizagem se configura como espaço de vivência e desenvolvimento.

Nesse sentido, a SRM não é apenas um local de reforço ou compensação de lacunas, mas um ambiente pedagógico multifuncional que articula recursos, estratégias e tecnologia assistiva para favorecer o desenvolvimento das potencialidades de cada estudante. Trata-se de um espaço de mediação que reconhece a diversidade como potência educativa. A valorização das diferenças, portanto, ocorre na medida em que o atendimento se organiza em rede, envolvendo professores regentes, famílias e demais profissionais, assegurando a transversalidade da educação inclusiva em todo o contexto escolar (GHIDINI; VIEIRA, 2021).

Segundo Alves (2021) o ambiente de aprendizagem da sala de aula é composto por um espaço importante de vivência, marcado pelas intensas interações entre alunos e professores. Essas interações, de natureza pedagógica e interpessoal, influenciam diretamente o desenvolvimento pessoal, social e acadêmico dos estudantes. Assim, o modo como os sujeitos percebem esse ambiente pode favorecer ou dificultar o processo de ensino-aprendizagem.

É mister apresentar o tema que será o mote do próximo capítulo: as tecnologias digitais. A integração das novas tecnologias às Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) potencializa significativamente o alcance das práticas inclusivas, ao ampliar as possibilidades de mediação pedagógica e personalização do ensino. Esses espaços, já concebidos como ambientes de apoio especializado e desenvolvimento da autonomia, tornam-se ainda mais eficazes quando incorporam recursos digitais acessíveis, como *softwares* educativos, dispositivos de comunicação alternativa, leitores de tela, aplicativos interativos e plataformas adaptativas. A tecnologia, nesse contexto, não apenas

facilita o acesso ao conteúdo, mas também promove a participação ativa dos estudantes, respeitando suas singularidades e estilos de aprendizagem. Ao articular inovação tecnológica com sensibilidade pedagógica, as SRMs se consolidam como ambientes de experimentação, acolhimento e transformação, contribuindo para a construção de uma escola mais democrática, responsiva e inclusiva.

## **6 NOVAS TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DO CONCEITO A PRÁTICA**

A emergência de novas tecnologias no campo educacional tem provocado debates significativos sobre seu papel na promoção de uma educação acessível, democrática e responsiva às necessidades da diversidade humana. No contexto da inclusão escolar, essas tecnologias representam não apenas ferramentas de apoio, mas possibilidades de mudanças pedagógicas consistentes.

Este capítulo propõe uma análise das relações entre as novas tecnologias e a educação inclusiva, buscando compreender de que modo essas ferramentas podem contribuir ou limitar o acesso, a participação e o desenvolvimento de estudantes com diferentes perfis, condições e experiências, ao transitar do conceito à prática, refletir sobre os caminhos possíveis para que as tecnologias estejam a serviço da inclusão e não da reprodução de desigualdades.

A consolidação de práticas inclusivas exige não apenas espaços físicos adequados e políticas públicas consistentes, mas também a incorporação de novas abordagens pedagógicas que dialoguem com os avanços tecnológicos e com as transformações sociais contemporâneas. Nesse sentido, esse capítulo se propõe a discutir as inter-relações entre novas tecnologias e educação inclusiva, abordando dois eixos centrais: a formação docente e o desenvolvimento de competências digitais, essenciais para que os professores possam atuar de forma crítica, criativa e responsiva às demandas da diversidade; e a humanização da prática pedagógica mediada por tecnologias, explorando como a inovação pode ser aliada à construção de ambientes de aprendizagem mais sensíveis, colaborativos e inclusivos.

A partir dessa perspectiva, busca-se compreender como o uso intencional e ético das tecnologias pode ampliar as possibilidades de participação, expressão e aprendizagem de todos os estudantes.

## 6.1 Formação Docente e Competências Digitais

A sociedade contemporânea está imersa na era digital, em que a internet, as redes sociais e os dispositivos eletrônicos transformam profundamente o cotidiano, as formas de aprender e de se relacionar. No contexto educacional, essas transformações digitais apresentam um potencial significativo para tornar o ensino mais dinâmico, favorecendo a autonomia dos estudantes e promovendo seu desenvolvimento integral. A pandemia da COVID-19 evidenciou de forma contundente a urgência do desenvolvimento de competências digitais entre os profissionais da educação. Segundo Andrade, Silva e Meirinhos (2024), embora muitos docentes tenham aprimorado suas habilidades digitais durante esse período, ainda persistem lacunas importantes que comprometem a integração efetiva das tecnologias às práticas pedagógicas.

As competências digitais referem-se a um conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes que permitem ao professor utilizar as tecnologias de forma crítica, reflexiva e pedagógica. Essa compreensão vai além do domínio técnico, envolvendo também a capacidade de pensar criticamente, resolver problemas complexos e colaborar em ambientes digitais (Brasil, 2022; Valente, 2022).

De acordo com o Ministério da Educação, o *Referencial de Saberes Digitais Docentes* organiza essas competências em dimensões e descritores, com o objetivo de orientar o uso intencional das tecnologias digitais tanto na prática pedagógica quanto no desenvolvimento profissional dos educadores. Voltado aos professores da Educação Básica, esse referencial também apoia a implementação das metas da Política de Inovação Educação Conectada (PIEC) – Lei nº 14.180/2021, da Política Nacional de Educação Digital (PNED) – Lei nº 14.533/2023, e da Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (Enec) – Decreto nº 11.713/2023.

Além disso, o referencial serve como ferramenta de apoio às secretarias de educação no planejamento de formações continuadas alinhadas às demandas contemporâneas. Busca, igualmente, estimular nos docentes uma reflexão crítica sobre suas práticas didáticas, considerando os contextos sociais e educacionais nos quais estão inseridos, e promovendo uma atuação consciente, atualizada e eficaz frente aos desafios da era digital.

Nesse sentido, a Lei que instituiu a Política Nacional de Educação Digital (Lei nº 14.533/2023) estabelece as seguintes diretrizes:

Estratégias prioritárias Eixo de Inclusão Digital II - promoção de ferramentas on-line de autodiagnóstico de competências digitais, midiáticas e informacionais; V - promoção de processos de certificação em competências digitais. Eixo de Educação Digital Escolar III - promoção de ferramentas de autodiagnóstico de competências digitais para os profissionais da educação e estudantes da educação básica. Eixo de Capacitação e Especialização Digital V - implantação de rede de programas de ensino e de cursos de atualização e de formação continuada de curta duração em competências digitais, a serem oferecidos ao longo da vida profissional. Art. 6º No âmbito da Política Nacional de Educação Digital, a implementação dos seguintes eixos habilitadores constituirá dever do poder público, observadas as incumbências estabelecidas nos arts. 9º, 10 e 11 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional): II - desenvolvimento, nas redes e estabelecimentos de ensino, de projetos com o objetivo de promover as competências digitais e métodos de ensino e aprendizagem inovadores, fundamentais para o desenvolvimento acadêmico (BRASIL, 2023).

Esta legislação determina as diretrizes estratégicas para o avanço digital da educação brasileira e objetiva a inclusão digital, o desenvolvimento profissional e inovação pedagógica. Essas iniciativas tencionam avaliar e validar as habilidades digitais dos educadores e estudantes, mas também fomentar o desenvolvimento contínuo e a adaptação às demandas da sociedade digital.

Aliado a esta perspectiva, a Lei nº 14.180/2021 que determina a Política de Inovação Conectada dispõe que:

Art. 3º São princípios da Política de Inovação Educação Conectada: [...] IV - autonomia dos professores quanto à adoção da tecnologia para a educação. [...] VIII - incentivo à formação dos professores e gestores em práticas pedagógicas com tecnologia e para uso de tecnologia. Art. 4º A Política de Inovação Educação Conectada abrangerá, nos termos a serem definidos em regulamento, as seguintes ações: [...] IV - publicação de: d) referenciais para o uso pedagógico da tecnologia. (BRASIL, 2021).

Neste ponto é válido ressaltar que a Política de Inovação Conectada representa um avanço importante ao reconhecer a centralidade da tecnologia na

educação. Inobstante, embora a legislação proponha diretrizes para a integração pedagógica das tecnologias digitais, ainda carece de financiamento, monitoramento e formação docente continuada, elementos importantes para que essa inovação não se limite ao discurso, mas se traduza em transformação real nas práticas educativas. Assim, mais do que uma política normativa, ela determina compromisso político, investimentos sustentáveis e diálogo permanente com a realidade escolar brasileira.

Nesse contexto, a inovação educacional, para Imbernón (2024), surge como resposta à urgência de atualização contínua dos saberes docentes e a adaptação às transformações da sociedade. O autor ressalta que o ensino não pode ser considerado neutro, mas um construto social e ideológico em constante evolução; enfatiza ainda, a importância da comunicação no processo de ensino na qual os envolvidos estão dispostos voluntariamente, destacando que o ensino flui em um ambiente social que considere variáveis éticas, morais, econômicas e políticas com intuito de torná-lo mais democrático e solidário, desvinculado de uma visão em que o ensino sirva a interesses que favoreçam a discriminação e desigualdade.

Em suma, as Tecnologias Digitais assumem papel estratégico possibilitando novas perspectivas frente ao desenvolvimento docente, em atividades colaborativas sejam on-line ou off-line, incentivando o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem. Assunção Minuzi et al. (2023, p.4) argumentam que “o planejamento é uma etapa estratégica para a condução de aulas, disciplinas ou cursos. Integrar as Tecnologias Digitais e os materiais educacionais digitais exige propostas que favoreçam seu uso de forma significativa, ampliando as possibilidades de aprendizagem.”

Convém salientar o papel estratégico do planejamento na condução do ensino, para além da mera inclusão das tecnologias digitais como recurso acessório. Integrar essas ferramentas de forma significativa compreende a dimensão da intencionalidade pedagógica alinhamento com os objetivos de aprendizagem e compreensão do contexto em que são aplicadas.

As contribuições de Imbernón (2024) reforçam a importância de um planejamento estratégico que favoreça o uso significativo das tecnologias digitais, ampliando as possibilidades de aprendizagem e promovendo a autonomia dos estudantes. O autor alerta que a simples inserção de recursos tecnológicos não

garante, por si só, melhorias na qualidade do ensino; para que o uso das tecnologias seja efetivo, é necessário que esteja fundamentado em práticas pedagógicas intencionais, capazes de estimular a colaboração, o protagonismo e o envolvimento ativo dos estudantes com o conhecimento.

Nesse sentido, Edgar Morin (2008) defende uma ciência que não se dissocie da condição humana, propondo um conhecimento capaz de religar saberes fragmentados e considerar as implicações éticas e existenciais de suas descobertas. Para o autor, essa perspectiva se traduz na ideia de uma “ciência com consciência”, que exige a formação de professores não como meros transmissores de conteúdo, mas como mediadores sensíveis aos processos de aprendizagem, capazes de valorizar a subjetividade, a emoção, a criatividade e a autoconstrução dos estudantes.

Sem planejamento pedagógico intencional, o uso das tecnologias tende à superficialidade, reproduzindo métodos tradicionais em formatos digitais, sem promover inovação ou inclusão real. Planejar com foco na mediação digital exige formação docente contínua e uma visão pedagógica que priorize o desenvolvimento de competências e a autonomia dos estudantes. Nesse contexto, o planejamento das atividades torna-se elemento central no processo de ensino-aprendizagem, pois define os caminhos e estratégias para alcançar os objetivos educacionais.

Como destacam Cantini et al. (2006, p. 876), o professor, enquanto agente mediador na formação de cidadãos aptos a atuar em uma sociedade marcada por constantes inovações, enfrenta o desafio de incorporar as ferramentas tecnológicas ao ensino, buscando formação continuada e parcerias que favoreçam sua utilização. Os autores reconhecem que a responsabilidade pela apropriação tecnológica não recai exclusivamente sobre o professor; é necessário que haja uma estrutura institucional que incentive a inovação e ofereça subsídios adequados para uma atuação instigante e transformadora.

O uso das tecnologias digitais, portanto, deve ir além da modernização do ensino, servindo como meio para ampliar o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes. Para que isso ocorra, é fundamental que os professores tenham acesso à formação continuada e ao suporte institucional necessário para empregar as tecnologias com intencionalidade pedagógica. A atualidade exige profissionais que não apenas transmitam conhecimento, mas que adotem uma postura

provocadora, crítica e flexível, reconhecendo os estudantes como sujeitos ativos no processo educativo.

A suposição de que todos os estudantes dominam as tecnologias digitais reforça a necessidade de repensar o papel do professor diante desse desafio. Em contextos educacionais diversos — sejam em turmas regulares ou no Atendimento Educacional Especializado — o uso das tecnologias vai além do entretenimento, assumindo papel fundamental na mediação, interação e construção do conhecimento. Como afirmam Cantini et al. (2006, p. 879), “parece evidente a dificuldade de transformar as tecnologias em oportunidades de aprendizagem sem a mediação do professor. Qualquer artefato técnico implantado na escola só frutifica sob a mediação do professor.”

Diante disso, o desafio que se impõe de educar no contemporâneo, alterando métodos de ensino vigentes e oferecendo às novas gerações experiências de aprendizagem que dialoguem com a cultura digital e com formas inovadoras de ensinar (Martinsi, 2008). A integração das tecnologias ao ensino e ao desenvolvimento profissional docente deve ser compreendida como parte de um processo articulado de reconfiguração educacional.

Reconhecer que as competências digitais docentes não se limitam ao uso técnico de ferramentas, mas envolvem práticas pedagógicas intencionais, pensamento crítico, responsabilidade ética, criatividade e domínio de recursos tecnológicos aplicados à aprendizagem, é essencial. Essa estrutura evidencia a complexidade do trabalho docente frente às exigências da cultura digital contemporânea. Sem políticas públicas que assegurem infraestrutura, tempo para planejamento, apoio institucional e formação continuada, tais competências correm o risco de se reduzir a diretrizes prescritivas, desconectadas da realidade escolar e das necessidades concretas dos professores, dificultando sua incorporação efetiva à prática pedagógica.

Segundo Andrade, Silva e Meirinhos (2024), à medida que o cenário educacional evolui, é essencial que os professores desenvolvam competências digitais essenciais para lidar com as questões inesperadas do futuro, em um contexto educacional marcado por rápidas inovações, crise sanitária, mudanças sociais e avanços da inteligência artificial. As competências digitais não podem ser compreendidas como um fim em si mesmas, mas como possibilidade estruturante de uma postura profissional flexível e autônoma. A utilização de

sistemas adaptativos e ambientes virtuais dinâmicos amplia as possibilidades de personalização do ensino, atendendo às singularidades de cada estudante, ancorados ao planejamento e documentos que propiciem esta adaptação.

Quando aplicada à Educação Inclusiva, a Inteligência Artificial (IA) torna-se uma aliada estratégica no campo da tecnologia assistiva e na produção de conteúdos acessíveis. No entanto, seu uso deve estar ancorado em princípios éticos, considerando os impactos legais e sociais dessas ferramentas. O desenvolvimento de competências digitais voltadas à gestão responsável da IA é indispensável para a construção de ambientes digitais seguros, humanizados e centrados no bem-estar coletivo (Brasil, 2023).

Nesse cenário, a escola contemporânea demanda sujeitos capazes de reinterpretar contextos imprevisíveis, o que pressupõe o domínio de habilidades pedagógicas, digitais e éticas para mediar processos educativos com intencionalidade e criticidade. Flexibilizar para incluir significa não apenas acolher os estudantes, mas também envolver-se ativamente em seus percursos formativos. Isso reforça a necessidade de investimentos contínuos em políticas públicas que garantam formação inicial e continuada de qualidade.

A formação docente, portanto, assume papel central na promoção e defesa dos Direitos Humanos — pilar fundamental para a construção de uma sociedade justa e equitativa. Para Lopes, Weinfurter e Dias (2025), a educação em Direitos Humanos vai além da simples transmissão de conhecimentos, atuando como ponte para a construção de uma cultura pautada no respeito à dignidade humana e na valorização da diversidade. Os autores argumentam que, mais do que informar, essa educação impulsiona uma cultura de respeito, transformando a escola em um espaço concreto de vivências e aprendizagens. Incluir, sob essa perspectiva, é um dever ético e legal, baseado no reconhecimento dos direitos e no compromisso com o pleno desenvolvimento individual, sob a ótica da responsabilidade coletiva.

## **6.2 Humanização, Inovação e Tecnologia: Possibilidades na Aprendizagem**

A relação entre educação, tecnologia e inovação tem sido amplamente debatida no campo educacional, especialmente diante dos desafios contemporâneos impostos à escola. No entanto, para além do uso instrumental das tecnologias, é fundamental compreender como essas ferramentas podem ser mediadoras de processos pedagógicos mais humanos, significativos e inclusivos. Esta seção propõe uma reflexão sobre as potencialidades da articulação entre inovação tecnológica e práticas educativas humanizadoras, considerando a aprendizagem como um processo complexo, que envolve aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais. Parte-se da premissa de que a tecnologia, quando integrada de forma crítica e pedagógica, pode ampliar as oportunidades de aprendizagem, favorecer a personalização do ensino e contribuir para a construção de ambientes mais acessíveis, interativos e responsivos às necessidades dos estudantes.

Nesta busca, o entendimento do termo humanismo, que tem sua origem no latim *humanitas*, que na Roma Antiga designava os atributos que constituem a plenitude do ser humano, incluindo aspectos culturais, educacionais, éticos e racionais. Para Minayo (2006) o humanismo se configura em uma postura de vida democrática e ética que afirma que os seres humanos têm o direito e a responsabilidade de dar sentido e forma às suas próprias vidas. Na educação, o humanismo fundamenta abordagens pedagógicas que colocam o ser humano no centro do processo formativo, enfatizando a autonomia, a liberdade e o desenvolvimento integral do aluno.

A educação humanística, fundamentada na tradição do humanismo universal, propõe uma visão de mundo que valoriza a dignidade, autonomia, justiça social, solidariedade e responsabilidade ética. Seus princípios estão enraizados historicamente e enfatizam virtudes como sabedoria, caráter nobre, respeito, criatividade e cidadania democrática. Nos modelos contemporâneos, essas virtudes ganham nuances como autonomia pessoal, autorrealização, pensamento crítico, imaginação criativa e uma ética global voltada para os direitos humanos, multiculturalismo e sustentabilidade ambiental. (ALONI, 2011).

No entanto, há uma disparidade entre esses valores amplamente defendidos e sua efetivação nas práticas educativas e na cultura escolar. A problematização consiste em transformar uma teoria promissora em ações concretas que impactem as escolas, os professores e as políticas públicas. Os

princípios do humanismo reconhecem que o ambiente escolar vai além de sua estrutura física segura, estética e acolhedora, abrangendo também uma cultura que reflita e sustente esses valores.

Essa concepção propõe abordagens pedagógicas que valorizem a diversidade de inteligências, habilidades e experiências, para o desenvolvimento de uma cidadania ativa, pautada na autonomia, responsabilidade, empatia e solidariedade, fomentando ambientes que incentivem a reflexão, o diálogo e o envolvimento social, preparando os estudantes para uma vida plena e consciente de suas implicações globais. (ALONI, 2011)

Ainda para o autor “a presença idealista ativa dos professores pode desencadear tal traço em seus alunos, enquanto uma presença de professores indiferentes e descompromissados pode apenas aumentar a pobreza de espírito, a alienação e a desolação moral.” (ALONI, 2011, p. 5) A efetivação da educação humanística propõe a ressignificação da autoimagem e da identidade profissional dos docentes, que possam atuar como agentes proativos na construção de uma cultura escolar orientada à formação de cidadãos críticos, éticos e solidários. Por esta perspectiva, seria possível converter o potencial teórico do humanismo em práticas pedagógicas capazes de orientar uma sociedade mais justa, equitativa e humanizada, sustentada por valores universais de dignidade e convivência pacífica.

Contudo, é importante reconhecer que, historicamente, há forças políticas e ideológicas que tendem a ignorar ou distorcer esses princípios em favor de estratégias de manipulação, submissão e controle social. A resistência a uma perspectiva humanista, muitas vezes, vem de setores que veem esses valores como uma ameaça à sua hegemonia, o que reforça a necessidade de que educadores e intelectuais atuem ativamente na defesa de uma educação que priorize a dignidade, a liberdade de pensamento e a justiça social. Freire (2011) contribui nessa direção, afirmando que:

Isso significa que é na experiência social da história que nós, como seres humanos, criamos um novo conhecimento. Se o conhecimento pode ser superado, se o conhecimento de ontem não faz necessariamente sentido hoje, então eu preciso de outro conhecimento. Isso significa que o conhecimento tem *historicidade*. Isto é, o conhecimento nunca é estático. Está sempre em um processo. (Freire, 2011, p. 187)

Neste sentido, se faz necessário reconhecer que, embora o humanismo afirme a valorização da vida humana, essa valorização foi historicamente seletiva. Uma ótica crítica demanda a revisão do conceito a partir de uma perspectiva plural, que incorpore diferentes experiências, saberes e formas de existência. O desafio contemporâneo consiste em construir um humanismo verdadeiramente inclusivo, que não apenas afirme a dignidade humana, mas questione quem é incluído nesse ideal e sob quais condições.

A Declaração Mínima sobre o Humanismo, da *Humanists International* (IHEU, 1996, p.19), afirma que o humanismo “defende a construção de uma sociedade mais humana através de uma ética baseada em valores humanos e outros valores naturais, dentro do espírito da razão e do livre-pensamento, com base nas capacidades humanas”. Essa perspectiva convida a repensar os processos educativos, como escola que atue não apenas na transmissão de conteúdos, mas na colaboração de sujeitos autônomos, críticos e socialmente engajados.

Desta forma, a inovação na educação não se resume à introdução de tecnologias ou metodologias ativas, mas envolve a transformação dos princípios que orientam o ensino. Alinhada ao humanismo, a inovação pedagógica conduzida de modo intencional, ética e centrada no ser humano, valorizando a diversidade, a criatividade e a construção coletiva do conhecimento como pilares de uma educação voltada para a justiça social e a dignidade humana.

Godinho (2022) ressalta que a chamada inovação educacional, em muitos casos, limita-se a uma reformulação superficial de práticas tradicionais. O autor observa que o entusiasmo por equipamentos e tecnologias frequentemente desconsidera a necessidade de mudanças estruturais no campo pedagógico, as quais envolvem reformulações no currículo, na formação docente e na dinâmica escolar como um todo.

Segundo Brito e Purificação (2024), a tecnologia possui potencial inovador ao ressignificar as formas de ensinar e aprender. Tais mudanças são consideradas efetivamente inovadoras quando impactam de maneira significativa as práticas pedagógicas.

Dentre as competências gerais elencadas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), destaca-se a valorização dos saberes historicamente construídos e o estímulo à curiosidade, assim como o uso ético, consciente e

crítico das tecnologias da informação e comunicação nas práticas sociais. Enfatiza-se, ainda, a argumentação fundamentada em dados, a mediação de conflitos por meio do diálogo e a atuação autônoma e responsável, orientada por valores éticos, solidários e sustentáveis.

A inovação pedagógica, nesse contexto, ultrapassa o campo tecnológico e se afirma como uma prática ética e social, comprometida com a formação de sujeitos críticos, autônomos e solidários, em consonância com os princípios da inclusão e da equidade educacional. Galasso (2025) argumenta que a inovação deve ser compreendida como uma abordagem transdisciplinar, capaz de articular tecnologias acessíveis, mudanças institucionais, formação docente contínua e processos de sensibilização. Para que essas ações tenham impacto efetivo e duradouro, é essencial que estejam alinhadas a políticas públicas que assegurem recursos, suporte técnico e uma cultura de respeito à diversidade. Assim, a inovação educacional não se limita ao uso de ferramentas digitais, mas representa uma transformação cultural e metodológica que valoriza a ação, a reflexão crítica e o protagonismo de docentes e estudantes na construção de uma educação genuinamente inclusiva.

Discutir inovação no campo educacional exige, portanto, repensar a própria noção de tecnologia. Mais do que instrumentos ou dispositivos, a tecnologia deve ser compreendida como uma construção social e histórica, carregada de intencionalidade humana. Essa é a perspectiva crítica proposta por Álvaro Vieira Pinto (2008), para quem a tecnologia não é um fim em si mesma, mas um meio pelo qual o ser humano transforma a realidade com consciência e compromisso ético.

Nesse sentido, Crema (2025) aponta que, apesar dos avanços legais e formativos, a abordagem da educação inclusiva mediada por tecnologias ainda é limitada e pouco prática, comprometendo a formação docente e atribuindo ao professor responsabilidades que não são acompanhadas do suporte necessário. Essa realidade revela a desvalorização de áreas essenciais à inclusão e à superação dos desafios educacionais. A diversidade de recursos digitais exige preparo técnico, ferramentas atualizadas e infraestrutura adequada para que a cibercultura seja efetivamente integrada ao contexto educativo.

A inserção tecnológica na educação, portanto, não se resume à presença de dispositivos ou plataformas digitais. Ela envolve uma compreensão ampliada

de seu papel na construção de vínculos, sentidos e práticas pedagógicas. Quando pensada como dimensão social e histórica da ação humana, a tecnologia se conecta diretamente à ideia de inovação como transformação das formas de convivência. Como propõe Bandeira (2011), a verdadeira finalidade da produção humana está nas relações sociais e na qualidade de vida que delas emerge.

Segundo Vieira Pinto (2008), a tecnologia expressa a capacidade humana de transformar a realidade por meio da produção de relações sociais e formas de convivência. Mais que um conjunto de ferramentas ou sistemas seu sentido ultrapassa o aspecto técnico, envolvendo dimensões sociais, políticas, culturais e históricas. Como construção social, carrega intencionalidades, relações de poder e escolhas coletivas que moldam sua produção, uso e distribuição.

No campo educacional, isso implica compreendê-la não como recurso neutro, mas como elemento que reestrutura práticas, amplia experiências formativas e sustenta percursos voltados à inclusão e à justiça social. Vinculada à humanização e à inovação, a tecnologia reorganiza sentidos, desafia formas tradicionais de ensinar e aprender e contribui para uma formação conectada com as múltiplas realidades e possibilidades do mundo contemporâneo.

O autor destaca, assim, a capacidade humana de transformar a realidade, entendendo a tecnologia como expressão da atividade consciente e criadora voltada à organização das relações sociais. Em seu entendimento superar essa condição depende de um processo educativo que desenvolva a consciência crítica, caminho para a autonomia intelectual e técnica dos grupos marginalizados. (VIEIRA PINTO, 1960).

O conceito de grau de amaterialidade, proposto por Vieira Pinto, parte da ideia de que cada indivíduo possui um repertório próprio de instrumentos para interagir com o mundo. A ampliação desse conjunto, tanto no plano material quanto simbólico, representa um objetivo essencial da educação, ao fortalecer a autonomia, a leitura crítica da realidade e a capacidade de ação transformadora nas relações sociais. (VIEIRA PINTO, 1960). Essa compreensão da tecnologia como expressão da ação consciente e criadora se articula à necessidade de integrar conhecimento e intervenção prática na realidade social. A transformação de contextos desiguais passa por ações críticas que unam reflexão e prática,

com objetivos claros na construção de formas de convivência baseadas na justiça, inclusão e participação coletiva.

Para Santos (2024), a práxis consiste na articulação entre teoria e ação, demanda engajamento político e social na condução de mudanças reais na condição de vida dos indivíduos, especialmente na perspectiva da inclusão e equidade. Essa conceituação enfatiza a importância de uma postura crítica, responsável e participativa proporcionando condições igualitárias e mais justas aos indivíduos. Macambira (2013) colabora que:

[...] a concepção de mundo que temos não é natural, ela é formada em nós, e esta formação depende daquilo que vemos não somente com os olhos, mas, através deles - atrelado àquilo que sentimos emoções, paixões, decepções e aquilo que produzimos em palavras e pensamentos. (MACAMBIRA, 2013, p. 11).

No âmbito educacional, essa perspectiva exige que o educador reconheça a singularidade da visão de mundo de cada estudante, moldada por suas experiências, afetos e contextos culturais. O ensino, portanto, ultrapassa o simples repasse de conteúdos, configurando-se como um diálogo com as vivências em formação. Compreender a construção da realidade como resultado da interação entre percepção, emoção, linguagem e pensamento orienta práticas pedagógicas que valorizam a escuta, a diversidade e as múltiplas formas de aprender.

Essa abordagem reforça a compreensão de que o sujeito está em constante construção percebe, sente, interpreta e atribui sentidos à realidade. É esse sujeito plural e ativo que a educação inclusiva precisa considerar, não como receptor passivo de conteúdos, mas como agente na elaboração de sua experiência e compreensão de mundo. Consolida-se, assim, uma concepção de educação que reconhece a pluralidade dos sujeitos e a centralidade de suas experiências na construção do conhecimento.

Ao considerar cada indivíduo como agente ativo em seu percurso formativo, essa perspectiva dialoga diretamente com os princípios da inclusão presentes na legislação nacional, que atribuem ao Estado a responsabilidade de garantir um sistema educacional acessível, contínuo e efetivamente inclusivo em todas as etapas da vida.

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), em seu artigo 28, estabelece que o poder público deve assegurar condições de acesso,

permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem barreiras e promovam a inclusão plena. Essa diretriz aponta para a necessidade de repensar a prática pedagógica a partir do contexto, mobilizando ações conscientes e intencionais que enfrentem estruturas de injustiça, desigualdade e exclusão (Brasil, 2015).

Nesse cenário, a prática docente torna-se instrumento de resistência e valorização da diversidade. Alinhada a essa prática intencional, a curadoria de conteúdos emerge como estratégia pedagógica relevante, ao apresentar informações de forma significativa e estruturada em torno de temas específicos. Como destacam Bassani e Magnus (2021, p. 80), esse processo envolve selecionar, organizar e publicar conteúdos de maneira criteriosa, em consonância com os princípios da Lei Brasileira de Inclusão, cujo artigo 3º define os termos e conceitos que orientam sua aplicação. A curadoria, portanto, contribui para a construção de ambientes educacionais mais acessíveis, contextualizados e sensíveis às necessidades dos estudantes.

VI - adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais (BRASIL, 2015).

O conceito de adaptações constitui um avanço jurídico e ético ao reconhecer a diversidade como elemento estruturante da sociedade. Ao considerar as particularidades dos sujeitos, propõe um equilíbrio entre o direito individual e a capacidade institucional de resposta, contribuindo para práticas mais coerentes com diferentes contextos. No entanto, essa definição levanta um ponto crítico: quem define o que é razoável?

Essa margem de interpretação abre espaço para decisões que, na prática, dificultam a garantia de direitos, especialmente quando os ajustes são vistos apenas como despesas ou exceções, e não como parte de uma responsabilidade social compartilhada. Sem critérios claros, abre-se margem para a manutenção de exclusões sob o pretexto da falta de recursos. Garantir a igualdade de oportunidades implica transformar estruturas, práticas e formas de organização no cotidiano escolar.

Para concretizar tais mudanças, é preciso reconhecer a diversidade como elemento que impulsiona o avanço educacional. Nesse sentido, adotar

abordagens que reduzam barreiras e ampliem aspectos de fato inclusivos, constitui um meio relevante para o fortalecimento das práticas pedagógicas equitativas.

Neste sentido, o conceito de Desenho Universal para Aprendizagem, desenvolvido por David Rose, Anne Meyer e equipe do *Center for Applied Special Technology* (CAST), baseia-se em estratégias que orientam a construção de um currículo inclusivo ao apoiar o trabalho docente na diversificação das formas de participação, compreensão e expressão de ideias ampliando as condições de aprendizagem para todos os estudantes segundo suas distintas maneiras de acessar o conhecimento (EDYBURN, 2010; ALVES, RIBEIRO & SIMÕES, 2013). É norteada por três princípios: representação, ação e expressão, e envolvimento, que orientam a definição de objetivos, atividades, materiais e métodos e tem como objetivo a construção de ambientes de aprendizagem mais acessíveis.

Para Domingos et al. (2014, p. 25), o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) parte do entendimento de que a diversidade é uma força propulsora, e não um obstáculo. Compõem um conjunto de estratégias voltadas ao planejamento curricular, minimiza as barreiras ao ensino e a aprendizagem. Segundo Santos e Leite (2024), o currículo pedagógico voltado para o Desenho Universal para a Aprendizagem busca remover barreiras e promover uma educação mais inclusiva, enfrentando os desafios e limitações de sua implementação no Brasil.

Diante do exposto, a articulação entre humanização, inovação e tecnologia no campo educacional delinea perspectivas que superam o uso meramente instrumental de recursos digitais, implicando transformações nas concepções e metodologias de ensino e aprendizagem. A centralidade do sujeito no processo educativo, compreendido em suas dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais, orienta a construção de práticas que favorecem a autonomia intelectual, o pensamento crítico e a valorização das singularidades.

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas têm que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação,

a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305)

O processo de tradução das políticas educacionais em práticas concretas é, como destacam Mainardes e Marcondes (2009), extremamente complexo. As políticas são formuladas em uma modalidade textual, enquanto a prática se realiza na ação. Assim, o educador, ao implementar uma política, atua como intérprete, convertendo o texto normativo em ações pedagógicas situadas. Essa transposição exige sensibilidade, criatividade e adaptação, pois envolve múltiplas variáveis institucionais, culturais e subjetivas. Os autores comparam esse processo à encenação de uma peça teatral: o texto existe, mas só ganha vida quando interpretado. A prática, portanto, não é um reflexo automático da política, mas um campo de disputa, reinvenção e construção de sentidos.

Essa dinâmica é especialmente evidente no campo da educação inclusiva, onde políticas que defendem equidade e acessibilidade frequentemente esbarram em realidades escolares desiguais, marcadas pela falta de infraestrutura, formação adequada e apoio institucional. Ignorar essa complexidade é incorrer na ilusão de que mudanças legislativas, por si só, transformam a realidade escolar. A efetivação das políticas depende da mediação humana e crítica, comprometida com os princípios da justiça social e da inclusão.

Nesse contexto, a integração crítica da tecnologia, orientada por fundamentos éticos e humanistas, configura-se como uma via estratégica para diversificar formas de acesso, adequar percursos de aprendizagem e ampliar as possibilidades de participação no ambiente escolar. A inovação educacional, assim compreendida, ultrapassa a dimensão técnica e articula aspectos sociais, culturais e éticos, com potencial para transformar práticas e relações, consolidando espaços de aprendizagem mais democráticos e inclusivos.

Por fim, enfrentar as desigualdades educacionais requer uma concepção de educação que acolha a diversidade como elemento constitutivo da formação humana e motor de transformação social. A efetivação de uma educação mais equitativa depende de uma práxis crítica, que articule teoria e ação, e na qual o educador assuma um papel ativo na construção de contextos pedagógicos que

afirmem a dignidade e a pluralidade dos sujeitos. Por meio dessa articulação entre compromisso ético, intervenção consciente e responsabilidade coletiva, será possível consolidar uma educação verdadeiramente democrática — na qual inovação e humanização deixem de ser discursos abstratos e se materializem nas práticas cotidianas da escola.

## 7 PRODUTO EDUCACIONAL: AGENTE DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL DE APOIO PEDAGÓGICO



Este capítulo apresenta o produto educacional desenvolvido: um Agente de Inteligência Artificial de Apoio Pedagógico, concebido como ferramenta de suporte à prática docente, voltada à elaboração, adaptação e mediação de estratégias pedagógicas inclusivas no contexto da educação básica. O agente foi construído com base no assistente Gemini, da Google AI, utilizando a funcionalidade *Gems*, que possibilita a criação de agentes personalizados para interação. A escolha dessa tecnologia fundamenta-se em critérios de acessibilidade, eficiência e viabilidade técnica, considerando seu funcionamento gratuito, suporte a comandos de voz e integração com diferentes tipos de arquivos — aspectos que favorecem sua aplicação pedagógica em variados contextos educacionais.

Seu objetivo se constitui no auxílio e apoio do trabalho docente, oferecendo suporte ao planejamento, à adaptação de atividades e à organização pedagógica em uma perspectiva inclusiva. Seu funcionamento baseia-se nos princípios da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), reafirmando o direito à educação como fundamento da cidadania e da equidade.

Entre suas aplicações práticas, destaca-se o apoio à sala de aula regular, por meio da adaptação curricular e do planejamento de práticas contextualizadas, e à Sala de Recursos Multifuncional (SRM), na elaboração de Planos de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), na indicação de materiais acessíveis e na construção de propostas pedagógicas adaptadas às

necessidades dos estudantes. Assim, o agente busca contribuir para a materialização do direito à educação, entendida como direito humano fundamental, cuja efetividade segue de maneira contextualizada e comprometida com a diversidade dos sujeitos escolares.

A proposta dialoga com os estudos de Moser e Martins (2021), materializando a transformação digital por meio das redes virtuais e da inteligência potencial como ferramentas de apoio ao processo educativo, a concepção do agente está alicerçada nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que orientam a criação de ambientes de ensino flexíveis, capazes de promover múltiplas formas de representação, ação e engajamento dos estudantes.

Sua base teórica articula referenciais consolidados, como a Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro e Teberosky, 1999), com as contribuições acerca da psicogênese da língua escrita, enfatizando que a aquisição da leitura e da escrita não é apenas um processo mecânico, mas uma construção ativa do próprio sujeito, que interage com o objeto de conhecimento, formulando hipóteses e avançando por diferentes níveis de compreensão, a perspectiva crítica de Paulo Freire (2014), apontando a necessidade do estímulo ao professor refletir criticamente sobre sua prática e inserção da participação ativa dos estudantes; e a alfabetização contextualizada de Soares (2017), que valoriza o sentido social da escrita e as hipóteses construídas pelos alunos.

O agente se ancora ainda, em documentos como o Currículo de Foz do Iguaçu e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012). Complementarmente, incorpora o <sup>2</sup>DSM-5 (2014) como instrumento de compreensão das especificidades cognitivas e emocionais dos estudantes, favorecendo práticas pedagógicas ajustadas às diferenças individuais.

---

<sup>2</sup> O DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – Fifth Edition), publicado pela American Psychiatric Association (APA) em 2013 e traduzido para o português em 2014, constitui um referencial técnico-científico utilizado para a classificação e descrição dos transtornos mentais e do neurodesenvolvimento. No campo educacional, sua contribuição reside em subsidiar a compreensão das especificidades cognitivas, emocionais e comportamentais dos estudantes. (DIAGNOSTIC AND STATISTICAL MANUAL OF MENTAL DISORDERS – FIFTH EDITION, 2014)

Com base no exposto, o Agente exerce potencial para orientar a adaptação de atividades, sugerir estratégias pedagógicas e apoiar a tomada de decisões docentes, a favor de um planejamento sensível à diversidade, consolidando a equidade no processo de aprendizagem e alinhamento aos princípios do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), orientando a elaboração de propostas pedagógicas flexíveis e acessíveis sem substituição do papel do professor, fortalecendo desta forma, sua função, seu papel e sua mediação pedagógica.

Para Moser e Martins (2021), a formação permanente tornou-se condição essencial para educadores e profissionais frente às exigências da transformação digital. A inteligência, antes associada ao acúmulo de saberes e à redução de erros, passa a ser definida pela capacidade de utilizar a inteligência artificial na organização de informações, na gestão de processos e nas relações interpessoais.

Convergindo com esse pensamento, o processo inicial de desenvolvimento do Agente envolveu a curadoria de arquivos e a inserção dos materiais no ambiente para realização de testes de usabilidade. Os resultados evidenciaram que a qualidade dos documentos de base influencia diretamente a precisão das respostas e a organização do trabalho docente. Assim, o Agente demonstra potencial para sugerir adaptações pedagógicas fundamentadas, orientar o planejamento educacional e indicar alternativas inclusivas coerentes com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

**Figura 2-Etapas de desenvolvimento do Agente de Inteligência Artificial de Apoio Pedagógico**



Elaboração própria.

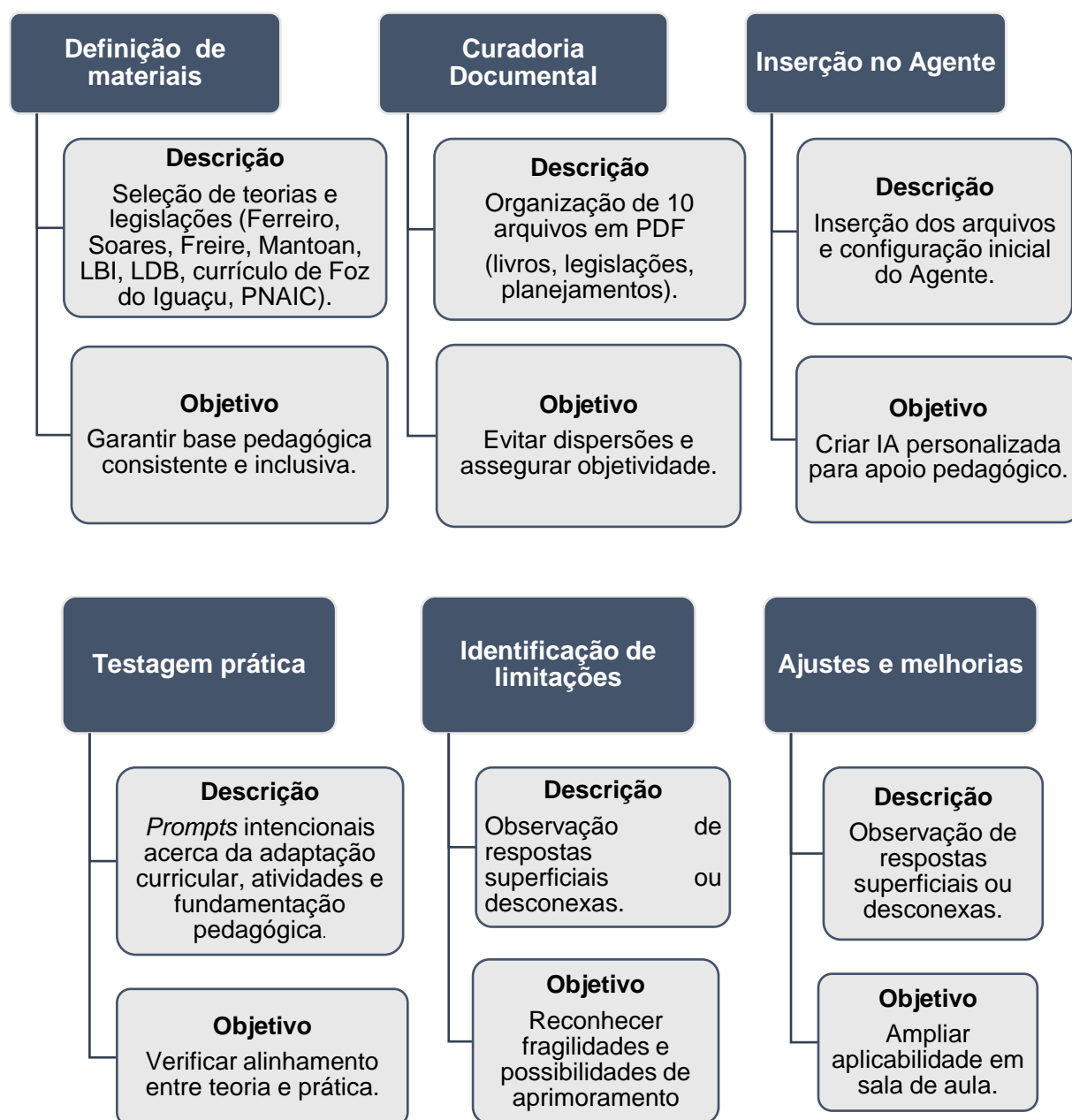
Fonte: Testes iniciais no Agente de Inteligência Artificial de Apoio Pedagógico.

Contudo, identificaram-se limitações iniciais, como respostas genéricas na ausência de materiais específicos e a ocorrência de informações desconexas, o que reforça a necessidade de constante atualização, diversificação e ampliação da base documental. Ressalta-se, nesse processo, a importância de uma base científica consolidada, capaz de oferecer consistência teórica e rigor acadêmico ao produto. Nesse cenário, aproxima-se do exposto por Moser e Martins (2021.p.132.), em que a ideia de “futuro da educação” perde sentido, ganhando força a ação de presente e futuro se entrelaçando continuamente, necessitando de uma pedagogia orientada à inovação, criatividade e adaptabilidade, onde a aprendizagem contínua deixa de ser um diferencial e se torna requisito de sobrevivência e relevância social.

À luz desses pressupostos, o agente pode ser compreendido como um protótipo em evolução, dependente de curadoria constante e atualização teórica. As etapas de desenvolvimento incluíram: a definição de referenciais teóricos e legais, a organização de um acervo documental (dez arquivos em formato PDF,

entre legislações, planejamentos e obras pedagógicas), a configuração inicial no sistema Gemini e a testagem prática por meio de prompts intencionais. A fase experimental revelou coerência entre teoria e prática e limitações quando o banco de dados era restrito, o que demandou a inclusão de novos textos e materiais para ampliar a precisão e a aplicabilidade do agente como exposto a seguir.

**Figura 3-Síntese Metodológica do Processo de Desenvolvimento do Agente de Inteligência Artificial de Apoio Pedagógico**



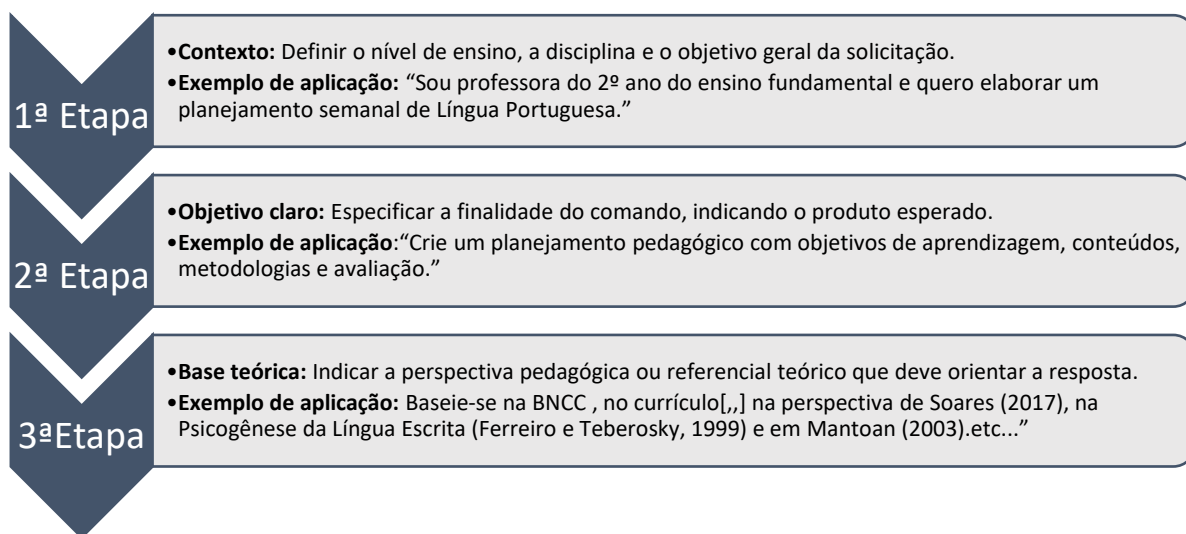
Elaboração própria.

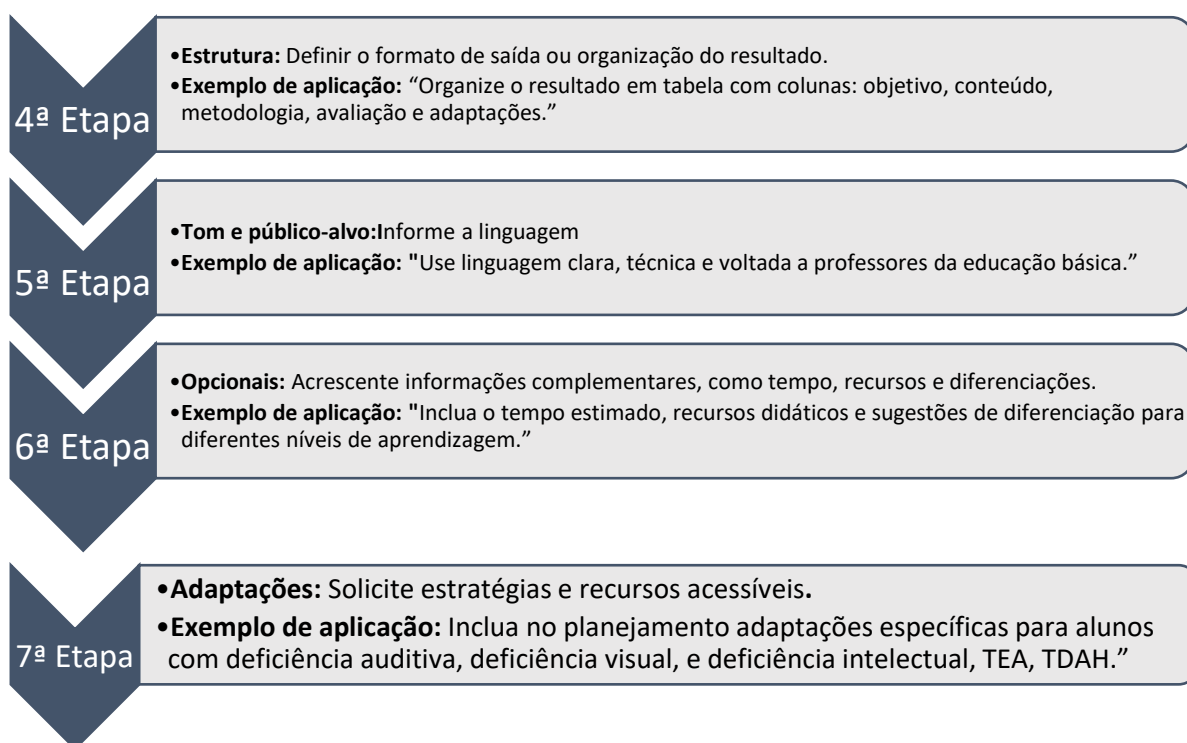
Fonte: Testes iniciais no Agente de Inteligência Artificial de Apoio Pedagógico.

Em síntese, o Agente de Inteligência Artificial de Apoio Pedagógico demonstra a capacidade da tecnologia em fortalecer a atuação docente, oferecendo suporte na organização de atividades, no planejamento e em práticas pedagógicas consistentes, destacando a importância da atualização contínua diante das demandas da era digital.

A eficiência do sistema depende da formulação de comandos claros e estruturados, que orientem a geração de respostas consistentes com os princípios da educação inclusiva. Os comandos são elaborados considerando sete elementos essenciais: contexto, objetivo, base teórica, estrutura de saída, público-alvo, complementos e adaptações inclusivas. A testagem demonstrou que a qualidade do comando influencia diretamente a pertinência das respostas, validando o potencial do agente para propor planejamentos, estratégias de ensino e adaptações pedagógicas coerentes conforme apresentado a seguir.

**Figura 4-Especificações de comando.**





Elaboração própria.

Fonte: Testes iniciais no Agente de Inteligência Artificial de Apoio Pedagógico.

A testagem teve como objetivo a verificação do alinhamento entre os referenciais teóricos e a prática pedagógica, apresentando exemplos de comandos elaborados que evidenciam a funcionalidade e a aplicabilidade do Agente de Inteligência Artificial de Apoio Pedagógico no contexto educacional.

O quadro a seguir apresenta a caracterização técnica dos modelos de comando (*prompts*) utilizados na fase de testagem do Agente de Inteligência Artificial de Apoio Pedagógico. Os comandos foram elaborados de forma intencional e estruturada, com o objetivo de avaliar a coerência entre as respostas do sistema e os princípios teórico-metodológicos da educação inclusiva.

#### **Quadro 17-Especificações de comando para o agente de Apoio Pedagógico.**

<b>Categoria</b>	<b>Descrição / Modelo de comando</b>
Planejamento Semanal de Alfabetização	"Elabore um planejamento semanal para uma turma de alfabetização, considerando alunos em diferentes níveis de aquisição da escrita (pré-silábico, silábico e alfabético). O planejamento deve integrar atividades de leitura, escrita e oralidade, com base na psicogênese da escrita (Emilia Ferreiro e

	Ana Teberosky). Inclua objetivos, estratégias metodológicas, recursos didáticos (digitais e concretos) e formas de avaliação formativa.”
Integração de Tecnologias Digitais	“Elabore um planejamento de atividade de alfabetização utilizando tecnologias digitais acessíveis (como Wordwall ou Canva). A proposta deve envolver o reconhecimento do sistema alfabético e a construção de palavras, respeitando o ritmo de cada aluno e promovendo a inclusão digital.”
Plano Individual: Sala de Recursos Multifuncional	“Crie um plano de atendimento pedagógico individual (PAEE) para um estudante com dislexia e dificuldades na escrita, atendido na Sala de Recursos Multifuncional. O planejamento deve priorizar o desenvolvimento da consciência fonológica, coordenação motora fina e autonomia, articulando tecnologia assistiva e recursos digitais acessíveis. Estructure por objetivos, estratégias, recursos e formas de acompanhamento.”
Planejamento Integrativo Turma Regular + SEM	“Desenvolva um planejamento de aula conjunta entre professor da sala regular e professor do AEE, com foco em leitura e escrita no ciclo de alfabetização. A proposta deve articular princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), garantindo múltiplos meios de representação, ação e engajamento. Inclua objetivos, recursos, estratégias diferenciadas e critérios de avaliação inclusiva.”
Reescrita e Adequação Pedagógica	“Reescreva o planejamento abaixo com linguagem clara e acessível, mantendo a base teórica em Emilia Ferreiro e a perspectiva inclusiva do AEE. Garanta que os objetivos sejam mensuráveis e que as estratégias respeitem os diferentes níveis de desenvolvimento da escrita. Mantenha o tom técnico e pedagógico.”
Avaliação Formativa e Registro	“Crie um modelo de registro de acompanhamento individual para alunos em processo de alfabetização, considerando critérios observáveis (hipóteses de escrita, leitura de palavras, segmentação, fluência e compreensão). O modelo deve permitir uso contínuo pelo professor e pelo AEE, com espaço para anotações qualitativas e metas de avanço.”
Alinhamento ao Currículo / BNCC	“Ajuste o planejamento de alfabetização abaixo para alinhá-lo ao Currículo Municipal de [nome do município], considerando as competências de linguagem e letramento do 2º ano. Mantenha a coerência com a BNCC e os princípios da Educação Inclusiva.”

Materiais Pedagógicos Acessíveis	“Sugira materiais pedagógicos acessíveis para turmas de alfabetização e Sala de Recursos Multifuncional. Indique adaptações para alunos com deficiência visual, auditiva e intelectual (leve ou moderada). Inclua sugestões de atividades práticas, jogos e recursos digitais acessíveis.”
----------------------------------	--

Elaboração própria.

Fonte: Testes iniciais no Agente de Inteligência Artificial de Apoio Pedagógico.

Em continuidade ao processo de testagem, o comando foi estruturado de forma intencional para que o agente elaborasse atividades voltadas ao ensino do fonema /f/, contemplando propostas de adaptação inclusiva para estudantes.

O quadro a seguir sintetiza as propostas pedagógicas elaboradas com o apoio do Agente de Inteligência Artificial de Apoio Pedagógico, no âmbito do ensino do fonema/grafema “F”. As ações foram planejadas a partir da base de dados inseridas no Agente.

Comando:

*Elabore um planejamento que apresente propostas de ensino para o fonema /f/, voltadas a alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, considerando os níveis psicogenéticos de Emilia Ferreira. A produção deve articular objetivos de aprendizagem, estratégias pedagógicas e adaptações inclusivas, com base no banco de dados inserido. A tabela deve conter os correspondentes aos níveis de escrita (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético) e Objetivo, Estratégia Pedagógica e Adaptação Inclusiva. Em cada nível, descreva o objetivo de aprendizagem, duas estratégias práticas relacionadas ao ensino do fonema /f/ e adaptações para alunos com deficiência visual, auditiva, intelectual, física, TEA e altas habilidades. Use linguagem acadêmica, clara e coerente, evidenciando a progressão da escrita e as possibilidades de inclusão.*

#### **Quadro 18-Proposta Pedagógica elaborada pelo Agente de Inteligência Artificial de Apoio Pedagógico.**

Nível Psicogenético	Objetivo	Estratégia Pedagógica	Adaptação Inclusiva
Pré-silábico	Discriminar letras do alfabeto e reconhecer	Bingo de Letras: foco nas letras F, A, E, I, O,	Deficiência visual: letra F em alto

<p>(não diferencia escrita de desenho, utiliza letras aleatórias)</p>	<p>que o que se fala está ligado ao que se escreve.</p>	<p>U. O professor dita palavras iniciadas com F (ex.: fada, fogo), e o aluno marca apenas a letra F no cartão. Atividade de Reconhecimento: associação do som /f/ (sopro) à imagem da boca e à grafia da letra F.</p>	<p>relevo (lixa ou massinha). TEA/DI: pareamento de figuras que iniciam com F à letra correspondente. Redução da demanda: priorização de três palavras-chave.</p>
<p>Silábico (representa uma sílaba por letra, geralmente vogal, com valor sonoro parcial)</p>	<p>Compreender a necessidade de consoantes e vogais, avançando da representação silábica à fonêmica.</p>	<p>Fichas com Letras Móveis: o professor dita F-A-C-A; o aluno tende a escrever A A ou F A. Desafio Construtivo: solicitar que o aluno leia o que escreveu e, em seguida, ditar a palavra lentamente, destacando a correspondência som - letra. Jogo dos Quatro Pedacos: segmentação de palavras (ex.: faca, foto) em sílabas, utilizando letras móveis para montagem.</p>	<p>Deficiência auditiva: articulação visual do som /f/ com uso de espelho. Deficiência intelectual: uso de cores distintas para vogais e consoantes. Apoio entre pares: trabalho em dupla com aluno silábico-alfabético.</p>
<p>Silábico-alfabético (parte da palavra está alfabética e parte ainda silábica)</p>	<p>Completar a escrita alfabética, reconhecendo a sequência completa de fonemas em uma palavra.</p>	<p>Detetive Ortográfico: o professor apresenta palavras com F em textos (ex.: convite de festa) e palavras semelhantes (vaca, faca). Reflexão Ortográfica: leitura e escrita de frases, destacando as trocas F↔V (sons próximos) Cruzadinha Temática: utilização de palavras do tema gerador.</p>	<p>Dislexia/Disortografia: intervenção multissensorial (escrever o F na areia ou farinha, associando som e movimento). Deficiência física: digitação das palavras no computador ou tablet. Ritmo flexibilizado: permissão para</p>

			consulta ao banco de palavras da turma.
Alfabético (escreve com correspondência fonema-grafema, com possíveis erros ortográficos)	Desenvolver a autonomia e a correção ortográfica, valorizando o uso social da escrita.	Produção com Função Social: elaboração individual de um convite de festa (gênero textual). Banco de Palavras: construção coletiva de vocabulário com o fonema F. Contextualização Freiriana: uso da palavra Foz (Foz do Iguaçu) para valorização da escrita correta.	Altas habilidades: desafio de criação de livros de receitas ou convites criativos.  Adaptação visual: foco na estrutura gramatical (pontuação e concordância) como forma de letramento.

Elaboração própria.

Fonte: Testes iniciais no Agente de Inteligência Artificial de Apoio Pedagógico.

Em continuidade ao processo de testagem, o comando foi formulado de maneira intencional para que o agente elaborasse atividades voltadas ao ensino dos números de 0 a 10, incluindo propostas de adaptação para diferentes necessidades educacionais. Essa configuração permitiu avaliar a capacidade do sistema em propor práticas pedagógicas inclusivas e acessíveis,

Na sequência o quadro apresenta um planejamento pedagógico para o ensino dos números de 0 a 10, elaborado com o apoio do Agente de Inteligência Artificial de Apoio Pedagógico. A proposta busca desenvolver o raciocínio lógico e a correspondência número / quantidade, contemplando estratégias acessíveis e inclusivas fundamentadas na base de dados do agente.

Comando:

*“Elabore uma proposta pedagógica para o ensino dos números de 0 a 10, destinada aos anos iniciais do ensino fundamental. A tabela deve conter as colunas Objetivo, Objeto do Conhecimento, Estratégia Pedagógica e Adaptação Inclusiva, apresentando práticas que desenvolvam o raciocínio lógico, a contagem e a correspondência número–quantidade. As propostas devem estar*

*alinhadas à BNCC e ao banco de dados, incluindo adaptações para estudantes com deficiência visual, auditiva, intelectual, física e TEA. Use linguagem acadêmica, clara e objetiva, adequada.”*

**Quadro 19-Proposta Pedagógica elaborada pelo Agente de Inteligência Artificial de Apoio Pedagógico: Matemática – Números de 0 a 10**

Objetivo (Habilidades Essenciais)	Objeto do Conhecimento	Estratégia Pedagógica	Adaptação Inclusiva
Reconhecer os numerais de 0 a 10 e suas respectivas quantidades (correspondência unívoca). Desenvolver a capacidade de agrupar, classificar e comparar coleções (raciocínio lógico).	Sistema de numeração (0 a 10); contagem e pareamento número/quantidade; noções de sucessor e antecessor.	1. Diálogo inicial: contagem dos membros da família de cada aluno ou dos animais de estimação.2. Contagem funcional: identificação e contagem de objetos reais da sala relacionados ao contexto local (ex.: 5 janelas, 10 livros, 1 bandeira de Foz do Iguaçu).3. Jogo “Boliche de Números”: confecção de pinos numerados de 1 a 10. Cada criança joga, registra o numeral e associa a quantidade correspondente de palitos ou tampinhas (material concreto).4. Registro gráfico: desenho da coleção representando a quantidade (ex.: desenhar 7 bolinhas para o numeral 7).	Deficiência intelectual (DI): redução do limite numérico (0 a 5) e uso de materiais concretos com textura ou peso diferenciado para reforçar a noção de quantidade. TEA: uso de rotinas visuais (cartões numerados) e foco no pareamento, com apoio de timer para delimitar o tempo da atividade. Deficiência visual (DV): utilização de números em Braille e contagem tátil com objetos concretos; mediação verbal descritiva. Deficiência física (DF): apoio de colega ou auxiliar para manipulação dos objetos; registro realizado por digitação em teclado adaptado.

Elaboração própria.

Fonte: Testes iniciais no Agente de Inteligência Artificial de Apoio Pedagógico.

A testagem do Agente demonstra coerência entre os níveis de escrita e as respostas sugeridas, comprova capacidade de oferecer orientações pedagógicas fundamentadas, mantendo a aderência a base de dados inseridas,

sugere propostas acessíveis e graduais, estimulando a construção ativa do conhecimento e o respeito às singularidades dos aprendizes.

Para Brito e Purificação (2024), a tecnologia transcende a dimensão material dos equipamentos e dispositivos, pois está imersa em aspectos intangíveis da vida cotidiana, influenciando nossas formas de comunicação, comportamentos sociais, emoções e modos de pensar, essa concepção amplia a compreensão do papel da tecnologia na educação, mostrando que sua relevância ultrapassa o uso instrumental e reside na capacidade de reconfigurar as relações humanas, cognitivas e pedagógicas.

No contexto do produto educacional desenvolvido, essa perspectiva indica que a integração da inteligência artificial à prática docente deve ir além da automação, potencializando a mediação pedagógica e fortalecendo a autonomia docente. Desta forma, quando orientada por princípios éticos e intencionais, a tecnologia constitui um meio de emancipação intelectual e social, e não um fim em si mesma.

## **7.1 Validação do Produto Educacional**

A validação do produto educacional decorrente da presente dissertação foi realizada por uma profissional da Sala de Recursos Educacionais, concursada, atuando há 17 anos na rede pública de ensino de Curitiba. Formada em Pedagogia, possui Mestrado em Educação e especialização em Educação Especial. O anonimato será mantido, conforme regras da LGPD e do Comitê de Ética em Educação. A seguir, apresenta-se o texto avaliativo, na íntegra, produzido pela docente após testar o agente de apoio pedagógico.

*“Como professora em uma Sala de Recursos Educacionais, tive a oportunidade de analisar o produto educacional apresentado, que consiste em um agente de inteligência artificial desenvolvido para apoiar a prática docente, especialmente no planejamento, adaptação e mediação de estratégias pedagógicas inclusivas na educação básica.*

O produto apresenta elevada coerência entre seus objetivos, fundamentação teórica e aplicabilidade prática. A proposta está alinhada com os princípios da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), reafirmando o compromisso com o direito à educação e a equidade. Concebido para atuar tanto na sala de aula regular quanto na Sala de Recursos Multifuncional, apoiando a elaboração de Planos de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e a indicação de materiais acessíveis, as etapas de desenvolvimento, desde a definição dos referenciais teóricos até a testagem prática em um processo sistemático e bem estruturado favorecendo a consistência entre teoria e prática.

A base teórica do agente se mostra robusta e diversificada, articulando referenciais clássicos e contemporâneos. Destaco a presença do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), orientando a manutenção de ambientes flexíveis e acessíveis, a Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro e Teberosky) valoriza a construção ativa do conhecimento pelo estudante. A perspectiva crítica de Paulo Freire e a alfabetização contextualizada de Soares enriquecem o produto inferindo abordagem reflexiva e socialmente situada. A inclusão do DSM-5 como instrumento de compreensão das especificidades cognitivas e emocionais dos estudantes se destaca pela sensibilidade às diferenças individuais, favorecendo práticas pedagógicas ajustadas às necessidades de cada aluno.

O agente apresenta grande potencial de aplicabilidade no cotidiano escolar, os exemplos de comandos (prompts) elaborados para testagem são claros, objetivos e abrangentes, contemplando desde o planejamento semanal de alfabetização até a elaboração de materiais pedagógicos acessíveis. As propostas pedagógicas geradas a exemplo do ensino do fonema /f/ e numerais de 0 a 10, apontam a capacidade de oferecer orientações fundamentadas, graduais e inclusivas, respeitando os diferentes níveis de desenvolvimento dos estudantes. A possibilidade de adaptar atividades para alunos com deficiência visual, auditiva, intelectual, física, TEA e altas habilidades reforça o compromisso com a inclusão e a personalização do ensino.

A originalidade do produto reside na integração da inteligência artificial à prática pedagógica, não como substituição do papel do professor, mas como

*ferramenta de apoio e fortalecimento da mediação docente. O uso do assistente Gemini, da Google AI, e a funcionalidade Gems para criar agentes personalizados de interação representam uma inovação significativa, especialmente pela acessibilidade, eficiência e viabilidade técnica. O processo de curadoria documental e a configuração personalizada do agente demonstram criatividade e capacidade de adaptação às demandas reais da escola inclusiva.*

*Em sugestões para aperfeiçoamento futuro, destaco que o produto apresenta muitos avanços e acredito que ele pode ser aprimorado no futuro. Para aprimorar o produto, sugiro: 1) Ampliação e atualização contínua da base documental: Incorporar novos textos, legislações, planejamentos e obras pedagógicas, garantindo maior precisão e relevância das respostas. 2) Testagem colaborativa: Envolver professores de diferentes áreas e contextos na testagem do agente, coletando feedbacks para ajustes e melhorias. 3) Integração com outras plataformas educacionais: Facilitar a exportação de planejamentos e atividades para ambientes virtuais de aprendizagem, promovendo maior articulação entre recursos digitais. 3) Formação continuada: Oferecer formação aos docentes sobre o uso do agente, potencializando sua apropriação e uso crítico. 4) Monitoramento e avaliação sistemática: Implementar mecanismos de acompanhamento do impacto do agente na prática pedagógica, identificando pontos fortes e aspectos a serem aprimorados.*

*Em considerações finais, O Agente de Inteligência Artificial de Apoio Pedagógico representa um avanço significativo na promoção da educação inclusiva, potencializando o trabalho docente e fortalecendo a autonomia dos professores. Sua fundamentação teórica sólida, aplicabilidade prática e originalidade o tornam um recurso promissor para a Sala de Recursos Educacionais. Recomendo sua implementação, acompanhada de processos de formação e avaliação contínua, para que possa contribuir efetivamente para a materialização do direito à educação e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas.”*

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta dissertação — “A educação inclusiva como materialização do direito à educação: formação docente e tecnologias digitais” — reafirma-se o seu ponto de partida: compreender como a produção acadêmica recente (2020–2025) aborda a educação inclusiva sob a perspectiva do direito à Educação Básica, articulando o uso de tecnologias digitais às práticas pedagógicas, e, a partir dessa análise, desenvolver um produto educacional (um Agente de IA de apoio pedagógico) voltado a subsidiar o trabalho docente em processos de adaptação curricular e promoção de práticas inclusivas.

A problemática investigativa, portanto, buscou evidenciar a distância recorrente entre o robusto arcabouço legal e os contextos concretos de escolarização e, simultaneamente, verificar o potencial das tecnologias digitais — em especial da Inteligência Artificial — para reduzir barreiras pedagógicas, atitudinais e estruturais.

O objetivo geral — mapear e analisar a produção acadêmica recente (2020–2025) sobre educação inclusiva na perspectiva do direito à Educação Básica, articulada ao uso de tecnologias digitais, e desenvolver um produto educacional — foi atendido por meio de três movimentos complementares: pela revisão e sistematização da literatura em bases nacionais de referência; pela análise crítica dos dados educacionais oficiais do Censo Escolar; e pela criação de um Agente de Inteligência Artificial de Apoio Pedagógico.

Acerca do primeiro movimento, revisão e sistematização da literatura em bases nacionais qualificadas (BDTD, Catálogo CAPES e RBEE), com organização dos estudos em quadros analíticos (objetivos, metodologias, amostras e achados), pode-se afirmar que ele permitiu identificar recorrências e lacunas sobre inclusão, equidade, formação docente e tecnologias digitais na Educação Básica. Essa etapa demonstrou predominância de investigações sobre implementação de políticas, saberes docentes e práticas direcionadas ao público da Educação Especial, com escassez de articulação sistemática entre inclusão e TDIC/IA em sala comum.

No que se refere ao segundo movimento, análise crítica de dados educacionais oficiais (Censo Escolar, 2020–2024), ele evidenciou avanços no acesso e na matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial em

classes comuns, ao lado de persistências: retração de unidades escolares públicas, taxa de aprovação oscilante pós-pandemia e oferta formativa continuada abaixo do necessário para sustentar práticas inclusivas com qualidade e equidade. Tais dados, lidos à luz do direito público subjetivo à educação, corroboram o diagnóstico de que inclusão quantitativa não garante, por si, aprendizagem significativa, exigindo investimento em formação, acessibilidade e reconfiguração curricular.

O terceiro movimento da pesquisa, para alcançar seu objetivo geral, foi a criação, concepção, prototipação e validação de um Agente de Inteligência Artificial de Apoio Pedagógico (produto educacional), amparado em referenciais pedagógicos (DUA, psicogênese da escrita, alfabetização contextualizada) e no ordenamento jurídico educacional (CF/88, LDB, LBI). Testes práticos (prompts intencionais) mostraram capacidade do agente em sugerir planejamentos, adaptações e estratégias inclusivas, com validação externa por professora experiente da Sala de Recursos, que reconheceu a coerência teórico-metodológica e a aplicabilidade em contexto escolar real.

Nesse percurso, reitera-se que a dissertação respondeu ao problema ao demonstrar que, embora haja avanços normativos e crescimento da inclusão em classes comuns, persistem distâncias entre política e prática; e que tecnologias digitais/IA, mediadas por formação docente e princípios ético-pedagógicos, podem converter-se em ferramentas efetivas de materialização do direito à educação — desde que integradas a currículos flexíveis (DUA), processos avaliativos formativos e culturas escolares de acolhimento.

O Agente de IA de Apoio Pedagógico constituiu a entrega prática desta pesquisa: um protótipo evolutivo que apoia planejamento, adaptação de atividades, elaboração de PAEE, curadoria de materiais acessíveis e estratégias DUA, mantendo centralidade do professor como mediador ético e crítico. Sua arquitetura (base no Gemini/Gems), aliada à curadoria documental e à estrutura de comandos em sete etapas (contexto, objetivo, base teórica, estrutura de saída, tom/público, complementos e adaptações), mostrou eficácia na geração de propostas consistentes e sensíveis à diversidade, com adaptações específicas (DV, DA, DI, TEA, DF, altas habilidades).

A validação por profissional da rede pública ressaltou quatro virtudes do produto: robustez teórica e legal, aplicabilidade cotidiana em sala comum e SRM,

originalidade ao integrar IA como apoio (não substituição) à docência, e viabilidade técnica e acessibilidade para contextos escolares com infraestrutura limitada. As recomendações de aprimoramento (ampliar base documental, testagem colaborativa, integração com AVA, formação para uso e monitoramento de impacto) delineiam um roteiro de maturidade tecnológica-educacional para pesquisas futuras.

Os principais achados da pesquisa revelaram uma lacuna na literatura nacional (2020–2025) quanto à articulação sistemática entre educação inclusiva e tecnologias digitais/IA na Educação Básica, prevalecendo estudos centrados em políticas, saberes docentes e práticas para grupos específicos, com pouca transversalidade DUA–TDIC no cotidiano de sala comum.

Da mesma forma, foi possível observar um descompasso entre marcos legais e implementação: a LBI (2015), a PNEEPEI (2008) e a LDB (1996) sustentam a inclusão, mas a materialidade escolar ainda sofre com recursos escassos, formação insuficiente, culturas normativas e avaliações padronizadas que negligenciam processos individuais de aprendizagem. A formação docente permanece como uma dimensão frágil, dados do Censo Escolar revelaram que a participação em formação continuada está abaixo de 50% nos anos iniciais e identificaram a sensação de despreparo [conforme declaração dos docentes] para lidar com diversidade e uso pedagógico de tecnologias. Evidencia-se, assim, a necessidade de trajetórias formativas permanentes e colaborativas (docente regente–AEE–gestão–famílias).

Outra contribuição da dissertação em tela refere-se ao uso da IA como tecnologia assistiva e pedagógica. A IA, quando ancorada em princípios éticos, legais e humanistas, amplia meios de representação, ação/expressão e engajamento, não é fim em si, mas meio para fortalecer autoria docente, reduzir barreiras e personalizar trajetórias de aprendizagem.

No percurso da pesquisa também foi possível identificar alguns limites, por exemplo, em relação ao recorte temporal e corpus selecionado, apesar de amplo, eles podem não abarcar toda a diversidade regional e temática (interseccionalidades raça–gênero–território–deficiência; financiamento; relações escola–família; migração e refúgio). Ampliações futuras poderão trazer outros campos empíricos e refinamentos metodológicos.

Da mesma forma, essa pesquisa priorizou procedimentos metodológicos atinentes às pesquisas bibliográfica e documental, contudo sabe-se que estudos de campo longitudinal em escolas e análises de práticas avaliativas in loco podem enriquecer a compreensão de mecanismos de inclusão/exclusão e de garantia do direito à educação.

Materializar o direito público subjetivo à educação não depende apenas de leis e estatísticas de acesso, requer qualidade, permanência com sentido e terminalidade que projetem futuros possíveis. O caminho da educação inclusiva demanda formação continuada, recursos e acessibilidade integrais, currículos flexíveis e avaliações que iluminem processos, não apenas produtos.

Nesse horizonte, tecnologias digitais e IA são aliadas quando integradas à práxis pedagógica, orientadas por ética, equidade e humanização. O presente trabalho oferece um passo nessa direção: mapear criticamente o campo, evidenciar lacunas, e propor um instrumento prático que, ao lado dos educadores, reconhece a diversidade como potência e reconfigura ambientes de aprendizagem para que todas e todos aprendam juntos, com dignidade e com sentido.

## 9 REFERÊNCIAS

ALONI, Nimrod. Humanistic education: from theory to practice. *In*: VEUGELERS, Wiel (ed.). **Education and Humanism: Linking Autonomy and Humanity**. Rotterdam: SensePublisher, 2011. p. 35-46.

ALVES, Larissa Jessica. **Percepção do ambiente de aprendizagem de sala de aula e as relações interpessoais de alunos**. 2021. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=460537>. Acesso em: 2 jun. 2025.

ALVES, M.; RIBEIRO, J.; SIMÕES, F. **Desenho Universal para a Aprendizagem: princípios e práticas pedagógicas**. [S. l.: s. n.], 2023.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://membros.analysispsicologia.com.br/wp-content/uploads/2024/06/DSM-V.pdf>. Acesso em: 2 out. 2025.

ANDRADE, Gustavo de Oliveira; SILVA, Sani de Carvalho Rutz da; MEIRINHOS, Manuel Florindo Alves. Competências digitais docentes e a pandemia de COVID-19: estudo de caso no Atendimento Educacional Especializado. **Cadernos da FUCAMP**, v. 26, 2024. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/3258>. Acesso em: 26 maio 2025.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, jul. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TwVDtwynCDrc5VHvGG9hzDw/?lang=pt>. Acesso em: 5 maio 2025.

ANDRZEJEVSKI, Eliane. **Adaptações curriculares e desenho universal para a aprendizagem: caminhos e possibilidades para a educação inclusiva**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2022. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11686928](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11686928). Acesso em: 26 jun. 2025.

BACIN, L. D. *et al.* Assistência estudantil: o acesso à educação de qualidade e o estado. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 2, p. 1163–1178, 2023. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v9i2.8613>.

BANDEIRA, Alexandre E. O conceito de tecnologia sob o olhar do filósofo Álvaro Vieira Pinto. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 15, n. 1, p. 111-114, jan./abr. 2011.

BARROS, Aline Regina de Souza. **Para uma educação inclusiva: tecnologias digitais da informação e comunicação**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/6278>. Acesso em: 26 jun. 2025.

BASSANI, Patrícia B. Scherer; MAGNUS, Emanuele Biolo. Práticas de curadoria como atividades de aprendizagem na cultura digital. *In*: SANTOS, Edméa O.; SAMPAIO, Fábio F.; PIMENTEL, Mariano (org.). **Informática na Educação: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021.

BISSACOTTI, Cíntia. **Relações interpessoais e a perspectiva da educação inclusiva**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/30033>. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 14/2022**. Brasília, DF: CNE, 2022. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=238781-pcp014-22&category\\_slug=julho-2022-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=238781-pcp014-22&category_slug=julho-2022-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 13 maio 2024.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, [2001]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm). Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília, DF: Presidência da República, [2003].

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao>. Acesso em: 19 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2015].

BRASIL. **Lei nº 14.180, de 1º de julho de 2021.** Institui a Política de Inovação Educação Conectada. Brasília, DF: Presidência da República, [2021].

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023.** Institui a Política Nacional de Educação Digital. Brasília, DF: Presidência da República, [2023].

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1990].

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 8. ed. Brasília, DF: Senado Federal, 2025. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/686350>. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 31 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, prevista na Educação Básica. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Desafio das Diferenças nas Escolas.** Boletim 21. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília, DF: MEC, 2009.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes Digitais Docentes.** Brasília, DF: MEC, 2024.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Relatório Anual 2020:** Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra). Brasília, DF: OBMigra, 2020.

BRITO, G. da S.; PURIFICAÇÃO, I. da. **Educação e novas tecnologias: um (re)pensar.** 3. ed. Curitiba: InterSaberes, 2024.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017.

CAMARGO, Simone Andréa Pinto Ambrósio de. **Direito à educação inclusiva**. 2023. Tese (Doutorado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/39416>. Acesso em: 26 jun. 2025.

CANÇÃO, Carla Di Benedetto. **Educação inclusiva**: análise de textos e contextos. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CENCI GASPERIN, J.; DUTRA DE CARVALHO, G. M. Direitos Humanos e Educação Inclusiva: pelo direito à educação e à diferença. **Revista Teias de Conhecimento**, [S. l.], v. 1, n. 4, 2024. DOI: 10.5212/RevTeiasConhecimento.2024.22862.

CORREIA, Fábio Caires; SILVA, Joaquim Alberto Andrade. O que é uma escola justa? Apontamentos a partir de François Dubet. **Revista Imagens da Educação**, v. 13, n. 1, p. 153–167, jan./mar. 2023.

CORRENT, Nikolas. Da Antiguidade à Contemporaneidade: a deficiência e suas concepções. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, n. 89, 22 set. 2016.

CREMA, Everton Carlos. A Inovação tecnológica na educação inclusiva e a consciência possível dos professores. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 23, n. 1, p. 700–711, 2025.

DA SILVA, L. F. Trajetória das políticas públicas de inclusão escolar no Brasil. **Revista Contemporânea**, v. 3, n. 8, p. 10886–10912, 2023.

DELEVATI, Aline de Castro. **A política nacional de educação especial na perspectiva da Educação inclusiva (2007-2018)**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

DO PRADO, L. A.; TASSA, K. O. M. E. Educação inclusiva: reflexões pertinentes sobre o atendimento educacional especializado (AEE) e as salas de recursos multifuncionais (SRM). **Revista Brasileira de Educação Inclusiva**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 1–15, 2022.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 659-687, set./dez. 2004.

DUBET, François. Desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 17, p. 5-18, 2001.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

DYONISIO, Cristiane Makida; MARTINIC, Sergio; GIMENEZ, Roberto. Prática pedagógica, contextos físicos e sociais: implicações para a inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 30, 2024.

EDYBURN, Dave L. Would you recognize universal design for learning if you saw it? **Learning Disability Quarterly**, v. 33, n. 1, p. 33–41, 2010.

ELSHAD, Manael Ben; ALVES, Miriam Fábila. Didática intercultural: por uma educação inclusiva e democrática para os imigrantes na escola pública. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 10, n. 22, p. 378–385, nov. 2023.

FAGUNDES, Karine Michele. **Possibilidades e Limites do Atendimento Educacional Especializado nas Escolas**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

FERNANDES NETO, Izidorio Paz; BELETINI, Cíntia Pereira de Oliveira; MARIANO, Keilane da Silva. Educação integralizada: as salas de recursos multifuncionais como instrumento de ensino e aprendizagem. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 47, dez. 2020.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREZ, Fabiane Barbosa; SIMIONI, Rafael Lazzarotto. Tradução das teorias raciais no contexto brasileiro. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 181–190, 2022.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

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

GALASSO, B. J. B.; POLONI, P. K. I. Formação docente para a educação inclusiva: inovação, tecnologias assistivas e desafios no ensino superior. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 7, 2025.

GHIDINI, Adriana; VIEIRA, Alexandra Ayach Anache. **Atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial**. Curitiba: Editora CRV, 2021. *E-book*.

GHIURO JUNIOR, Gilberto. **O direito à educação e educação inclusiva**. 2022. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

GODINHO, Sérgio. **Efêmero e incerto: o futuro já chegou**. Belo Horizonte: Atena Editora, 2022.

GOLDANI, Andrea; TOGATLIAN, Marco Aurélio; COSTA, Rosane de Albuquerque. **Desenvolvimento, Emoção e Relacionamento na Escola**. Rio de Janeiro: Epapers, 2010.

GOMES, Thauana. **Formação continuada docente na perspectiva da educação inclusiva**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal Fluminense, Itaperuna, 2023.

GONÇALVES, Angélica. **O saber e o fazer do professor de apoio especializado**. 2023. Dissertação (Mestrado em Novas Tecnologias Digitais na Educação) – Centro Universitário Carioca, Rio de Janeiro, 2023.

HUMANISTS INTERNATIONAL. **Declaração Mínima da IHEU sobre Humanismo**. Assembleia Geral, 2002.

IACONO, J. P.; PARADA, E. R. V.; STEFFEN, L. L. Equidade: a justa igualdade na educação especial inclusiva. **Revista Contexto & Educação**, v. 40, n. 122, 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **A inovação educacional no ensino do futuro**. São Paulo: Cortez, 2024.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Candice Marques de. **O professor inclusivo (não) existe?** 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2023.

LIMA, Ihandara Proença; GUEBERT, Mirian Célia Castellain. A criança e o adolescente como sujeitos de direitos humanos. **Singular: Sociais e Humanidades**, v. 1, n. 2, p. 6-9, 30 out. 2019.

LIMA, Marcelo. O direito à educação no Brasil. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 14, n. 3, p. 1-15, 2010.

LOPES, L. F.; DOS SANTOS WEINFURTER, G.; MOREIRA DIAS, C. Tecnologias digitais e formação de professores em e para direitos humanos. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 12, n. 2, 2025.

MACAMBIRA, Leidiane dos Santos Aguiar. **Ver, enxergar, olhar, ensinar: o processo de criação de uma pesquisa e uma escrita outra sobre as experiências de professores de alunos que “não veem com os olhos”**. 2014. Monografia

(Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2014.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Revista da Psicologia da Educação**, n. 20, p. 11-30, 2005.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: o que dizem os professores, dirigentes e pais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 2, n. 1, p. 23-42, 2015.

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

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, p. 1-17, 2017.

MARCONDES, M. I. *et al.* Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 1028–1034, 2017.

MARTINSI, M. C. **Situando o uso da mídia em contextos educacionais.** [S. l.: s. n.], 2008.

MAZZOTTA, M. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1999.

MENDES, Angélica da Silveira. **Práticas de subjetivação das professoras de educação especial operadas por discursos inclusivos.** 2021. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

MENDES, Rodrigo Hübner. O pleonasma da educação inclusiva. **Revista TAM nas Nuvens**, São Paulo, n. 21, 2012.

MINAYO, M. C. S. Prefácio. *In*: DESLANDES, S. F. (comp.). **Humanização dos cuidados em saúde: conceitos, dilemas e práticas.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006. p. 23-30.

MINUZI, Nathalie Assunção *et al.* Modelo pedagógico para a construção de competências digitais docentes. **RENOTE: Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 21, n. 1, 2023.

MISKALO, Adriana Lígia. **O direito à educação de qualidade para todos**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Paraná, Curitiba, 2009.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MOSER, Alvino; MARTINS, José Lauro. **A transformação digital: o futuro no presente da educação**. Palmas: EDUFT, 2021.

NASCIMENTO, Paulo Rogério Barbosa do. **A constituição de saberes docentes para a educação inclusiva**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

NOZU, José; COIMBRA, Ana; NETO, Marcos. Inclusão escolar e dignidade humana: fundamentos teóricos e empíricos. **Revista Brasileira de Políticas Educacionais**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 1–15, 2020.

Ó, C. F. do; SANTOS, C. V. dos; LORENZI, C. C. B. O conceito de política pública e política educacional: debates além da legislação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, p. e023071, 2023.

OHLWEILER, L. P. Políticas públicas na educação e pessoas com deficiência: vulnerabilidade e o caso da ADI 5357 julgado no STF. **Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas**, v. 5, n. 1, p. 274–308, 2025.

OLIVEIRA RODRIGUES, Maria Clara Calderon Almeida de. Práticas inclusivas na formação de pedagogas(os): diálogos emancipatórios. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Carlos, v. 31, 2025.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo, direitos humanos e educação: a tensão entre igualdade e diferença. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 1055-1074, 2010.

OLIVEIRA, Rita Isabel Alves. **Educação inclusiva no Projeto político-pedagógico participativo: diálogos**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

OLIVEIRA, Simone Mendonça de. **Habilidades socioemocionais na educação inclusiva: e-book para professores da Educação Básica**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.

PANSINI, Flávia. **Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil: para que e para quem?** 2018. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

PARADA, Eunice Rodrigues Valle. **Os conceitos de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida: aspectos históricos e a Educação Especial**

Brasileira. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

PEREIRA, Gerlany de Fátima dos Santos *et al.* Gestão escolar e políticas públicas: perspectivas para uma educação inclusiva. **IOSR Journal of Business and Management**, v. 26, n. 12, p. 33–37, 2024.

PIAGET, Jean. **Gênese das estruturas lógicas elementares**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

PLETSCH, Márcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Cartografias da Educação Inclusiva na Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 30, 2024.

RECK, Caroline. **Tecnologias educacionais na formação de professores na perspectiva da educação inclusiva**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2023.

RIBEIRO, L. P. L. **Afetividade na Educação Infantil**: a formação cognitiva e a moral do sujeito autônomo. 2010. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade Alfredo Nasser, Aparecida de Goiânia, 2010.

RIBOLI, Cesar; PERTUZZATTI, Mariluz Terezinha. Educação Especial Inclusiva e Políticas Públicas: avanços, desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 31, n. 1, p. 1-15, 2025.

RODRIGUES, M. E. *et al.* Educação Inclusiva: reflexão e análise sobre os desafios enfrentados por docentes e cuidadores educacionais no exercício de suas funções. **ID on Line: Revista de Psicologia**, v. 18, n. 74, p. 152–163, 2024.

RODRIGUES, Paloma Roberta Euzebio. **A educação inclusiva na escola pública**: saberes docentes. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

RODRIGUES, S. R. de M. C.; SALES, L. C. Necessidades formativas do professor frente à demanda de alunos da educação especial em classes comuns. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 30, n. 1, p. 136–150, 2024.

SAMPAIO OLIVEIRA, Maria Cristina. **Dimensões da Desigualdade na Educação**. [S. l.: s. n.], 2015.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus. O que as crianças dizem sobre a escola? **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1–18, 2019.

SANTOS, Denílson Barbosa dos. **Da educação especial à educação inclusiva no Brasil e no Maranhão**. Teresina: UFPI, 2019.

SANTOS, Denílson Barbosa dos. Da educação especial à educação inclusiva no Brasil e no Maranhão. **Ibá-guaçu: Revista Científica**, v. 2, n. 1, jul. 2024.

SANTOS, Mírian dos; GUIMARÃES, Thiago. Alteridade, ética, linguagem no pensamento de Lévinas. **Revista de Estudos Universitários - REU**, Sorocaba, v. 40, n. 2, 2014.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA SANTOS, M. G.; RODRIGUES LEITE, C. O currículo pedagógico diante o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) à uma educação inclusiva. **SALA 8**: Revista Internacional em Políticas, Currículo, Práticas e Gestão da Educação, v. 1, n. 7, 2024.

SILVA, Dilce Teresinha Assunção da. **Desafios, possibilidades e formação docente**: a educação inclusiva é possível? 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2025.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Sentidos de política, práticas e inclusão na educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 30, 2024.

SILVA, Franciski Sônia Mara de Fátima da. **Acessibilidade Curricular no Contexto Escolar**: as práticas pedagógicas inclusivas. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

SILVA, M. I. A. N. *et al.* A importância da afetividade no processo ensino aprendizagem dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental. **EFDeportes.com**, Revista Digital, v. 18, n. 186, 2013.

SILVEIRA, Bruno Perozzi da; DONOSO ROMO, Andres. A Educação Emancipatória: Iván Illich, Paulo Freire, Ernesto Guevara e o Pensamento Latino-Americano. **EccoS: Revista Científica**, São Paulo, n. 59, 2021.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: ler e escrever e aprender a ler e escrever. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

TELLES, Priscila Moreira Corrêa; RIOS, Gabriela Alias; QUEIROZ, Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de. Desenho Universal para Aprendizagem: considerações sobre um curso de formação de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 31, 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990.

VARGAS, Karolina Marianni. **Educação inclusiva**: concepções que se desdobram em práticas. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Consciência e realidade nacional**. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

VILELA, Alessana Ribeiro Rezende. **Direito à Educação Inclusiva no Âmbito da Legislação Brasileira**: manual compilado. 2021. Dissertação (Mestrado em Gestão, Planejamento e Ensino) – Centro Universitário UNINCOR, Três Corações, 2021.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.