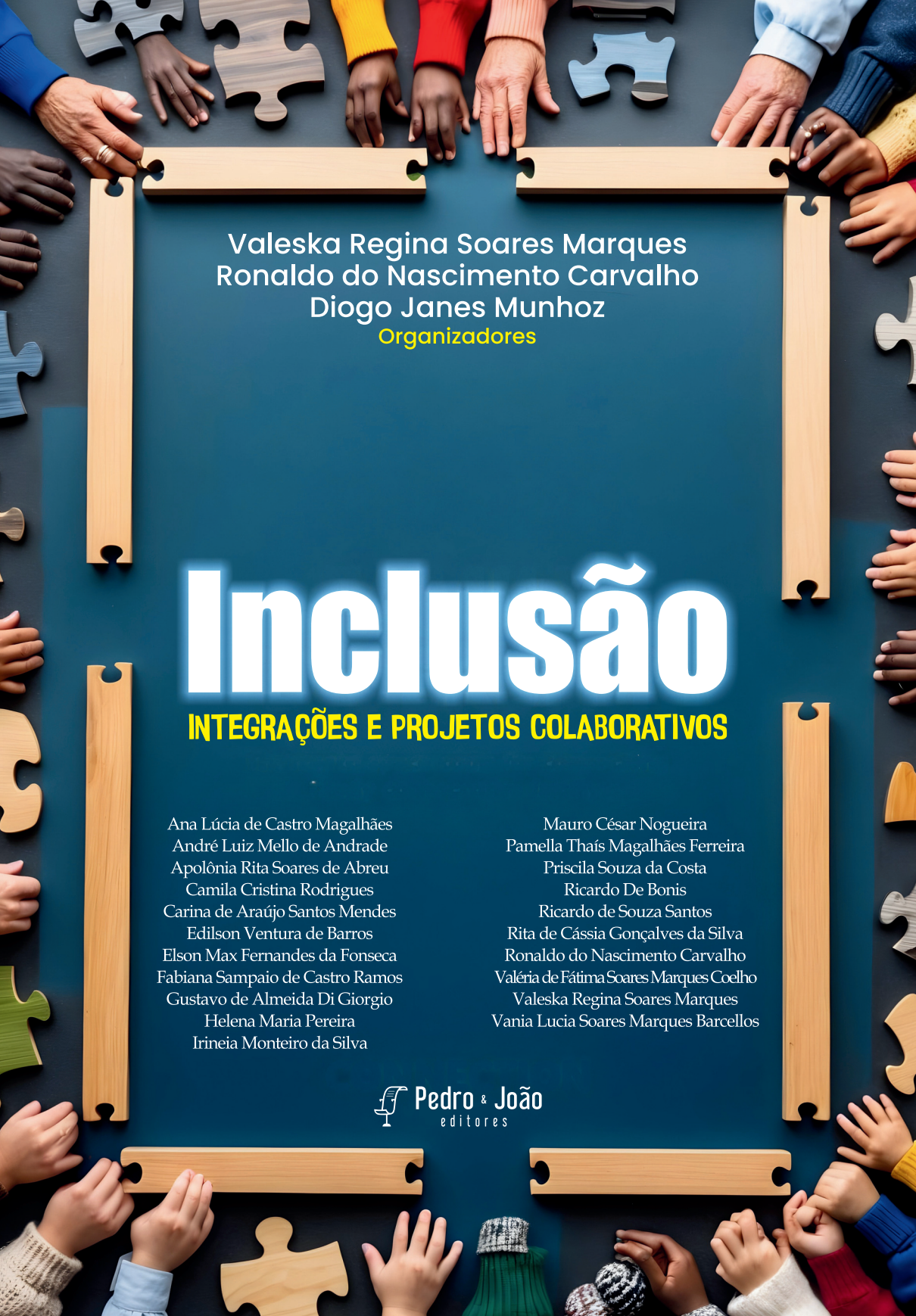




Valeska Regina Soares Marques
Ronaldo do Nascimento Carvalho
Diogo Janes Munhoz
Organizadores

Inclusão

INTEGRAÇÕES E PROJETOS COLABORATIVOS

Ana Lúcia de Castro Magalhães
André Luiz Mello de Andrade
Apolônia Rita Soares de Abreu
Camila Cristina Rodrigues
Carina de Araújo Santos Mendes
Edilson Ventura de Barros
Elson Max Fernandes da Fonseca
Fabiana Sampaio de Castro Ramos
Gustavo de Almeida Di Giorgio
Helena Maria Pereira
Irineia Monteiro da Silva

Mauro César Nogueira
Pamella Thaís Magalhães Ferreira
Priscila Souza da Costa
Ricardo De Bonis
Ricardo de Souza Santos
Rita de Cássia Gonçalves da Silva
Ronaldo do Nascimento Carvalho
Valéria de Fátima Soares Marques Coelho
Valeska Regina Soares Marques
Vania Lucia Soares Marques Barcellos

 **Pedro & João**
editores

Inclusão: integrações e projetos colaborativos

**Valeska Regina Soares Marques
Ronaldo do Nascimento Carvalho
Diogo Janes Munhoz
[Orgs.]**

Inclusão: integrações e projetos colaborativos

Autores

Ana Lúcia de Castro Magalhães
André Luiz Mello de Andrade
Apolônia Rita Soares de Abreu
Camila Cristina Rodrigues
Carina de Araújo Santos Mendes
Edilson Ventura de Barros
Elson Max Fernandes da Fonseca
Fabiana Sampaio de Castro Ramos
Gustavo de Almeida Di Giorgio
Helena Maria Pereira
Irineia Monteiro da Silva

Mauro César Nogueira
Pamella Thaís Magalhães Ferreira
Priscila Souza da Costa
Ricardo De Bonis
Ricardo de Souza Santos
Rita de Cássia Gonçalves da Silva
Ronaldo do Nascimento Carvalho
Valéria de Fátima Soares Marques Coelho
Valeska Regina Soares Marques
Vânia Lúcia Soares Marques Barcellos

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Valeska Regina Soares Marques; Ronaldo do Nascimento Carvalho; Diogo Janes Munhoz [Orgs.]

Inclusão: integrações e projetos colaborativos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 193p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-2223-3 [Impresso]
978-65-265-2224-0 [Digital]**

DOI: 10.51795/9786526522240

1. Educação inclusiva. 2. Pluralidade. 3. Projetos colaborativos 4. Integração. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
Diogo Janes Munhoz	
APRESENTAÇÃO	11
CAPÍTULO 01	13
A NECESSIDADE DE REINSERÇÃO DA ÉTICA NA SOCIEDADE ATUAL	
Ricardo De Bonis	
CAPÍTULO 02	23
A REPRESENTATIVIDADE DA COMUNIDADE ESCOLAR NA GESTÃO PARTICIPATIVA DA ESCOLA BÁSICA	
Gustavo de Almeida Di Giorgio	
Mauro César Nogueira	
CAPÍTULO 03	33
A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO EFICIENTES QUE GARANTEM A EQUIDADE	
Edilson Ventura de Barros	
CAPÍTULO 04	45
MATURANA E VARELA: a Biologia do Conhecimento e a Autopoiese	
André Luiz Mello de Andrade	
CAPÍTULO 05	53
INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: desafios e oportunidades para uma educação mais inclusiva	
Fabiana Sampaio de Castro Ramos	

CAPÍTULO 06	71
A EQUIPE MULTIPROFISSIONAL COMO APOIO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO REGULAR	
Valeska Regina Soares Marques Ronaldo do Nascimento Carvalho	
CAPÍTULO 07	79
O PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DESAFIOS SOB O VIÉS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM SALA MULTIFUNCIONAL	
Irineia Monteiro da Silva	
CAPÍTULO 08	95
O DESAFIO DA SAÚDE E DA MEDICINA PARA INCLUSÃO DAS CLASSES SOCIAIS MENOS FAVORECIDAS	
Apolônia Rita Soares de Abreu Priscila Souza da Costa	
CAPÍTULO 09	107
A EDUCAÇÃO EM SAÚDE COMO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO	
Valéria de Fátima Soares Marques Coelho Vânia Lúcia Soares Marques Barcellos	
CAPÍTULO 10	115
INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO E O IMPACTO NA SAÚDE MENTAL DO PROFESSOR	
Helena Maria Pereira Rita de Cássia Gonçalves da Silva	

CAPÍTULO 11	127
DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA	
MATERNIDADE ATÍPICA NA RELAÇÃO COM A	
ESCOLA: vozes que educam	
Elson Max Fernandes da Fonseca	
CAPÍTULO 12	135
EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE: Libras como direito	
linguístico da criança surda	
Carina de Araújo Santos Mendes	
CAPÍTULO 13	145
A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO UNIVERSITÁRIO	
PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: reflexões sobre a	
docência a partir das contribuições de Paulo Freire	
Ana Lúcia de Castro Magalhães	
Pamella Thaís Magalhães Ferreira	
CAPÍTULO 14	161
PRÁTICA COLABORATIVA NO ENSINO A	
DISTÂNCIA EM ENFERMAGEM: Estratégias para a	
formação de competências interprofissionais	
Camila Cristina Rodrigues	
CAPÍTULO 15	175
INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO DIREITO: revolução	
tecnológica e desafios jurídicos	
Ricardo de Souza Santos	
ORGANIZADORES	183
AUTORES	185

PREFÁCIO

Vivemos uma era de transformações aceleradas, na qual a educação precisa se reinventar constantemente para responder às complexas demandas da sociedade contemporânea. O presente livro, que nasce do esforço conjunto de pesquisadores, docentes e profissionais comprometidos com a transformação educacional, apresenta uma coletânea instigante e profundamente atual. Cada capítulo aqui reunido é expressão do compromisso com a reflexão crítica, com a prática educativa responsável e com a valorização da diversidade humana.

A obra apresenta um mosaico de temas que dialogam diretamente com os desafios enfrentados por escolas, universidades, serviços de saúde, gestores públicos e movimentos sociais. Ao propor uma abordagem que entrelaça ética, inclusão, inovação tecnológica, gestão participativa e questões socioemocionais, os autores desta coletânea não se limitam à descrição de problemas: eles sugerem caminhos, denunciam silêncios, elaboram propostas e ressignificam práticas.

Ao iniciar com uma densa e provocadora discussão sobre a reinscrição da ética no cotidiano — substituindo a ética formalista por uma bioética vivida — o livro convida o leitor a uma postura de escuta ativa e de engajamento com o bem comum. Os capítulos seguintes não perdem esse tom reflexivo. Temas como a gestão democrática nas escolas, a atuação das salas de recursos multifuncionais, os desafios da inclusão escolar, a integração de tecnologias e os direitos linguísticos das crianças surdas são tratados com rigor teórico e sensibilidade prática.

Destaca-se ainda a amplitude dos olhares: ao lado de educadores, há profissionais da saúde, do direito, da enfermagem, da psicologia e das ciências sociais, o que confere ao livro um caráter interdisciplinar robusto. Essa pluralidade é, por si só, um gesto inclusivo e político, que valoriza as diferentes formas de

conhecimento e reafirma o lugar da educação como instrumento de emancipação.

Este livro não é apenas uma reunião de textos. Ele é uma provocação. É um convite ao diálogo. É, acima de tudo, uma oportunidade de revisitar nossos valores, repensar nossas práticas e, sobretudo, renovar nosso compromisso com uma sociedade mais justa, equitativa e humanizada.

Que este livro encontre nos leitores não apenas olhos atentos, mas corações disponíveis para a transformação.

Diogo Janes Munhoz

Mestre em Ciência da Educação

APRESENTAÇÃO

Esta obra coletiva reúne estudos e reflexões de pesquisadores e profissionais de diversas áreas do conhecimento que, a partir de suas vivências e trajetórias acadêmicas, abordam temas centrais para o cenário educacional e social do século XXI.

Com 14 capítulos, o livro percorre debates sobre ética na vida cotidiana, inclusão de alunos com deficiência, gestão democrática, tecnologias na educação, maternidade atípica, equidade, inteligência artificial e direitos linguísticos. Os autores nos conduzem por uma jornada que alia profundidade teórica à aplicação prática, comprometendo-se com uma educação mais humana, equitativa e transformadora.

Organizado por **Dra. Valeska Regina Soares Marques, Dr. Ronaldo do Nascimento Carvalho e Me. Diogo Janes Munhoz**, este livro é um convite ao diálogo interdisciplinar e à construção de novas possibilidades para a prática educativa em tempos de mudança.

É leitura indispensável para educadores, gestores, estudantes de graduação e pós-graduação, e todos aqueles comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e ética.

CAPÍTULO 01

A NECESSIDADE DE REINSERÇÃO DA ÉTICA NA SOCIEDADE ATUAL

Ricardo De Bonis

INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo o termo “ética” vem se deteriorando, mudando o sentido, isso na opinião deste autor. Como educador e observador do comportamento humano, tomo a ousadia de fazer uma definição para o termo “ética”. Então, pela minha definição, ética é simplesmente seguir as leis. As leis promulgadas, com seus atos e resoluções, como também, as regras “morais”, tacitamente encaixada dentro de cada conceito cotidiano, no seio da sociedade atual.

Sigo mais ousado ainda, pois me atrevo a dizer que devemos esquecer o termo “ética”, deixa-lo no século passado, para utilizar o termo “Bio-Ética”. Pois o prefixo “BIO”, quer dizer vida. Então, “bioética” é mais propício para os dias atuais e principalmente, futuros. Com isso, não pretendo desafiar os autores que fragmentam a terminologia e definem uma “ética” para cada caso ou segmento.

José Roberto Goldim, em suas obras, enfatiza a importância do cuidado nas relações humanas. Em um estudo feito em 2009, ele destaca a relevância do encontro com o outro, na construção do sentido da vida humana. Então, o Professor Goldim, usa como definição de ética como "a construção do sentido da vida humana desde o encontro com o Outro". Porém, neste mesmo estudo, ele relata que essa definição pertence ao filósofo Ricardo Timm de Souza.

Para Goldim (2009), a bioética não se resume a normas ou códigos, mas é o fundamento que orienta o cuidado, a responsabilidade e a empatia nas relações humanas. Esse encontro com o outro exige uma racionalidade distinta, baseada no respeito e na escuta, que transcende a lógica puramente intelectual. Assim, a bioética se manifesta na prática cotidiana, guiando ações conscientes e comprometidas com o bem comum.

Como descrito no início deste texto, a “ética” vem se afastando do nosso contexto cotidiano, e devido as observações feitas ao longo dos últimos 15 anos, o autor que ora escreve essas linhas, entende que se precisa iniciar um processo de reinserção do conceito de bioética (“ética”), dentro da nossa sociedade.

O objetivo deste texto, é promover uma reflexão sobre comportamento, sentimento e estado social.

METODOLOGIA

Estudo bibliográfico, em que autores como Yves La Taille, José Geraldo Pedrosa, Vânia Lisa Fischer Cossetin, Jacqueline Isaac Machado Brigagão, Alberta Emília Dolores de Goes, Adela Cortina, Iviane de Melo Pena, João Antonio de Moraes e Rafael Rodrigues Testa e José Roberto Goldim, expõe seus conceitos sobre a ética em nosso cotidiano. Também o estudo apresenta a observação pessoal do autor.

DESENVOLVIMENTO

O presente estudo procurou, de forma resumida, captar a opinião de alguns autores sobre as questões bioéticas relacionadas ao nosso cotidiano. Então, segue alguns conceitos desenvolvidos pelos autores descritos na metodologia.

Yves de La Taille (2016), em sua obra *Moral e ética no mundo contemporâneo*, analisa as distinções entre moral e ética, mostrando que a moral está ligada a normas sociais, enquanto a ética envolve reflexão crítica sobre essas normas. Argumenta que a cultura

contemporânea, marcada pela vaidade e pelo tédio, dificulta o desenvolvimento de personalidades éticas. A busca por aparências e estímulos constantes e enfraquece a interiorização de valores sólidos. Para o autor, essa fragilidade ética compromete a convivência e o senso de responsabilidade. Assim, a ética cotidiana exige mais do que seguir regras: exige sentido e compromisso com o bem comum.

José Geraldo Pedrosa (2020), na obra *"A ética e a vida cotidiana no tempo presente"*, faz uma reflexão sobre a importância da ética como fundamento das relações humanas na contemporaneidade. Argumenta que a ética surgiu na pólis grega como uma necessidade de convivência baseada na justiça, racionalidade e bem comum. No contexto atual, marcado por transformações sociais e crises de valores, a ética se revela ainda mais necessária para orientar atitudes conscientes no cotidiano. Pedrosa defende que a vida diária é permeada por escolhas que exigem responsabilidade e discernimento ético. Assim, a ética não está restrita a grandes decisões, mas se manifesta nas pequenas ações de cuidado, respeito e solidariedade. Ele destaca que a prática ética cotidiana fortalece vínculos sociais e promove uma cultura de paz. Dessa forma, ética e cotidiano são indissociáveis em uma sociedade comprometida com a dignidade humana.

Vânia Lisa Fischer Cossetin (2022), em seu texto *"Para começar a falar sobre ética"*, propõe uma reflexão introdutória sobre a presença da ética no cotidiano. Ela diferencia ética, moral e deontologia, mostrando que a ética está ligada à reflexão sobre o agir humano diante de dilemas reais. Ressalta que a vida cotidiana é o espaço onde a ética se manifesta concretamente, exigindo escolhas conscientes. Assim, agir eticamente no dia a dia envolve responsabilidade, empatia e compromisso com o outro.

Jacqueline Isaac Machado Brigagão (2016), no artigo *"Aspectos éticos nas pesquisas no cotidiano"*, propõe uma reflexão sobre a ética como postura e posicionamento que permeiam as práticas cotidianas de pesquisadores. A autora destaca que a ética não se resume a normas formais, mas se manifesta nas escolhas e

atitudes diárias, influenciadas por contextos sociais e institucionais. Ela enfatiza a importância de uma postura ética consciente, que vá além do cumprimento de regras, incorporando a responsabilidade e o respeito nas interações cotidianas. Brigagão sugere que a ética no cotidiano da pesquisa deve ser construída coletivamente, por meio do diálogo e da reflexão contínua sobre as práticas e seus impactos. Assim, a ética cotidiana é vista como um processo dinâmico, que requer sensibilidade e comprometimento com os valores humanos fundamentais. Esse enfoque amplia a compreensão da ética, integrando-a às experiências e desafios enfrentados no dia a dia da pesquisa. A autora convida os pesquisadores a adotarem uma postura ética que valorize a escuta, a empatia e a responsabilidade social em suas atividades cotidianas. Dessa forma, a ética se torna um elemento vital na construção de práticas de pesquisa mais humanas e comprometidas com o bem comum.

Iviane de Melo Pena, Thamia Leal de Oliveira e Juliana Beltrão da Silva (2016), no texto “A ética para os dias de hoje: reflexões e apontamentos”, destacam que a ética cotidiana está profundamente ligada à construção de uma convivência harmônica e justa. As autoras argumentam que a ética não deve ser pensada apenas como um conjunto de normas abstratas, mas como uma prática vivida diariamente nas relações interpessoais, guiada por valores como respeito, solidariedade e justiça. Ressaltam que o agir ético se expressa nas pequenas escolhas diárias, como a forma de tratar o outro ou de lidar com situações de conflito. A ética cotidiana é, segundo elas, um exercício constante de reflexão sobre o bem comum e a responsabilidade individual. Em tempos de crise de valores, cultivar a ética se torna um ato de resistência e compromisso com uma sociedade mais humana. A formação ética, portanto, deve ser promovida desde a infância, reforçando atitudes conscientes e empáticas. Além disso, afirmam que a ética está em constante diálogo com o contexto histórico e cultural. Assim, torna-se essencial repensar a ética frente às transformações do mundo contemporâneo.

Alberta Emília Dolores de Goes (2019), no artigo *“Reflexões sobre o cotidiano e a ética profissional no serviço social”*, propõe uma análise crítica do cotidiano como espaço de reflexão e ação ética na prática profissional. Ela argumenta que, em contextos de desigualdade e injustiça social, o cotidiano transcende a rotina, tornando-se um campo de possibilidades para práticas comprometidas com os usuários. A autora enfatiza a importância de alinhar as ações diárias ao Código de Ética e ao projeto ético-político do Serviço Social, promovendo uma atuação crítica e transformadora. Assim, a ética cotidiana se manifesta nas escolhas e atitudes que visam à promoção da justiça social e à defesa dos direitos humanos.

Adela Cortina (2023), em seu artigo *“¿Ética o ideología de la inteligencia artificial?”*, discute como a ética deve orientar o desenvolvimento e uso da inteligência artificial (IA) na vida cotidiana. Ela alerta para o risco de que, sem princípios éticos sólidos, a IA acabe refletindo ideologias que reforçam desigualdades sociais e econômicas. Para Cortina, a ética cotidiana precisa ser mais do que um discurso técnico; deve se basear em valores universais como justiça, dignidade humana e responsabilidade. Ao abordar a aplicação prática desses valores, a autora enfatiza que decisões aparentemente neutras — como algoritmos de recomendação ou reconhecimento facial — têm implicações morais reais no cotidiano das pessoas. A ética cotidiana, nesse sentido, envolve escolhas conscientes em contextos concretos e exige diálogo entre desenvolvedores, usuários e sociedade. Cortina propõe o conceito de “capital ético”, essencial para a convivência democrática e para evitar que a IA se torne uma ferramenta de exclusão. Assim, a ética deve ser internalizada como prática diária, não apenas imposta como norma. Para ela, construir uma sociedade tecnologicamente avançada só será possível se for, também, eticamente responsável. A ética, portanto, deve estar presente em cada decisão, inclusive as automatizadas.

João Antonio de Moraes e Rafael Rodrigues Testa (2020), no estudo “A sociedade contemporânea à luz da ética informacional”, analisam como a ética se manifesta no cotidiano da sociedade digital. Os autores argumentam que vivemos em um ambiente marcado por excesso de informação, onde a tomada de decisões exige responsabilidade ética constante. A ética cotidiana, nesse contexto, está relacionada à forma como lidamos com dados, privacidade e as consequências de nossas ações online. Eles destacam que o uso consciente das tecnologias requer uma postura ética diante da circulação de informações, da veracidade dos conteúdos e do respeito ao outro. Termos como “arrogância epistêmica” e “divisão digital” são utilizados para refletir sobre as desigualdades de acesso e de poder informacional. A reflexão ética se torna essencial para garantir a justiça, a equidade e a inclusão em meio ao avanço tecnológico. Além disso, os autores reforçam a necessidade de uma formação ética crítica e permanente. As decisões do dia a dia – o que compartilhamos, como reagimos e como nos informamos – são carregadas de implicações morais. Assim, a ética cotidiana se amplia para além das ações diretas, incorporando o universo digital e suas complexidades. A responsabilidade individual se entrelaça com o bem coletivo.

Os autores acima, abordam a ética cotidiana como prática essencial e concreta no viver social. Yves de La Taille diferencia moral de ética e alerta para a fragilidade ética atual. Pedrosa destaca a ética como base da convivência e das pequenas escolhas diárias. Cossetin vê a ética como reflexão sobre o agir responsável. Brigagão enfatiza a ética como postura crítica nas práticas cotidianas, especialmente na pesquisa. Pena, Oliveira e Silva ressaltam a ética como ferramenta para convivência justa. Goes analisa a ética no serviço social como prática transformadora. Cortina e Moraes/Testa ampliam a discussão para o impacto ético da tecnologia e da informação.

O presente autor faz uma analogia usando alguns conceitos matemáticos, visando contextualizar a visão ortodoxia do sim e do não, e a visão relativa de um evento.

De acordo com George Boole, matemático que viveu no século XIX, criador da “Álgebra Boleana”¹, em que apresentava um conceito básico e trabalhava com dois valores: (0) falso e (1) verdadeiro. Respeitando o conceito de “Boole”, uma coisa é “certa” ou “errada”. Em termos prático, pode ser que funcione em nossa vida cotidiana, onde devemos procurar fazer as coisas certa e não as erradas, procurar o “verdadeiro” e não o “falso”.

Como pesquisador, consigo entender que para uma infinidade de eventos, esse conceito é válido. Mas como seres humanos, o “certo” pode não ser totalmente “certo” como também, pode não ser totalmente errado.

Um outro matemático “Lotfi Zadeh”, já no século XX, na década de 60, desenvolveu estudos chegando à lógica fuzzy² (ou lógica difusa) que é uma extensão da lógica booleana que permite trabalhar com valores intermediários entre verdadeiro (1) e falso (0). Em vez de decisões binárias, ela lida com graus de verdade, como “parcialmente verdadeiro”. É muito usada em inteligência artificial e sistemas de controle, câmeras automáticas. Isso permite lidar melhor com incertezas e situações imprecisas.

Em um estudo do Prof. Goldim, “Ética, Moral e Direito”, publicado pela UFRS em 2009, ele trabalha com a equação “Ética = Lei + Moral”. Ele discute como a ética busca fundamentar as normas morais e jurídicas, analisando criticamente as regras estabelecidas pela moral e pelo direito. Essa perspectiva sugere que a ética serve como uma base reflexiva para avaliar e justificar as normas morais e legais. Destaca que a ética não estabelece regras, mas sim reflete sobre a ação humana, diferenciando-se da

¹ Lembrar do Boole, é uma homenagem aos meus colegas do Ensino Médio, que foi quando tivemos contato pela primeira vez e estudamos “Álgebra Boleana”.

² Aqui eu faço menção ao Professor de matemática Pedro Calos Pereira, ex-professor do Programa Brasil, que já não está entre nós, mas foi quem me apresentou a lógica fuzzy.

moral e do direito, que se baseiam em regras para estabelecer previsibilidade nas ações humanas.

Então, baseado em Boole, obedecer às Leis e agir de forma moralmente correta, você estará sendo uma pessoa ética. Não obedecendo, não estará sendo ético. É nesse ponto que começamos a duvidar do certo ou do errado. Ainda bem que fuzzy amplia um pouco mais as possibilidades.

Analizando criticamente, como costumo fazer em sala de aula, usar alguns exemplos para demonstrar que o conceito de ética é relativo e difícil de entender.

Exemplos:

1 – Seguir as Leis não é uma opção, é obrigação;

2 – A moral é diferente em cada lugar e ainda possui uma questão temporal (o que é amoral no passado, hoje pode ser perfeitamente moral);

3 – Semáforo de trânsito: legalmente devemos obedecer. Ultrapassar quando o mesmo estar na cor vermelha. É errado e passível de punição (multa);

4 – Semáforo de trânsito: meia noite, dentro do automóvel está uma criança, a rua está deserta. Ultrapassar o semáforo vermelho parece errado? O motorista é o responsável pela própria vida e pelas outras que estão dentro do veículo que ele está conduzindo. Então, moralmente é correto ultrapassar o semáforo vermelho, em determinadas condições, certo?

Então a fórmula do Goldim continua correta, desde de que a questão moral, suplante a questão legal. Como é o ser humano que executa as ações, então não tem como ser binário (certo ou errado).

5 – Fuzzy nos ajuda nesse momento, ultrapassar o semáforo vermelho, mesmo que legalmente seja proibido, por um bem maior (preservar a vida), não seria totalmente errado essa ação.

A problemática observada pelo autor desse texto, é a distorção do conceito de ética ao longo dos anos observado.

Exemplos:

1 – Quem segue as Leis, normalmente é considerado uma pessoa ética. Seguir as Leis deixou de ser obrigação?

2 – Ser honesto pode merecer o “título” de pessoa ética. Ser honesto deixou de ser obrigação?

3 – Uma pessoa “mal educada” pode ser considerada antiética. A educação é um atributo ético?

Então, esse observador, olhando para a vida cotidiana em larga escala, percebeu que o conceito de ética ficou completamente deteriorado, daí a necessidade da reinserção da ética na Sociedade atual, antes que o caos passe a ser a regra, quer dizer, passe a ser o “ético”. Cada um cuidando de suas coisas, desrespeitando qualquer um, não obedecendo as regras estabelecidas (Leis) e criando a própria moral.

CONCLUSÃO

A análise teórica do presente estudo permite afirmar que é evidente que a bioética no cotidiano ultrapassa a rigidez de normas e se apresenta como prática viva, atravessada por contextos culturais, sociais e emocionais. A bioética, quando reduzida à simples obediência às leis, perde sua potência reflexiva e transformadora. A proposta de resgatar o conceito de bioética, como sugerido pelo autor e respaldado por estudiosos como Goldim, reforça a urgência de uma ética orientada pelo cuidado, empatia e responsabilidade. A lógica booleana nos ajuda a compreender o certo e o errado em termos binários, mas é a lógica fuzzy que melhor traduz os dilemas reais da vida humana. No cotidiano, o agir ético exige ponderação, sensibilidade e avaliação das circunstâncias. A moral, por sua vez, revela-se como um elemento mutável, que deve dialogar com a legalidade sem perder o compromisso com a justiça. Assim, a bioética precisa ser ressignificada e reinserida na sociedade atual, como referência para atitudes conscientes, críticas e humanas. É preciso cultivar uma bioética viva, que se manifeste nas escolhas diárias e contribua para a construção de uma convivência mais justa e solidária.

REFERÊNCIAS

- CORTINA, Adela. ¿Ética o ideología de la inteligencia artificial? *El País*, [S.l.], 07 maio 2023
- COSSETIN, Vânia Lisa Fischer. Para começar a falar sobre ética. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 14, n. 1, p. 339–361, 2022. DOI: 10.20396/rfe.v14i1.8666721.
- GOES, Alberta Emilia Dolores de. Reflexões sobre o cotidiano e a ética profissional no serviço social. **Temporalis**, [S. l.], v. 18, n. 36, p. 14–27, 2019. DOI: 10.22422/temporalis.2018v18n36p14-27.
- GOLDIM, José Roberto. **Bioética e gerontologia**: relações familiares e envelhecimento. [Apresentação]. Porto Alegre: Fundação CEEE, 2009.
- LA TAILLE, Yves de. Moral e ética no mundo contemporâneo. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 110, p. 29–42, 2016. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i110p29-42.
- MACHADO BRIGAGÃO, Jacqueline Isaac. Aspectos éticos nas pesquisas no cotidiano. **Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 363–372, 2016. DOI: 10.5565/rev/athenea.1842.
- MORAES, João Antonio de; TESTA, Rafael Rodrigues. A sociedade contemporânea à luz da ética informacional. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 10, n. 2, p. 100-122, 2020
- PEDROSA, J. G. A ética e a vida cotidiana no tempo presente. **Revista de Enfermagem do Centro-Oeste Mineiro**, [S. l.], v. 10, 2020. DOI: 10.19175/recom.v10i0.4143.
- PENA, Iviane de Melo; OLIVEIRA, Thamia Leal de; SILVA, Juliana Beltrão da. A ética para os dias de hoje: reflexões e apontamentos. **Sabedoria Política**, abr. 2016.

CAPÍTULO 02

A REPRESENTATIVIDADE DA COMUNIDADE ESCOLAR NA GESTÃO PARTICIPATIVA DA ESCOLA BÁSICA

Gustavo de Almeida Di Giorgio
Mauro César Nogueira

INTRODUÇÃO

A gestão participativa na escola básica constitui uma prática essencial para o fortalecimento da democracia no espaço educacional, uma vez que permite a inclusão ativa da comunidade escolar nas decisões que influenciam diretamente a vida escolar. A representatividade dos diferentes segmentos da comunidade — pais, estudantes, professores, funcionários e equipe gestora — é condição indispensável para que a participação se concretize de forma plural e efetiva. Como afirma John Dewey (1959, p. 100), “a democracia é mais do que uma forma de governo; é antes um modo de vida associado à experiência em grupo e à interação compartilhada”, ideia que, no contexto educacional, se realiza por meio da escuta, do diálogo e da construção coletiva.

O princípio da participação está previsto na Constituição Federal de 1988 (art. 205), ao estabelecer que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida “com a colaboração da sociedade”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) reforça esse princípio ao assegurar, em seu artigo 14, a organização da escola pública com base em normas que incentivem a gestão participativa. A efetivação dessa proposta passa necessariamente pela criação de espaços de representatividade, como os conselhos escolares, os grêmios estudantis e o Projeto Político-Pedagógico (PPP).

A participação da comunidade escolar através desses instrumentos não é apenas um aspecto formal da gestão, mas um componente estruturante da vida escolar. Os conselhos escolares funcionam como instâncias deliberativas e consultivas, nas quais representantes de diferentes segmentos discutem e decidem sobre aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros da escola (Libâneo, 2015). Já os grêmios estudantis, regulamentados por lei e reconhecidos pela LDB, asseguram a voz dos estudantes e incentivam o protagonismo juvenil, promovendo sua formação cidadã (Paro, 2016). O PPP, por sua vez, é o documento que expressa a identidade da escola e deve ser elaborado de forma coletiva, refletindo os valores, os objetivos e os compromissos de toda a comunidade (Veiga, 2017).

No entanto, transformar a escola em um espaço efetivamente participativo exige superar desafios históricos, culturais e estruturais. Conforme analisa Paro (2017), a gestão participativa é muitas vezes vista como utópica, pois pressupõe um nível elevado de envolvimento coletivo que ainda não é realidade em boa parte das instituições. A falta de formação adequada dos gestores e o predomínio de uma cultura autoritária e centralizadora dificultam a consolidação de práticas participativas autênticas e consistentes. Ainda assim, como destaca o autor, é justamente por meio da participação efetiva que a escola pode se tornar mais autônoma e conectada às necessidades da comunidade.

Heloísa Lück (2017) enfatiza que a gestão participativa deve mobilizar as competências dos sujeitos envolvidos e promover o trabalho colaborativo para a tomada de decisões fundamentadas no diálogo e na análise conjunta da realidade escolar. Essa concepção de participação exige uma nova postura dos profissionais da educação, que devem atuar como mediadores e facilitadores da construção coletiva, e não apenas como executores de normas. A participação ativa da comunidade escolar é, portanto, tanto um meio quanto um fim na busca por uma escola mais justa, inclusiva e sensível às realidades locais.

Este trabalho tem como objetivo discutir a representatividade da comunidade escolar na gestão participativa da escola básica, destacando os principais mecanismos legais e pedagógicos que possibilitam essa atuação. Ao analisar os conselhos escolares, os grêmios estudantis e o Projeto Político-Pedagógico como espaços legítimos de expressão e deliberação, pretende-se demonstrar como esses instrumentos fortalecem a identidade da escola, promovem a autonomia institucional e estimulam o exercício pleno da cidadania. A proposta é refletir sobre as potencialidades e os desafios da gestão participativa como caminho para a construção de uma escola pública mais democrática, colaborativa e transformadora.

METODOLOGIA

A presente pesquisa possui natureza qualitativa e caráter bibliográfico, com foco em autores que discutem a gestão escolar participativa e a representatividade da comunidade escolar no contexto da educação básica. A investigação foi fundamentada em obras de referência na área da educação, especialmente aquelas que abordam os aspectos legais, pedagógicos e políticos da gestão escolar pública. Foram utilizados textos legais como a LDB 9394/96 e produções acadêmicas de autores como Paro, Freire, Libâneo, Veiga, Lück, Gandin e outros.

A abordagem metodológica consistiu na análise interpretativa de documentos legais e textos teóricos, com o objetivo de identificar os princípios, fundamentos e implicações da participação da comunidade escolar na gestão. A análise concentrou-se na identificação dos instrumentos de participação — como conselhos escolares, PPPs e grêmios estudantis — e suas contribuições para a consolidação de uma cultura democrática na escola básica.

A escolha dessa metodologia justifica-se pela intenção de compreender o fenômeno da gestão participativa a partir de uma perspectiva crítica, comprometida com a transformação social. A

pesquisa bibliográfica permitiu relacionar os fundamentos teóricos com os dispositivos legais, possibilitando reflexões consistentes sobre os desafios e potencialidades da representatividade da comunidade escolar na construção de uma escola mais democrática, inclusiva e humanizadora.

DESENVOLVIMENTO

Instrumentos de Representatividade na Construção da Gestão Participativa Escolar

A representatividade da comunidade escolar é o alicerce da gestão participativa na educação básica, sendo por meio dela que os sujeitos da escola encontram espaço legítimo para atuar, deliberar e transformar a realidade educacional. O conceito de participação não pode ser entendido como mera presença física em reuniões ou eventos escolares, mas sim como engajamento real nos processos decisórios e no planejamento institucional. Essa participação representativa se concretiza por meio de mecanismos como os conselhos escolares, os grêmios estudantis e a elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP), que funcionam como pontes entre a escola e a comunidade.

Os conselhos escolares são, talvez, o exemplo mais emblemático de representatividade na escola. Libâneo (2015) destaca que esses espaços de deliberação contribuem para uma gestão compartilhada, reforçando a pluralidade de ideias e a transparência no processo administrativo. A composição desses conselhos deve contemplar representantes de todos os segmentos da escola: direção, professores, funcionários, pais, alunos e, quando possível, membros da comunidade local. Essa estrutura favorece o diálogo e contribui para decisões mais democráticas e legitimadas.

Da mesma forma, o PPP representa um dos principais instrumentos de organização participativa da escola. Veiga (2017) ressalta que esse instrumento orienta as práticas pedagógicas e

administrativas e contribui para fortalecer a identidade institucional e a autonomia da escola. A construção coletiva do PPP permite que os objetivos da escola estejam alinhados com as necessidades reais da comunidade escolar, garantindo que as ações educacionais não sejam apenas formais, mas efetivamente transformadoras.

No entanto, a efetividade da participação na construção do PPP depende da forma como o processo é conduzido. Muitas vezes, esse documento é elaborado por um grupo restrito de gestores e entregue como um produto pronto à comunidade escolar. Contra essa prática, Pereira (2023, p. 8) adverte que “a gestão participativa só se consolida quando há instrumentos que promovam o debate e o compromisso coletivo, permitindo que os diversos segmentos escolares se sintam parte do processo decisório.” Portanto, a construção do PPP deve ser um exercício contínuo de escuta, diálogo e ação conjunta.

Outro espaço de representatividade fundamental é o grêmio estudantil. Araújo (2009) discute que a criação dos grêmios representou uma reação às práticas autoritárias que, historicamente, afastaram os estudantes da definição dos rumos da escola. Os grêmios permitem que os estudantes desenvolvam sua consciência crítica e cidadã, participando ativamente da formulação de propostas, projetos e ações dentro da escola. A LDB, em seu artigo 14, reconhece essa instância como parte integrante da gestão participativa, conferindo-lhe legitimidade na construção de um ambiente escolar plural.

Além de garantirem o protagonismo estudantil, os grêmios contribuem para o sentimento de pertencimento dos alunos à escola. Paro (2016) afirma que essas organizações estudantis possibilitam uma vivência democrática que estimula o protagonismo juvenil e a formação de lideranças comprometidas com valores coletivos. Ao se verem como sujeitos capazes de influenciar decisões e transformar a realidade escolar, os estudantes desenvolvem competências essenciais para o exercício pleno da cidadania dentro e fora da escola.

A representatividade, portanto, vai além da simples existência desses instrumentos. Ela exige compromisso ético e político por parte da gestão escolar, abertura ao diálogo e respeito às diversidades presentes no espaço escolar. Lück (2017) destaca que a gestão participativa envolve a mobilização de pessoas organizadas coletivamente e a construção de uma cultura escolar baseada na cooperação, no diálogo e na análise conjunta da realidade. Isso implica na criação de uma cultura participativa contínua e sustentada, e não apenas episódica.

Assim, os conselhos escolares, o PPP e os grêmios estudantis não devem ser vistos como estruturas isoladas ou burocráticas, mas como expressões vivas da representatividade da comunidade escolar. Quando fortalecidos, esses espaços tornam-se pilares para a construção de uma escola verdadeiramente participativa, capaz de responder às demandas da sua comunidade com sensibilidade, compromisso e eficácia. É nesse cenário que a gestão participativa encontra sua legitimidade e potência para transformar a escola em um espaço de aprendizagem, cidadania e justiça social.

A Comunidade Escolar como Sujeito Coletivo na Gestão da Escola Básica

A gestão participativa da escola básica pressupõe o reconhecimento da comunidade escolar como protagonista dos processos de decisão e planejamento educacional. Essa participação não deve se restringir à consulta superficial, mas deve se materializar na escuta ativa, na corresponsabilidade e na deliberação conjunta sobre os rumos pedagógicos e administrativos da instituição de ensino (Paro, 2017). Nesse sentido, a representatividade da comunidade torna-se um elemento-chave para que a escola se constitua como espaço democrático e socialmente comprometido.

A LDB 9394/96 estabelece, em seu artigo 14, que a gestão escolar deve ser organizada com base na participação de profissionais da educação e da comunidade escolar e local (Brasil,

1996). Esse princípio legal legitima a atuação conjunta dos diversos segmentos escolares e promove uma cultura de colaboração. A efetivação dessa proposta requer práticas que assegurem o envolvimento coletivo de professores, estudantes, pais e funcionários nos processos decisórios.

Segundo Libâneo (2015), quando os diferentes segmentos da comunidade escolar participam de maneira ativa, criam-se as condições para uma educação mais inclusiva e comprometida com a realidade social dos alunos. Essa participação permite que decisões administrativas e pedagógicas estejam alinhadas às necessidades reais do território escolar, promovendo soluções contextualizadas e sustentáveis. O fortalecimento da representatividade comunitária amplia, assim, a legitimidade das ações escolares.

Freire (2016) defende que a educação precisa ser um ato de liberdade e que, para isso, é necessário que todos os sujeitos envolvidos no processo educativo sejam reconhecidos como capazes de refletir e intervir sobre sua realidade. A gestão participativa contribui diretamente para esse processo, na medida em que promove espaços de escuta, diálogo e protagonismo. Isso implica também na superação da lógica verticalizada de poder, ainda presente em muitas instituições escolares.

De acordo com Lück (2017), a gestão participativa exige o envolvimento colaborativo de todos os atores da escola, estimulando o trabalho conjunto e a análise compartilhada dos desafios enfrentados pela instituição. A representatividade da comunidade escolar deve ser compreendida como uma construção contínua, pautada na confiança mútua, na cooperação e na valorização dos saberes locais. O êxito desse modelo depende da mobilização consciente dos sujeitos e da disposição para o diálogo e o enfrentamento coletivo das adversidades.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um dos instrumentos mais importantes para a consolidação da gestão participativa. Conforme Veiga (2017), o PPP deve ser construído com ampla participação da comunidade escolar, de forma que reflita os

valores, objetivos e prioridades da coletividade. Quando elaborado com o envolvimento real dos diferentes segmentos, o PPP fortalece a identidade da escola, legitima as decisões pedagógicas e amplia a autonomia institucional.

Outro mecanismo essencial é o conselho escolar, que funciona como um espaço democrático de deliberação e controle social da escola pública. Para Libâneo (2015), os conselhos escolares são instâncias que promovem a pluralidade de ideias e garantem a transparência na gestão, contribuindo para que a escola se torne um ambiente de colaboração e corresponsabilidade. A atuação desses conselhos exige formação adequada e constante articulação entre os representantes da comunidade.

No caso dos estudantes, os grêmios estudantis são instrumentos fundamentais para a promoção da cidadania e do protagonismo juvenil. Araújo (2009) aponta que os grêmios representam uma reação histórica aos modelos autoritários, ao permitir que os alunos se organizem e participem ativamente das decisões escolares. A LDB (Brasil, 1996) reconhece os grêmios como parte da estrutura da gestão participativa, legitimando sua atuação dentro do espaço escolar.

Paro (2016) observa que a atuação dos grêmios estudantis contribui para a formação de lideranças comprometidas com valores democráticos e para o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes. Ao participar de forma ativa, os alunos deixam de ser apenas receptores das decisões escolares e passam a se compreender como sujeitos políticos. Esse engajamento fortalece a escola como espaço de formação cidadã.

Reconhecer a comunidade escolar como sujeito coletivo na gestão é um passo fundamental para a construção de uma escola pública de qualidade, equitativa e socialmente referenciada. Gandin (2013) afirma que a participação é, ao mesmo tempo, um direito e um dever de todos os que integram o processo educacional. Nesse sentido, promover a representatividade da comunidade nos espaços de decisão não é apenas um imperativo

legal, mas um compromisso com a construção de uma escola democrática, crítica e transformadora.

CONCLUSÃO

A representatividade da comunidade escolar é um elemento essencial para a consolidação de uma gestão participativa que fortaleça a identidade institucional da escola pública. A construção coletiva das decisões pedagógicas e administrativas, por meio de mecanismos como conselhos escolares, grêmios estudantis e o Projeto Político-Pedagógico (PPP), assegura que as ações escolares estejam em sintonia com as demandas reais da comunidade. Nesse contexto, a gestão deixa de ser centralizada e passa a ser compartilhada, promovendo o protagonismo dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo.

A legislação educacional brasileira, especialmente a LDB 9394/96, respalda essa proposta ao estabelecer que a gestão da escola deve ser baseada na participação ativa da comunidade escolar. No entanto, para que essa participação se efetive, é necessário investir na formação continuada dos profissionais da educação, na mobilização dos segmentos escolares e na criação de uma cultura institucional que valorize o diálogo, a escuta e o respeito à diversidade. A participação não ocorre espontaneamente, mas deve ser incentivada por práticas concretas de inclusão e corresponsabilidade.

Portanto, a representatividade da comunidade escolar na gestão da escola não é apenas um princípio legal, mas uma estratégia potente para promover a cidadania, a qualidade educacional e a justiça social. Ao reconhecer pais, estudantes, professores e funcionários como sujeitos do processo de gestão, a escola fortalece sua função social e se aproxima de um modelo democrático, transformador e humanizador. Assim, a gestão participativa torna-se não apenas uma exigência normativa, mas uma necessidade ética e pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Adilson César de. A gestão democrática e os canais de participação dos estudantes. **Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2015.
- LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**: críticas do senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2016.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2017.
- PEREIRA, Marcos Gomes. **O PPP como instrumento de consolidação da gestão democrática e participativa**. Salvador: Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 2023.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção coletiva. Campinas: Papirus, 2017.

CAPÍTULO 03

A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO EFICIENTES QUE GARANTEM A EQUIDADE.

Edilson Ventura de Barros

INTRODUÇÃO

O espaço escolar é permeado por inúmeras necessidades que vão desde as questões pedagógicas até situações mais complexas relacionadas ao comportamento, a forma como se concebe a aprendizagem, perpassando pelas deficiências e ou transtornos de aprendizagens reconhecidas no contexto escolar.

A Lei brasileira de Inclusão no seu artigo 2º diz que:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (LBI, artigo 2º).

É para esse público que as escolas e os profissionais da educação devem concentrar seus esforços em buscar cada vez mais uma formação continuada de qualidade na tentativa de minimizar as dificuldades de aprendizagem daqueles que possuem barreiras que impedem o ato pleno de aprender.

Ensinar para a complexidade que a sociedade exige, tem sido um grande gargalo para a escola, que enfrenta inúmeras dificuldades estruturais, conjunturais e sociais advindas das

mudanças tão necessárias e importante para o crescimento dos estudantes.

Tais mudanças, tem gerado grandes impactos na forma como se ensina e também como se aprende, dando um novo sentido a dialética professor X aluno e seus métodos que geram conhecimentos.

Freire (1996, p.43) afirma que: “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática”

isso não se relaciona ao fato de abandonar as práticas pedagógicas tradicionais, mas é necessário compreender as mudanças concernentes à situações atuais e saber lida com elas com eficiência e as intervenções eficazes.

Olhar para a aprendizagem criticamente implica se reconhecer sujeito da mudança, e ser ativo na construção de novos saberes.

Inclusão diz respeito a um conjunto de esforços que promovem a equidade, o respeito as diferenças, afim de garantir a igualdade de acesso um ambiente acolhedor e oportunidades para todos.

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) Garante direitos e promove a inclusão de pessoas com deficiência em todas as áreas, incluindo a educação. Ela tem como base a convenção da ONU sobre a garantia dos direitos a pessoas com deficiência.

No seu artigo 27 a LBI assegura que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Lei Brasileira de inclusão, art.27)

Tal documento nos trouxe um conjunto de leis que garante o acesso e permanência da pessoa com deficiência no espaço

escolar, garantindo que o respeito e a equidade, sejam os pilares para uma formação que contemple todos os marcos do desenvolvimento durante toda a vida, zelando pela aprendizagem.

Equidade esta relacionada às questões de justiça e igualdade de oportunidades, consiste em dar às pessoas as ferramentas que elas precisam para que todos tenham acesso às mesmas oportunidades

Os educadores precisam estarem atentos às necessidades dessas mudanças, considerando uma formação continuada ampla e eficaz.FIGUEIREDO, 2008, afirma que:

[...] redefinição das competências e das principais funções a eles atribuídas. A formação inicial, bem como a formação continuada de professores [...], precisa levar em conta princípios de base que os instrumentalizem para [...] o desafio de formar uma nova geração capaz de responder as demandas do nosso século (FIGUEIREDO, 2008, p. 141).

Tal fato, coloca o educador como mediador desse processo e concretização da aprendizagem, mas também indica que é necessário inserir o aluno nesse contexto e torná-lo protagonista, que sejam capazes de construir um caminho promissor, dessa forma consigam responder as exigências e inquietações das novas gerações.

Espera -se que o atendimento educacional especializado consiga promover a autonomia e a independência dos alunos, preparando-os para a participação plena no processo educacional e consiga ofertar apoio e orientação aos professores, auxiliando-os na adaptação das atividades pedagógicas para atender às necessidades dos estudantes e, principalmente, construa um ambiente inclusivo e acolhedor, que valorize a diversidade e promova a interação entre os alunos, funcionários e demais pares educacionais.

METODOLOGIA

A sala do AEE é um grande laboratório, propício as grandes descobertas, e para entender melhor o funcionamento e a importância da sala de AEE, foram realizadas pesquisas bibliográficas através de textos, livros e outros artigos científicos afim de dialogar com os autores e assim fazer o embasamento desse trabalho, pois assim teremos um melhor entendimento que norteará as informações acerca do atendimento.

Uma pesquisa no âmbito qualitativo não possui seu direcionamento a dados numéricos ou de quantidade, mas considera a qualidade da pesquisa no âmbito utilizado. levando em consideração a temática em foco.

DESENVOLVIMENTO

A sala de recursos multifuncionais :definição, características e bases legais

A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é um ambiente pedagógico especializado que funciona no espaço de uma escola, projetado para oferecer apoio pedagógico e individualizado.

É um local adaptado levando em conta às necessidades individuais de alunos com deficiência.

Objetiva complementar o processo de ensino-aprendizagem, promovendo a inclusão e a participação efetiva desses alunos no ambiente escolar, criando condições de acesso e permanência.

A sala de recursos multifuncionais, visa ainda oferecer recursos e ferramentas pedagógicas que sejam capazes de atender às demandas individuais dos alunos bem como desenvolver atividades que possibilitem a superação de dificuldades de aprendizagem, comportamentais ou de desenvolvimento cognitivo.

A criação e implementação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) se fundamentam em leis e políticas

educacionais que garantem o direito à educação inclusiva para todos os alunos, independentemente de suas necessidades especiais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96), em seu artigo 58, garante o acesso à educação regular para alunos com necessidades especiais, estabelecendo a obrigatoriedade de oferecer o suporte educacional necessário.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) define a SRM como:

Um recursos para a organização e implementação da educação inclusiva no Brasil. Ela destaca a importância de garantir a acessibilidade, a participação e a aprendizagem de todos os alunos, com recursos e serviços adequados às suas necessidades.

É um espaço planejado e pensado para dá autonomia pedagógica aos estudantes, onde eles tem a oportunidade de criar seus próprios jogos, e materiais acessíveis a cada deficiência ou transtorno.

Na sala do Atendimento Educacional Especializado, o estudante consegue demonstrar seus potenciais e suas habilidades. É um momento oportuno em que o professor consegue fazer descobertas e dessa forma desenvolver seu trabalho individual, podendo compartilhar com o professor

• Benefícios e desafios

A Sala de Recursos Multifuncionais aponta um papel crucial na concretização de escola inclusiva e afetuosa, pois oferece estratégias e suporte individualizados e adaptados às necessidades dos alunos público alvo da educação especial.

Sua existência nas escolas traz muitos benefícios, tais como o acesso e oferta de uma educação qualificada bem como a inclusão e participação efetiva dos alunos com necessidades especiais no ambiente escolar.

Pode -se citar ainda como benefício o desenvolvimento da autonomia e da independência dos alunos, preparando-os para o futuro e para a vida em sociedade e uma formação de professores e profissionais da educação para atuarem de forma inclusiva e atenta às necessidades de todos os alunos.

A educação inclusiva vem notoriamente em crescente, mas apesar dos avanços na implementação da educação inclusiva e da importância da SRM nesse processo, ainda existem desafios a serem superados, que merecem nossa atenção que está relacionada a falta de recursos materiais e humanos para a criação e o funcionamento perfeito e adequado de SRMs em todas as escolas.

É importante destacar também que a falta de formação e qualificação de professores para atender às necessidades de alunos com deficiências e ou transtornos e a resistência de alguns profissionais e pais à inclusão e à adaptação do currículo e das atividades para atender à diversidade tem sido grandes sabotadores do seu pleno desenvolvimento

Há uma emergente necessidade de desenvolver novas tecnologias e recursos pedagógicos específicos para alunos com necessidades especiais, mas por outro lado é possível encontrar dentro dos espaços escolares um grande despreparo de muitos profissionais para desenvolverem um trabalho com as metodologias que já existem.

Para constar precisamos desenvolver uma cultura inclusiva nos espaços escolares que valorize a diversidade, o respeito e a promoção de uma interação entre todos os alunos.

É possível superar esses desafios, porém exige esforços conjuntos de todos os envolvidos na educação, incluindo o governo, as escolas, os professores, os pais e a sociedade civil. O compromisso com a educação inclusiva é fundamental para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os alunos.

• O papel do professor

O professor deve sempre está procurando formas de aprender e aprimorar sua prática pedagógica principalmente quando se trata de educação especializada. O profissional responsável por conduzir o atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), é um professor especializado, que realiza o acompanhamento dos alunos com deficiência.

Este professor desempenha um papel fundamental, pois identifica as necessidades individuais dos alunos, por meio de avaliações, observações intervenções e aplicação de instrumentos específicos, dando-lhe condições de dá continuidade aos seus estudos.

Compete ao professor da Sala de Recursos Multifuncionais a elaboração do Plano de Atendimento Individualizado (PAE), que define as estratégias, recursos e atividades pedagógicas bem como a organização e implementação desse plano de atendimento, utilizando recursos pedagógicos adequados dessa forma criando um ambiente de aprendizagem individualizado e adaptado.

Deve ainda acompanhar o desenvolvimento e do progresso do aluno, realizando avaliações e ajustando o plano de atendimento conforme necessário.

O diálogo e uma comunicação efetiva com os professores da sala regular para informar sobre as necessidades do aluno, compartilhar informações sobre o plano de atendimento e buscar estratégias para a inclusão do aluno nas atividades da sala, também fazem parte do papel do professor especializado.

É interessante citar que orientar os pais ou responsáveis, informando sobre o desenvolvimento do aluno, as atividades realizadas na SRM e as estratégias para a inclusão em casa e na comunidade e sua participação em reuniões e eventos pedagógicos para discutir a inclusão e a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais são estratégias que garantem o direito de aprender das crianças público alvo.

Equidade para o contexto escolar inclusivo

Podemos entender equidade como uma base legal que consiste em dar a cada indivíduo as ferramentas necessárias para que ela conviva em situação justa onde todos tenham as mesmas oportunidades e oportunidades

É uma forma de aplicar o Direito de forma justa, adaptando as regras a cada um considerando suas peculiaridades, competências e habilidades, podendo ser aplicada em diversas situações e contextos, adaptando para garantir oportunidades iguais.

Há uma vultosa diferença entre inclusão, igualdade e equidade que precisa ser compreendida no cenário educacional, para que a justiça seja concretizada de forma visível.

Inclusão garante que todos os alunos são bem-vindos e valorizados, traz a garantia de direitos, promove a aprendizagem, e constrói uma sociedade mais justa e respeitosa.

Igualdade oferece o mesmo para todos, estabelece que todos devem ser tratados iguais, sem distinção e garantia de direitos e deveres, enquanto equidade oferece o que cada um precisa para alcançar o mesmo resultado. Promove justiça, reduz disparidades e maximiza o potencial de cada aluno.

• Importância da equidade no ensino

Utilizar ferramentas pedagógicas que contemplem a aquisição da aprendizagem além de garantia de direito é uma forma importante de assegurar a equidade em sala de aula.

para a construção de uma sociedade considerada justa é necessário que a equidade no ensino se torne um tema crucial e bastante discutido nos ambientes escolares.

Não se concebe mais a prerrogativa de simplesmente oferecer os mesmos recursos para todos, é preciso buscar a equidade e garantir que cada indivíduo tenha acesso às oportunidades e ao apoio necessários para alcançar seus objetivos

e desenvolver seus potenciais o máximo possível independentemente de sua deficiência, raça, gênero ou quaisquer outras características.

Neste sentido ela desempenha um papel fundamental no desenvolvimento social, económico e pedagógico na vida do estudante.

A garantia de uma educação pautada na fomentação da equidade contribui para a redução da desigualdade social, proporcionando a todos os cidadãos as ferramentas necessárias para alcançar os êxitos necessários a construção do seu processo educacional.

Por outro lado, observa-se que a ausência de uma política de equidade no ensino pode trazer consequências negativas e de longo alcance para os indivíduos. Se olharmos para as estatísticas veremos que o bullying e a discriminação nas escolas impactam negativamente o desempenho académico e a saúde mental dos alunos.

Isso pode ser ocasionado quando aqueles alunos que apresentam determinado tipo de deficiência, não consigam acompanhar e se desenvolver no mesmo ritmo dos seus pares.

A ausência de políticas equitativas de aprendizagem pode contribuir para o aumento das desigualdades educacionais perpetuando ciclos de evasão e exclusão escolar.

Estratégias de Ensino Eficientes

Estratégias de ensino são técnicas usadas pelos professores para facilitar o acesso ao conhecimento pelos alunos. Elas contribuem para a compreensão, e envolvimento de forma dinâmica e atrativa da aprendizagem, para diversificar os métodos educativos, estabelecer metas, estimular o uso das tecnologias e ainda para colocar o aluno como protagonista, criando suas próprias formas de aprender através de jogos com atividades lúdicas.

O professor precisa reconhecer que a dinâmica da educação vem sofrendo mudanças cotidianamente, e que ele precisa se colocar a disposição delas, pois uma postura negativa poderá comprometer seu objeto de ensino que é o desenvolvimento da aprendizagem.

Para isso é necessário que tenha o controle da sua sala de aula, que consiga identificar as reais necessidades da turma e dessa forma fazer as intervenções necessárias com as estratégias de ensino que contemple cada um.

Segundo Simão (2004) é necessário investir em ações didáticas que ajudem os alunos a aprender, pensar e estudar. Para o autor os estudantes na sua grande maioria não reconhecem ou não percebem a importância das metodologias ou propostas que estão sendo vinculados aquela aula.

Acredita-se que quando o aluno se reconhece parte do processo ele tende a desenvolver melhor suas habilidades.

Nesse contexto é importante mencionar as metodologias ativas como ferramenta que estimulam a participação dos alunos visando o desenvolvimento das habilidades sociais, pessoais, cognitivas e afetivas afim de despertar sua criatividade e autonomia.

Stainback e Stainback, (1999) afirmam que:

Todos os defensores da inclusão devem unir-se no reconhecimento de que as escolas que implementam práticas educacionais sólidas são boas para todos os alunos [...]. O fator mais importante é ter coragem para fazer o que é certo, apesar dos desafios e das barreiras que surgem. O resultado é um sistema educacional mais forte e mais eficiente para todos os alunos (Stainback; Stainback, 1999, p. 85).

As escolas e seus pares educacionais precisam reconhecer e inserir práticas pedagógicas eficientes no contexto escolar, para que possam corrigir falhas no processo instrucional do aluno e

dessa forma possam implementar e avaliar soluções para sanar as necessidades de aprendizagem dos mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sala de aula inclusiva é aquela que garante que todos estejam se desenvolvendo na sua plenitude pedagógica. Ela garante ainda o conhecimento seja acessível a toda e qualquer barreira educacional existente no fazer pedagógico para isso existem as metodologias didáticas que surgem com o objetivo de garantir que ninguém tenha seu direito de aprender negligenciado. A sala do atendimento Educacional Especializado, existe para dar suporte pedagógico as crianças com qualquer tipo de deficiência ou que tenham algum impedimento intelectual que comprometam tal processo. De maneira individual, ela apreende em cada ser uma condição específica para seu desenvolvimento. Ela é uma ponte entre o aluno e sua sala de aula regular, dando - lhe condições de desenvolver suas potencialidades e habilidades.

Ensinar requer comprometimento com a aprendizagem e para que seja bem sucedida, é necessário que todos os pares educacionais se coloquem a disposição das mudanças inerentes e tão necessárias ao fazer pedagógico. Para promover a equidade no ensino, é necessário adotar uma abordagem multifacetadas com práticas inclusivas pedagógicas inovadoras e a participação de todos. A implementação de políticas públicas inclusivas é crucial para garantir o acesso e a permanência de todos os alunos no sistema educacional, mas é importante garantir através das diversas metodologias de ensino que elas se efetivem no espaço escolar. Tais práticas pedagógicas desempenham um papel muito importante na promoção da equidade.

A adaptação de currículos e materiais didáticos, bem como a formação continuada de professores para uma educação inclusiva, são instrumentos importantes para garantir que o ensino seja acessível e relevante para todos os alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

FIGUEIREDO, R. V. de. A Formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças na escola**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Nova tecnologia torna livro acessíveis a alunos cegos. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/educacao-especial?start=40> Acesso em: 26 fev. 2025.

SIMÃO, AM Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo dos professores. In: SILVA, AL et al. (Orgs.). **A aprendizagem autorregulada pelo estudante**: perspectivas psicológicas e educacionais. Porto: Porto Editora, p. 95-106, 2004.

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

CAPÍTULO 04

MATURANA E VARELA: a Biologia do Conhecimento e a Autopoiese

André Luiz

INTRODUÇÃO

A compreensão dos processos vitais e cognitivos sempre ocupou um papel central nas ciências biológicas e humanas. No século XX, Humberto Maturana e Francisco Varela propuseram uma nova abordagem que revolucionou a maneira como se entende o conhecimento, a vida e a interação dos seres vivos com o ambiente. Ao introduzirem conceitos como autopoiese, cognição biológica e enação, eles ofereceram alternativas inovadoras ao pensamento tradicional, desafiando modelos reducionistas e representacionistas, ao revisitar essas ideias, busca apresentar uma análise sistematizada de suas principais contribuições, destacando a relevância contemporânea de suas obras para diversas áreas do saber.

Delimita-se, neste estudo, a análise dos conceitos fundamentais desenvolvidos por Maturana e Varela, especialmente voltados para a biologia do conhecimento e a epistemologia da cognição incorporada. A escolha se justifica pela atualidade e pela profundidade de suas propostas, que ainda inspiram debates em campos como filosofia da mente, neurociência, educação e inteligência artificial. A abordagem adotada é teórica, baseada em revisão bibliográfica, com o intuito de reunir e interpretar as ideias centrais de ambos os autores, oferecendo ao leitor uma síntese crítica de seus pensamentos.

A problemática que orienta esta investigação pode ser expressa da seguinte forma: como as concepções de Maturana e

Varela redefinem a compreensão da vida e do conhecimento e quais são suas implicações para o pensamento contemporâneo? A partir desse questionamento tem como objetivos principais apresentar e analisar as noções de autopoiese, cognição como fenômeno biológico e enação, bem como discutir sua influência nos estudos atuais sobre o ser humano e sua relação com o mundo.

Estruturado em seções organizadas para facilitar a compreensão do leitor. Inicialmente, apresenta-se a contextualização dos autores e suas trajetórias intelectuais. Em seguida, explora-se o conceito de autopoiese como fundamento da organização dos sistemas vivos. Na sequência, aborda-se a cognição como fenômeno biológico, seguido pela teoria da enação e suas implicações. Posteriormente, discutem-se os impactos e a atualidade das ideias de Maturana e Varela em diferentes áreas do conhecimento. Por fim, são apresentadas as considerações finais, sintetizando os principais pontos analisados.

Para o bom entendimento do estudo, definem-se alguns conceitos essenciais: autopoiese refere-se à capacidade de um sistema de se autoproduzir; cognição é entendida como um processo vital de interação e adaptação; enação é o surgimento do conhecimento a partir da ação incorporada no ambiente. Estes termos serão utilizados ao longo do artigo para esclarecer a proposta teórica dos autores, permitindo uma análise coerente e alinhada com a complexidade de seus pensamentos.

DESENVOLVIMENTO

Contextualização dos autores

HUMBERTO MATURANA

Humberto Maturana Romesín (1928–2021) foi biólogo chileno, formado pela Universidade do Chile, com doutorado em Biologia na Harvard University. Sua pesquisa em neurobiologia serviu de base para questionamentos profundos sobre a percepção, a comunicação e o conhecimento (MATURANA, 1970).

Maturana foi pioneiro em propor que todo ato de conhecimento é, primeiramente, um ato biológico. Para ele, o sistema nervoso não opera com representações de uma realidade externa, mas sim dentro de uma rede de coordenações de ações que definem a experiência de um organismo.

Humberto Maturana desenvolveu grande parte de sua carreira na Universidade do Chile, onde liderou pesquisas em neurobiologia e biologia do conhecimento. Sua formação científica sólida e sua inquietação filosófica levaram-no a questionar os modelos tradicionais que separavam o observador do objeto observado. Para Maturana (1980), o ato de conhecer não constitui uma representação passiva da realidade externa, mas uma construção ativa que emerge do próprio ser vivo em interação com seu meio ambiente. Essa perspectiva rompeu com a visão mecanicista clássica da ciência, estabelecendo uma concepção dinâmica e relacional dos fenômenos biológicos e cognitivos (MATURANA; VARELA, 1997).

Além de sua produção teórica, Maturana demonstrou uma forte preocupação com as implicações sociais e éticas derivadas de seus estudos. De acordo com Maturana (1997), as relações humanas baseadas no respeito e na aceitação mútua são extensões naturais dos processos biológicos de coordenação consensual de ações. A partir dessa reflexão, desenvolveu conceitos como a "biologia do amor" e a "co-inspiração", evidenciando que a emoção é uma dimensão constitutiva da convivência e da construção do conhecimento. Para o autor, o saber não é apenas uma operação mental ou racional, mas a expressão plena da vida, moldada historicamente pelas interações que definem o ser (MATURANA, 2002).

FRANCISCO VARELA

Francisco Javier Varela García (1946–2001), também chileno, foi discípulo de Maturana e tornou-se seu colaborador. Posteriormente, Varela aprofundou estudos interdisciplinares, integrando neurociência, filosofia fenomenológica e práticas

contemplativas (VARELA, 1996). Varela deu ênfase à ideia de que o conhecimento não é apenas representação, mas um "ato incorporado" de interação, conceito fundamental no desenvolvimento posterior da teoria da enação.

Francisco Varela iniciou sua trajetória acadêmica como aluno de Humberto Maturana e, posteriormente, tornou-se seu principal colaborador na formulação da teoria da autopoiese. Varela destacou-se por sua capacidade de integrar diversas áreas do conhecimento, como biologia, filosofia fenomenológica e ciência cognitiva, numa abordagem interdisciplinar inovadora (VARELA, 1996). Diferenciando-se de abordagens tradicionais, Varela defendeu que o conhecimento não deve ser entendido como uma representação fiel de um mundo externo, mas como um fenômeno que emerge da interação dinâmica entre o organismo e o meio, articulado a partir da estrutura interna do ser vivo (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1991).

Posteriormente, Varela aprofundou suas pesquisas desenvolvendo a teoria da enação, que propõe a cognição como uma ação incorporada no ambiente, mediada pelo corpo e pela experiência. Segundo Varela et al. (1991), a mente não é um espelho da realidade, mas uma construção contínua que resulta da história de interações do ser com seu meio. Em seus últimos anos de vida, Varela ainda buscou dialogar com práticas contemplativas, especialmente o budismo tibetano, ampliando a investigação científica da consciência para dimensões experienciadas diretamente, sem perder o rigor metodológico. Sua contribuição permanece essencial para a evolução das ciências cognitivas e para a renovação do debate filosófico contemporâneo sobre a mente e a consciência.

Conceito de autopoiese

O conceito de autopoiese foi desenvolvido inicialmente no livro *De máquinas e seres vivos* (MATURANA; VARELA, 1972). Trata-se de uma definição biológica dos sistemas vivos como

redes de processos que produzem e renovam os componentes que, por sua vez, geram a rede que os produz.

Segundo os autores, "um ser vivo é uma máquina autopoietica" (MATURANA; VARELA, 1980, p. 78). Essa definição desloca o foco do que é vida para como a vida se mantém. A autopoiese é, assim, a condição necessária e suficiente para que se possa caracterizar algo como vivo.

A compreensão de sistemas vivos como autopoieticos teve profundas implicações para a epistemologia, sugerindo que o conhecimento também é um processo que se mantém e se transforma internamente nos sistemas cognitivos.

A cognição como fenômeno biológico

Maturana e Varela afirmaram que a cognição não é uma representação do mundo exterior, mas uma operação que acontece internamente no sistema vivo. Como consequência, todo ato de conhecer é inseparável do organismo que conhece.

Para Maturana (1980), "viver é conhecer". Isso implica que todos os seres vivos, mesmo aqueles sem sistema nervoso complexo, como bactérias, exercem uma forma de cognição. Essa perspectiva supera a separação tradicional entre mente e corpo.

Varela (1996) expande essa ideia ao sugerir que a cognição é um processo de acoplamento entre organismo e ambiente, no qual o ser vivo não replica um mundo dado, mas enativa (traz à existência) seu próprio mundo vivencial.

A teoria da enação

A teoria da enação foi detalhada posteriormente por Varela, em parceria com Evan Thompson e Eleanor Rosch, na obra *The Embodied Mind* (1991). Nessa abordagem, o conhecimento emerge da interação dinâmica entre o organismo e seu ambiente, mediada pelo corpo.

A enação propõe que "não existe um mundo predefinido que o sistema simplesmente detecta, mas um mundo que emerge da história das ações de um organismo" (VARELA et al., 1991, p. 9). O conhecimento, portanto, é uma ação corporificada e situada.

Essa perspectiva aproxima-se de correntes fenomenológicas, como as de Merleau-Ponty, e conecta a biologia com as ciências cognitivas contemporâneas, além de abrir diálogos com práticas contemplativas orientais, tema que Varela também explorou.

Impactos e relevância atual

As ideias desenvolvidas por Humberto Maturana e Francisco Varela continuam a exercer grande influência sobre diversas áreas do conhecimento, ultrapassando os limites da biologia e da filosofia. Na educação, por exemplo, os conceitos de cognição e de autopoiese fundamentam novas práticas pedagógicas que reconhecem o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem, destacando a construção do conhecimento como um fenômeno situado e experiencial (MATURANA, 2002). A abordagem centrada na autonomia e na autorregulação dos aprendizes reflete a compreensão de que o saber é fruto de uma história individual de interações e não uma mera reprodução de conteúdos.

Na psicologia, particularmente nas abordagens que integram corpo e mente, como as terapias cognitivo-corporais, a concepção de cognição como um processo corporificado, conforme propuseram Varela, Thompson e Rosch (1991), proporciona novos entendimentos sobre as relações entre percepção, emoção e comportamento. Ao reconhecer o papel fundamental do corpo na experiência cognitiva, essas abordagens reformulam práticas clínicas, ampliando as possibilidades de intervenção terapêutica e ressignificando o modo como a subjetividade é compreendida.

No campo da inteligência artificial, as críticas formuladas por Maturana e Varela à concepção representacionista tradicional também provocaram mudanças significativas. Em vez de buscar

replicar modelos computacionais baseados apenas na manipulação de símbolos, surgiram propostas inspiradas no paradigma da enação, nas quais a inteligência é concebida como resultado da interação dinâmica entre o agente e seu ambiente (VARELA, 1996). Essas perspectivas oferecem alternativas importantes para o desenvolvimento de máquinas mais adaptativas, sensíveis ao contexto e capazes de processos de aprendizado mais autônomos.

Na filosofia da mente, a proposta de Varela et al. (1991) de uma ciência cognitiva incorporada influenciou diretamente os debates sobre consciência, intencionalidade e percepção. A rejeição à dicotomia mente-corpo e a ênfase na experiência vivida aproximaram suas teorias de correntes fenomenológicas, como a de Merleau-Ponty, e abriram espaço para novas investigações que buscam compreender a consciência como um fenômeno emergente e dinâmico, enraizado na corporalidade e na história do organismo.

Dessa forma, fica evidente que os impactos das ideias de Maturana e Varela transcendem o campo biológico de origem, alcançando múltiplas áreas do saber e contribuindo para a reformulação de conceitos fundamentais sobre o que é estar vivo, conhecer e se relacionar com o mundo. A atualidade de suas propostas confirma a relevância de suas contribuições para os desafios epistemológicos e científicos contemporâneos, reafirmando a necessidade de perspectivas integradoras que valorizem a complexidade e a historicidade dos fenômenos vivos.

CONCLUSÃO

A revisão das principais contribuições de Humberto Maturana e Francisco Varela revela a profundidade de suas inovações para a compreensão da vida, do conhecimento e da cognição. Ao proporem que os seres vivos são sistemas autopoieticos e que conhecer é um ato biológico, os autores

romperam com modelos tradicionais de representação e dualismo mente-corpo.

Seus trabalhos continuam a influenciar de maneira significativa campos como a educação, a filosofia, a psicologia e as ciências cognitivas. Entender a proposta de que "viver é conhecer" nos desafia a pensar o conhecimento como um fenômeno vivo, situado e corporificado, com profundas implicações para o modo como nos relacionamos com o mundo e com os outros.

A atualidade do pensamento de Maturana e Varela reside em sua capacidade de integrar biologia, filosofia e prática humana, oferecendo ferramentas conceituais que ainda estimulam novas investigações e aplicações.

REFERÊNCIAS

MATURANA, Humberto. **Biologia do fenômeno social**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas: Editora Psy II, 1997.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **De máquinas e seres vivos**: Autopoiese – a organização do vivo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

VARELA, Francisco. **Invitation aux sciences cognitives**. Paris: Seuil, 1996.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **The Embodied Mind**: Cognitive Science and Human Experience. Cambridge: MIT Press, 1991.

CAPÍTULO 05

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: desafios e oportunidades para uma educação mais inclusiva

Fabiana Sampaio de Castro Ramos

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com deficiência na educação é um tema de grande relevância atualmente, mostrando a urgência de se criar um espaço de aprendizado que respeite e valorize a diversidade. A educação inclusiva vai muito além da presença física de todos os alunos nas salas de aula; ela busca garantir que cada estudante tenha pleno acesso ao conhecimento e às habilidades necessárias para seu desenvolvimento integral. Para isso, é crucial entender que a inclusão abrange não apenas o aspecto físico, mas também exige transformações nas relações interpessoais e nas práticas pedagógicas.

Cada aluno carrega uma história única, repleta de habilidades, desafios e diferentes perspectivas. As instituições educacionais precisam estar preparadas para atender essa variedade de necessidades. Assim, o desafio de integrar alunos com deficiência em todos os níveis de ensino demanda o comprometimento de toda a comunidade escolar: gestores, educadores, profissionais da educação, famílias e os próprios alunos, visando cultivar um ambiente de respeito e solidariedade. Além disso, a inclusão é uma oportunidade valiosa para enriquecer a experiência educativa, promovendo um aprendizado colaborativo que valorize a empatia, a equidade e a convivência harmoniosa.

É fundamental também enfrentar as barreiras que ainda existem, sejam estruturais ou atitudinais, que podem limitar ou

até impedir a plena participação desses alunos. Para que a transformação necessária para uma educação verdadeiramente inclusiva ocorra, é preciso uma reflexão crítica sobre as práticas atuais de ensino e a construção de uma nova cultura educacional que reconheça a neurodiversidade como um elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem. (Ambrosim, 2024; Silveira et al., 2025; Costa, 2023)

METODOLOGIA

Este estudo se propôs a explorar, de maneira qualitativa, os desafios e as oportunidades que surgem na inclusão de alunos com deficiência nas escolas. A pesquisa, primeiramente foi conduzida através da seleção e análise de estudos bibliográficos, e concomitantemente por observação ao trabalho das escolas públicas de Ensino Fundamental I, situada em contexto urbano na cidade de Mangaratiba - RJ, onde a prática de inclusão se encontra em pleno desenvolvimento. Para a coleta de dados, foram realizadas visitas as salas de aula regulares e observação da rotina cotidiana de professores, coordenadores pedagógicos e membros das equipes escolares.

Em conversas informais nas salas de professores, abordamos os servidores de maneira simplificada, com perguntas planejadas para abarcar temas como a visão dos educadores sobre a inclusão, as metodologias de ensino utilizadas, quais os recursos disponíveis e os obstáculos do cotidiano escolar na visão das equipes.

A seleção dos participantes foi intencional, focando em pessoas que têm vivência prática com a inclusão de alunos com deficiência, garantindo assim uma diversidade de perspectivas para compor o presente artigo. Para enriquecer a pesquisa, além do envolvimento em conversas informais, foi realizada observações diretas nas salas de aula.

O objetivo era captar a dinâmica do ambiente escolar e as interações que ocorrem entre os alunos, tanto aqueles com

deficiência quanto os sem deficiência. Essas observações foram feitas de maneira sistemática e anotadas em um diário de bordo, o que veio a complementar as informações coletadas corroborando com a pesquisa de estudos bibliográficos sobre o tema.

Durante todo o processo, prezamos pela ética, assegurando a privacidade dos todos os participantes e obtendo seu consentimento de forma clara e transparente. Este estudo tem como objetivo aprofundar nossa compreensão acerca da inclusão nas escolas, trazendo reflexões que podem ser valiosas na formação de educadores e no desenvolvimento de abordagens pedagógicas que promovam a inclusão de maneira efetiva.

DESENVOLVIMENTO

Histórico da Inclusão Escolar

A trajetória da inclusão escolar no Brasil é repleta de conquistas significativas, mas também enfrenta desafios que persistem ao longo do tempo. Desde a década de 1940, quando começaram a surgir as primeiras iniciativas voltadas para a educação de crianças com deficiência, até os dias de hoje, o objetivo tem sido promover o acesso e a permanência desses estudantes no ambiente escolar.

Esse movimento ganhou força com a Constituição Federal de 1988, que garantiu o direito à educação e à não discriminação, além da Declaração de Salamanca, de 1994, que teve um impacto importante na criação de políticas públicas para a inclusão. Um ponto de virada foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, pois estabeleceu a educação como um direito de todos e assegurou que o ensino fosse oferecido em igualdade de condições, ressaltando a necessidade de uma abordagem inclusiva. Entretanto, mesmo com essas conquistas, a realidade das escolas ainda revela lacunas, como a falta de infraestrutura adequada e a insuficiência na formação de educadores e colaboradores.

Nos anos 2000, com a implementação de programas e políticas voltados para a educação inclusiva, como o Plano Nacional de Educação (PNE), houve um progresso na formação de professores e na adaptação de materiais didáticos, mas a aplicação dessas políticas ainda é desigual entre as diversas regiões do país. O entendimento de que a inclusão abrange mais do que apenas o acesso físico à escola tem direcionado as discussões sobre o tema, enfatizando a importância de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e promovam a participação efetiva de todos os alunos. Dessa forma, a história da inclusão escolar no Brasil reflete um processo contínuo de construção e desconstrução de paradigmas, na busca incessante por uma educação que realmente atenda às necessidades de cada estudante, promovendo um ambiente mais humano e acolhedor para todos.

Legislação e Políticas Públicas

A legislação e as políticas públicas têm um papel fundamental na promoção da inclusão de alunos com deficiência nas escolas, refletindo o compromisso de uma sociedade mais humana e justa. No Brasil, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, assegura que todos têm direito à educação, enfatizando que essa deve ser garantida com igualdade de condições para que todos possam acessar e permanecer na escola. Complementando essa visão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 reforça a importância de uma educação inclusiva, garantindo que alunos com deficiência recebam o apoio educacional especializado de que necessitam.

Em uma perspectiva mais recente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada em 2008, incentivou as instituições a repensarem suas práticas pedagógicas, promovendo ambientes acessíveis e acolhedores, onde todos os alunos possam se sentir parte da comunidade escolar.

No cenário internacional, tratados como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, ratificada pelo Brasil em 2008, fornecem diretrizes importantes para que a inclusão se concretize. Esses documentos reafirmam o compromisso dos países em garantir que pessoas com deficiência tenham acesso à educação em condições de igualdade, destacando a relevância de um currículo que atenda às necessidades individuais de cada aluno.

Assim, as legislações e políticas públicas atuam como instrumentos de transformação, ajudando a moldar escolas em espaços inclusivos e calorosos, enquanto estimulam as instituições a revisarem suas abordagens pedagógicas e assegurarem que o direito à educação seja efetivo para todos, celebrando a diversidade e promovendo a convivência.

Normas Nacionais

No Brasil, a inclusão de alunos com deficiência é sustentada por um conjunto significativo de normas que visam promover uma educação mais acolhedora e justa. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, reafirma que a educação é um direito de todos, sublinhando a importância de garantir a inclusão em todos os níveis de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, apoia essa ideia ao afirmar que a educação deve respeitar as diferenças e fomentar igualdade de oportunidades para todos.

Em 2008, o Ministério da Educação lançou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, buscando transformar as escolas brasileiras em espaços de acolhimento e aprendizado, acessíveis a todos os estudantes, independentemente de suas particularidades. Essa política encoraja a formação docente para lidar com a diversidade e propõe a criação de ambientes escolares que sejam adaptados às necessidades de alunos com deficiência. Somado a isso, a Lei nº 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

(LBI), estabelece que qualquer forma de discriminação é proibida e reafirma o direito à educação inclusiva, determinando que os sistemas de ensino devem disponibilizar apoio especializado e recursos para que todos os alunos possam se desenvolver plenamente. Dessa forma, essas normas e legislações constituem uma base legal que não só legitima a inclusão, mas também convoca as instituições de ensino a adotar práticas que respeitem e promovam a diversidade, fazendo da educação um espaço verdadeiramente inclusivo e equitativo.

Diretrizes Internacionais

A educação inclusiva é um direito fundamental, um valor essencial que busca garantir que todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, tenham acesso a uma educação de qualidade. A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CRPD), adotada em 2006, é um marco importantíssimo nesse processo, afirmando que as crianças com deficiência devem ser integradas em ambientes educacionais regulares e que recebam todo o apoio necessário para participarem plenamente. Esse documento reflete uma mudança significativa na forma como entendemos a deficiência, passando de uma visão médica, que foca nas limitações, para uma abordagem social, que busca eliminar barreiras — sejam elas físicas ou atitudes preconceituosas — que historicamente impediam o acesso à educação para muitos. Para complementar essa visão, a UNESCO, por meio de iniciativas como a Declaração de Salamanca e o Marco de Ação de 1994, reforça que as escolas devem acolher todas as crianças, independente de suas diferenças.

A Agenda Global de Educação 2030 também se alinha a essa luta, ressaltando a importância de garantir uma educação inclusiva e equitativa. Essa agenda destaca que a colaboração entre diferentes países e o estabelecimento de políticas eficazes são cruciais para atingir esse objetivo. Quando observamos a intersecção dessas diretrizes internacionais, percebemos um

caminho claro e coerente para que as nações aperfeiçoem seus sistemas educacionais, promovendo um ambiente que valoriza a diversidade e oferece a todos os alunos, sem exceção, a chance de crescer e se destacar. (Junior; Coutinho)(Silveira et al., 2025)

Em termos práticos, a implementação dessas diretrizes internacionais exige uma abordagem multifacetada que envolva diversas partes interessadas, incluindo formuladores de políticas, educadores e comunidades. Esse engajamento é fundamental para o desenvolvimento de estratégias educacionais personalizadas que atendam às diversas necessidades dos alunos. Além disso, o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores torna-se imperativo, visto que eles estão na linha de frente da promoção de salas de aula inclusivas.

Ao aderir a essas diretrizes internacionais, os países não apenas cumprem seus compromissos, mas também aprimoram o ambiente de aprendizagem, permitindo que alunos com deficiência desenvolvam seu potencial e, ao mesmo tempo, contribuam para uma sociedade que valoriza a inclusão e a diversidade.

Desafios da Inclusão

A inclusão de alunos com deficiência nas escolas modernas envolve não apenas questões práticas e estruturais, mas também um grande desafio relacionado à cultura e à sociedade. Muitas vezes, encontramos educadores e integrantes da comunidade escolar que ainda possuem preconceitos ou uma compreensão limitada sobre as deficiências. Isso pode levar a práticas pedagógicas que excluem esses alunos. Essa situação não diz respeito apenas à falta de informação, mas também à carência de formações apropriadas que preparem os professores para atender à variedade de necessidades educativas que encontramos.

A formação dos professores é, portanto, um aspecto essencial; no entanto, em muitos ambientes, essa capacitação ainda é insuficiente ou, em alguns casos, inexistente.

Um aspecto fundamental nos desafios da inclusão é a falta de recursos materiais e humanos adequados nas escolas. Muitas instituições estão lidando com limitações orçamentárias que dificultam a compra de equipamentos adaptados, tecnologias assistivas e serviços de apoio psicológico e pedagógico. Isso resulta em uma infraestrutura que não consegue atender de forma eficaz as necessidades educacionais de todos os alunos, levando a ambientes de aprendizagem que não favorecem a plena participação de estudantes com deficiência.

Para agravar ainda mais essa situação, a ausência de colaboração e diálogo entre os diferentes setores da educação, como a educação regular e a educação especial, se torna um grande impedimento. A integração dessas áreas é essencial para a criação de um currículo inclusivo que não apenas reconheça as diferenças, mas que também as valorize, promovendo um ambiente educacional diversificado e enriquecedor para todos.

Além dos desafios administrativos e estruturais, a inclusão efetiva pede por uma transformação na forma como ensinamos. Os modelos de ensino tradicionais muitas vezes não conseguem abraçar a diversidade das formas de aprender. É fundamental adotar estratégias pedagógicas que reconheçam as barreiras à participação e ao aprendizado, com o intuito de superá-las. Essas abordagens precisam ser flexíveis e centradas nos alunos, priorizando metodologias ativas que promovam o engajamento de todos. Assim, os desafios da inclusão vão além de meras adaptações nas práticas de ensino; eles clamor por uma transformação profunda que redesenhe a maneira como a educação é vivenciada, visando criar um ambiente educacional genuinamente acolhedor e inclusivo.

Barreiras Físicas

Barreiras físicas são os obstáculos que encontramos no nosso dia a dia e que podem dificultar o acesso de alunos com deficiência ao ambiente escolar. Esses desafios se apresentam de

várias maneiras: edifícios que possuem escadas sem rampas, corredores apertados que não permitem a passagem de cadeiras de rodas, e a falta de placas e sinalizações que ajudem estudantes com deficiências visuais a se orientarem. Esses impedimentos não só prejudicam a mobilidade, mas também afetam profundamente a experiência educacional desses alunos, transformando o espaço em um lugar que pode parecer pouco acolhedor e restritivo. É fundamental que a escola se torne um ambiente mais inclusivo e acolhedor para todos.

As barreiras que encontramos em nosso cotidiano têm uma natureza complexa e multifacetada, resultado de diversos fatores que vão além da simples construção. Quando pensamos nas edificações, muitas vezes elas não seguem as normas de acessibilidade, o que acaba criando um ambiente que exclui em vez de incluir. É importante considerar que a falta de banheiros adaptados, mobiliário escolar acessível e áreas de recreação adequadas pode impactar diretamente a experiência de muitos alunos.

Ademais, a questão da conscientização entre educadores e gestores é crucial. Quando não se reconhece a importância de um espaço escolar inclusivo, perpetua-se um ciclo em que a exclusão se torna 'normal'. Investir em infraestrutura que respeite as normas de acessibilidade é essencial, pois isso garante que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente. Somente assim poderemos construir um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo, onde cada indivíduo possa florescer.

Além da infraestrutura física, é fundamental refletir sobre como a disposição e a organização do espaço escolar podem impactar o acesso e a participação dos alunos com deficiência. O uso de tecnologias assistivas, por exemplo, pode ser bastante limitado em ambientes em que a infraestrutura não foi projetada para atender a essas demandas. Assim, iniciativas que busquem remover barreiras físicas precisam incluir a reestruturação dos ambientes de aprendizagem, não apenas para garantir a acessibilidade, mas também para fomentar a aceitação e a

valorização da diversidade nas escolas. Esse esforço colaborativo não beneficia apenas os alunos com deficiência, mas enriquece a experiência e a formação de toda a comunidade escolar, promovendo uma compreensão mais profunda sobre pluralidade e inclusão.

Barreiras Atitudinais

As barreiras atitudinais ainda se apresentam como um dos principais empecilhos à inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar. Essas barreiras refletem preconceitos, estereótipos e atitudes negativas que estão profundamente enraizadas na nossa sociedade. Frequentemente, professores, gestores e colegas de classe não conseguem enxergar o potencial dos estudantes com deficiência, resultando em um clima de exclusão e desmotivação.

Pesquisas indicam que a falta de conhecimento e a desinformação sobre as diferentes deficiências podem levar à discriminação e a uma abordagem pedagógica inadequada, limitando o aprendizado desses alunos. Além disso, a ideia de que a inclusão pode sobrecarregar os educadores — devido à necessidade de adaptar conteúdos curriculares e metodologias — gera uma resistência à adoção de práticas inclusivas.

Por isso, é essencial que as instituições de ensino promovam campanhas de sensibilização e formações continuadas, não apenas para os educadores, mas para toda a equipe e comunidade escolar, visando desconstruir ‘visões distorcidas’ e criar um ambiente respeitoso e acolhedor. Essa transformação demanda uma mudança cultural que valoriza a diversidade e reconhece que cada aluno, com suas particularidades, desempenha um papel importante no processo educacional. Enfrentar as barreiras atitudinais é fundamental para alcançar uma educação que realmente seja inclusiva, onde as diferenças sejam não apenas aceitas, mas respeitadas e celebradas. Portanto, é vital implementar políticas de formação continuada para educadores e

promover debates sobre inclusão como estratégias essenciais para transformar mentalidades e construir uma cultura escolar mais justa e equitativa.

Oportunidades na Educação Inclusiva

A educação inclusiva vai além de ser apenas um direito fundamental; é uma valiosa oportunidade de transformação social e pedagógica. Um dos seus maiores benefícios é a chance de cultivar uma cultura de respeito e empatia entre todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou limitações. Ao incluir alunos com deficiência nas salas de aula regulares, criamos um espaço que valoriza a diversidade, promovendo a conscientização sobre as necessidades e os potenciais únicos de cada indivíduo. Esse ambiente de aprendizado colaborativo, onde as diferenças são reconhecidas e celebradas, não apenas enriquece as relações sociais, mas também contribui para o desenvolvimento emocional de todos – alunos, professores e demais profissionais da educação. Assim, construímos um clima de respeito mútuo que transcende os limites da sala de aula, influenciando a vida de cada um para além da escola.

Além de criar um ambiente mais respeitoso e acolhedor, a educação inclusiva também abre portas para experiências pedagógicas significativas. Os educadores têm a chance de adotar abordagens personalizadas que atendam às diversas necessidades dos alunos, utilizando técnicas e materiais didáticos inovadores que falam diretamente com cada um. Por exemplo, o uso de tecnologias assistivas não só apoia alunos com deficiência, mas também enriquece a jornada de aprendizado de todos na sala de aula. Ao integrar recursos multimídia e adaptar o ensino, os professores podem diversificar suas estratégias, promovendo o engajamento dos alunos e uma melhor compreensão dos conteúdos. Dessa forma, a inovação pedagógica vai além de atender às necessidades individuais; ela se torna uma oportunidade de elevar a qualidade da educação para todos.

Finalmente, a inclusão de alunos com deficiência na educação regular não apenas promove o acesso ao conhecimento, mas também cria um espaço rico para diálogos mais profundos sobre políticas educacionais e a formação de professores e outros profissionais. Isso é fundamental para que as práticas inclusivas sejam sustentadas e aprimoradas.

A troca de experiências entre instituições e comunidades fortalece a rede de apoio, resultando em uma educação que realmente acolhe e valoriza a diversidade, oferecendo um ambiente mais humano e solidário. Enfatizar esse caminho para o desenvolvimento da inclusão é essencial, pois evidencia o progresso nas competências sociais que vão além da sala de aula, preparando os alunos para a convivência em sociedade de maneira mais plena e respeitosa.

A verdadeira inclusão não se limita a integrar alunos em um espaço, mas sim a cultivar, desde cedo, habilidades sociais que são essenciais para a convivência. Os educadores desempenham um papel fundamental ao derrubar as 'barreiras' que podem existir entre alunos com e sem deficiência, contribuindo, assim, para a emancipação social de todos.

A educação inclusiva se transforma em um ambiente fértil para formar cidadãos mais conscientes e respeitosos, prontos para viver em uma sociedade rica em diversidade.

Ao enxergarmos a inclusão como uma oportunidade de desenvolver competências sociais, ela se torna um pilar fundamental para a concretização desse ideal. Esse intercâmbio de saberes e experiências impulsiona a criação de currículos que sejam mais acessíveis e que representem a pluralidade presente em nossa sociedade. Dessa forma, a inclusão deve ser encarada não apenas como um desafio a ser enfrentado, mas como uma oportunidade vital para aprimorar e enriquecer a jornada educacional de todos. Esse processo gera um impacto positivo que vai além do espaço escolar, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Perspectivas Futuras

A inclusão de alunos com deficiência é um desafio que vai muito além das paredes da sala de aula. Envolve um olhar atento e sensível para as diversidades que fazem parte da nossa sociedade e que precisam ser acolhidas dentro do sistema educacional. Para que possamos transformar essa realidade em uma oportunidade de crescimento e aprendizado para todos, é fundamental promover mudanças que realmente façam a diferença.

Uma dessas mudanças essenciais é a formação continuada dos educadores e de todos os profissionais que estão ao redor dos alunos, como os apoiadores educacionais. Essa formação não pode se restringir às práticas tradicionais; é necessário adotar metodologias que reconheçam e valorizem a diversidade presente em cada estudante. Assim, ao implementar programas de capacitação que contemplem tanto a parte pedagógica quanto a psicológica, os profissionais poderão desenvolver habilidades específicas para atender às diversas necessidades de cada aluno com deficiência, promovendo um ambiente mais inclusivo e humanizado. Isso não apenas enriquece a experiência educativa, mas também fortalece laços de empatia, respeito e compreensão entre todos os envolvidos.

Uma perspectiva essencial a ser valorizada é como as tecnologias impactam a inclusão. O surgimento exponencial de ferramentas digitais e recursos assistivos proporciona soluções inovadoras que podem transformar a maneira como alunos com diferentes tipos de deficiências aprendem e se comunicam. Fomentar um ambiente educacional que abrace essas tecnologias não apenas facilitará o acesso ao conhecimento, mas também permitirá a criação de um espaço mais colaborativo e acolhedor para todos. Iniciativas que incentivem a adaptação curricular, a personalização do aprendizado e o uso de plataformas interativas exemplificam como a tecnologia pode se tornar uma importante aliada no processo de inclusão. Ademais, é fundamental que as

políticas públicas avancem para apoiar essa transformação, garantindo que ninguém fique para trás.

Humanizar o processo educativo é um passo fundamental para fortalecer legislações que promovam a inclusão, garantindo que as escolas tenham acesso aos recursos financeiros e de infraestrutura necessários.

A verdadeira transformação acontece quando governo, instituições de ensino e comunidades se unam de maneira colaborativa, criando um ambiente educacional que acolhe e valoriza as diferenças. Construir uma sociedade inclusiva requer uma reavaliação contínua das práticas educacionais, onde todos os alunos, independentemente de suas habilidades, são encorajados a alcançar seu máximo potencial. Esse futuro inclusivo não é apenas desejável; ele é essencial para a construção de uma sociedade justa e equitativa, onde cada indivíduo tem seu valor reconhecido.

Tendências em Educação Inclusiva

A educação inclusiva tem se fortalecido como uma abordagem essencial para criar um ambiente escolar que reconheça e celebre a diversidade, especialmente ao considerar a inclusão de alunos com deficiência. Nesse cenário, uma tendência emergente é a pedagogia diferenciada, que foca em atender às diferentes necessidades dos estudantes por meio de um ensino personalizado. Essa prática envolve desenvolver metodologias que adaptam conteúdos e flexibilizam estratégias de acordo com as particularidades de cada aluno, garantindo que todos possam desfrutar de uma educação de qualidade. Assim, a formação contínua dos educadores e a adoção de práticas colaborativas são fundamentais para o sucesso dessa pedagogia. É importante que os professores estejam preparados para identificar e utilizar os recursos mais eficazes na promoção de um aprendizado inclusivo.

Por último, a construção de uma cultura escolar que abraça a inclusão é fundamental para o êxito das práticas inclusivas. Essa

cultura envolve a conscientização e o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar — professores, profissionais de apoio, alunos e suas famílias — sobre a relevância da inclusão e do respeito às individualidades. A promoção de atividades que estimulem a empatia e a conversa, como projetos interdisciplinares e eventos que celebrem a neurodiversidade, é essencial para derrubar preconceitos e criar um ambiente acolhedor e harmonioso. (Piovesan; Grigolin, 2024)

Assim, ao abraçar essas tendências por meio de uma pedagogia humanizada e inovadora, que cultiva uma cultura de inclusão, a educação vai além de simplesmente incorporar alunos com deficiência. Ela contribui também para a formação de cidadãos mais empáticos e conscientes das diversas realidades que integram o nosso convívio social.

CONCLUSÃO

A educação inclusiva é um valor essencial que busca promover a igualdade de oportunidades para todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou necessidades específicas. Ao analisar os desafios que surgem na inclusão de alunos com deficiência, encontramos uma realidade complexa, marcada por barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas que ainda persistem em muitas escolas. No entanto, reconhecer essas dificuldades é o primeiro passo para fomentar mudanças significativas. Construir uma educação inclusiva deve ser visto não apenas como uma obrigação ética e moral, mas também como uma oportunidade valiosa que enriquece a experiência escolar e, por consequência, a sociedade como um todo.

No coração dessa transformação, brilha a união entre educadores, profissionais de apoio, famílias, comunidades e organizações dedicadas à inclusão.

É fundamental investir em capacitação continuada para os educadores e profissionais da educação despertando a consciência

da comunidade escolar sobre a diversidade, criando um ambiente acolhedor e inclusivo.

A adoção de práticas pedagógicas adaptadas e o fortalecimento de políticas públicas que coloquem a inclusão como prioridade não só atendem às necessidades individuais de cada aluno, mas também promovem uma convivência harmoniosa e respeitosa entre todos. Dessa forma, cultivamos um espaço de aprendizado onde a diversidade é valorizada e celebrada.

É inegável que, ao final dessa jornada, somos levados a refletir sobre a educação inclusiva como um processo em constante evolução.

Para que possamos realmente implementar uma educação que acolha a diversidade, é essencial que todos nós nos comprometamos e estejamos abertos a revisitar nossa cultura, conceitos, estratégias e práticas. É apenas através de uma abordagem integrada e adaptável que conseguiremos superar os desafios que ainda persistem. Portanto, a inclusão não deve ser encarada como um objetivo isolado, mas sim como um princípio essencial que orienta continuamente nossas ações educativas, almejando um futuro mais justo e igualitário para cada um dos alunos.

Assim, trilhar o caminho em direção a uma educação sinceramente inclusiva não apenas transforma a vida de cada indivíduo, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais diversificada e democrática.

REFERÊNCIAS

- AMBROSIM, Inês et al. A tecnologia nas práticas pedagógicas da educação. **Revista Tópicos**, v. 2, n. 7, p. 1-17, 2024.
- COSTA, Barbara Jordânia de Souza. **Formação continuada em educação inclusiva e educação especial na escola João**

Temístocles-Codó-MA: Um olhar significativo nos desafios docente. 2023.

DA SILVA SANTANA, Maria Luzia; MAEKAWA, Elisangela Mitiko Higa Kubota. Educação Especial na Educação Infantil: uma Revisão Sistemática. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 24, n. 1, p. 53-62, 2023.

DA SILVA TAVARES, Renato Vitor; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. A extensão em educação especial e o processo formativo de licenciandos. **Extensio: Revista Eletrônica de Extensão**, v. 18, n. 39, p. 50-67, 2021.

DE OLIVEIRA, José Fernando Lima. Processos inclusivos na educação: reflexões atuais sobre práticas pedagógicas e alunos com Transtorno do Espectro Autista-TEA. **Avances de investigación**, v. 10, n. 1, p. 11-37, 2023.

JUNIOR, Adival José Reinert; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. O impacto dos dispositivos de comunicação alternativa e aumentativa (CAA) na inclusão de alunos com deficiências de comunicação. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 11, p. 2020-2030, 2024.

PIOVESAN, Gabriela; GRIGOLIN, Gabrieli Donda. A inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular: reflexões sobre a realidade docente. **Revista Acadêmica Online**, v. 10, n. 54, p. e400-e400, 2024.

SILVEIRA, Daniel Duarte et al. Aprendizagem ativa e inclusão de estudantes com deficiência: possibilidades para uma escola acessível. **ARACÊ**, v. 7, n. 5, p. 24250-24268, 2025.

CAPÍTULO 06

A EQUIPE MULTIPROFISSIONAL COMO APOIO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO REGULAR

Valeska Regina Soares Marques
Ronaldo do Nascimento Carvalho

INTRODUÇÃO

Na última década, é crescente o número de alunos com dificuldades de aprendizagem, transtornos e outros tipos de deficiências nas escolas. Consequentemente, observa-se uma maior necessidade de estruturação na educação para acolher esses alunos, seja por meio de capacitação profissional, adequação de estrutura física, disponibilização de material pedagógico específico, de tecnologias e inclusive da legislação específica.

Devido a esse aumento dos alunos com dificuldade de aprendizagem Botán Rufato (2021) destaca que em muitos casos esses alunos são encaminhados para avaliações neurológicas e tendo como consequência a medicalização, sendo esse processo caracterizado como indispensáveis para o aprendizado.

Várias ações vêm sendo implementadas para proporcionar a inclusão e adaptação dos alunos com necessidades educacionais nas escolas, mas que permanecem sendo insuficientes. São diversos os relatos dos educadores e dos familiares dos alunos sobre as carências das escolas quanto ao papel educacional para os alunos com deficiência e com espectro autista, onde sentem a falta de um acompanhamento de profissionais da área da saúde.

Normalmente, a educação fica sob a responsabilidade do professor, mas o desenvolvimento completo de um estudante envolve dimensões cognitivas, emocionais, sociais e, por vezes,

físicas e de saúde que ultrapassam a expertise de um único profissional, ressaltando assim a necessidade de um olhar plural.

Dessa forma, o presente artigo tem como propósito ressaltar a importância da equipe multiprofissional, tanto a multidisciplinar quanto a interdisciplinar, para apoiar o aluno no processo da educação inclusiva no ensino regular.

Nesse sentido iremos levantar, junto a literatura, as vantagens e dificuldades para a inserção de uma equipe multiprofissional no ambiente escolar, a fim de proporcionar um melhor desenvolvimento desses alunos inclusivos.

METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa fundamentou-se nos pressupostos da pesquisa bibliográfica, onde buscou-se nas literaturas mais recentes publicações que envolvessem os descritores “equipe interdisciplinar”, “equipe multiprofissional” e “educação inclusiva”. A terminologia “equipe multidisciplinar” não foi utilizada por não ser reconhecida pelos Descritores em Ciências da Saúde (DECS), com isso, utilizou-se o termo “abordagem multidisciplinar da assistência”.

O estudo ancorou-se na abordagem qualitativa, que possui uma fundamentação na parte teórica, prezando pela empiria (Minayo & Costa, 2019).

Após definição dos descritores, a etapa seguinte se concentrou na busca da literatura a ser utilizada, que remeteu as principais bases de dados, sendo selecionadas as seguintes: Bases da Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Biblioteca Eletrônica Científica Online (SCIELO) e Scholar Google. Foram incluídas as produções científicas publicadas no período de 2015 a 2025, nos idiomas português, inglês ou espanhol, que abordaram a equipe multidisciplinar na educação básica. Excluíram-se os artigos cuja abordagem não ia ao encontro da questão do estudo. Para a seleção das publicações utilizadas foi realizada a leitura dos títulos e resumos das

publicações, buscando analisar a relevância do estudo para sua inclusão na amostra. Posteriormente, foi realizada a leitura do estudo na íntegra para avaliar sua compatibilidade com o estudo.

Nos critérios de inclusão, considerou-se as produções científicas com texto completo disponível e gratuito, publicadas nos últimos 10 (dez) anos, nos idiomas português, inglês e espanhol, que abordam a temática pesquisada. O recorte temporal de 2015-2025 utilizado, justifica-se a fim de apresentar o que há de mais recente sobre o assunto da pesquisa.

Como critério de exclusão foi considerado os estudos duplicados e estudos cujo *link* não possibilitou o acesso.

Dessa forma foram selecionados 6 (seis) artigos, 1 (uma) dissertação, 1 (um) livro e 2 (dois) sites que abordavam a temática em questão.

DESENVOLVIMENTO

A equipe multiprofissional é aquela que se baseia em um grupo de profissionais com formação e especialidades distintas, mas que buscam a promoção de ações coletivas e individuais com a finalidade de atingimento de um objetivo em comum, que é atender ao paciente de forma mais resolutiva (Bezerra & Alves, 2019).

O trabalho da equipe multiprofissional pressupõe, dessa forma, interação com troca de saberes, compartilhamento de poderes e afetos entre profissionais.

Geralmente consiste em trabalho coletivo numa relação recíproca com várias intervenções técnicas e com intercâmbio entre os agentes de diferentes áreas profissionais (Aliviamente, 2021).

Guimarães & Branco (2020) ressaltam que se considerar o trabalho em equipe como um trabalho coletivo, implica que a relação entre os profissionais e a colaboração possam promover a produção coletiva da atenção à saúde, visto que sua interação irá propiciar o desenvolvimento do trabalho e maior qualidade no atendimento.

Pensando na atenção e cuidado integral do indivíduo, o processo de trabalho dos profissionais de saúde foi reorganizado em equipes multiprofissionais, onde focou-se o tratamento numa visão mais integrativa do ser humano, porém com um trabalho em conjunto com diversos profissionais (Aliviamente, 2021).

Cabe ressaltar, conforme Calonego (2018) a importância da comunicação, sendo este o meio pelo qual a equipe, paciente e o meio interagem entre si e transformam fatos em informações.

No entanto, essa **equipe multiprofissional** pode ser referida como equipe multidisciplinar e equipe interdisciplinar. Na **equipe multidisciplinar** o foco está no trabalho cooperativo, onde se destacam a solidariedade e a confiança, dessa forma, cada profissional deve rever sua visão no processo de trabalho para uma visão de trabalho em equipe de forma integrada. Já a **equipe interdisciplinar** se define pelo “grau de integração entre as disciplinas e a intensidade de trocas entre os especialistas”, sendo assim, todos se beneficiam de conhecimento e saem enriquecidos. Tem como foco a construção de novos saberes (Aliviamente, 2021).

Gelbcke *et al.* (2012, p. 32) faz uma analogia interessante sobre a equipe multidisciplinar e interdisciplinar como sendo “[...] vários fragmentos disciplinares, que se intercedem, emergindo subdisciplinas densas conceitualmente e especializadas em novos objetos, com novos métodos de investigação, novas perspectivas teóricas, a partir de disciplinas mães”.

O paciente ou aluno alvo da equipe multidisciplinar necessita de uma abordagem de múltiplas áreas, com profissionais focados na mesma demanda, atendendo a diversas necessidades de cada demanda. No caso da equipe interdisciplinar é fundamental que os profissionais busquem esforços no intuito de transformar práticas rotineiras em novas formas de saber. Possuem a característica de serem equipes dialogadas e com decisões tomadas em conjunto. (Aliviamente, 2021).

Grandes são os desafios para a execução de um trabalho multidisciplinar e interdisciplinar, pois há a necessidade de se considerar alguns aspectos como o reconhecimento do perfil

profissional e das funções e responsabilidade de cada um. Pois será necessário o compartilhamento de informações, a discussão de procedimentos e condutas para encaminhar os problemas no curso do acompanhamento do trabalho. Sendo assim, se faz necessário a construção de uma ética reflexiva sobre os atos frutos da comunicação e negociação da equipe (Gelbke *et al.*, 2012).

Apesar dos desafios de romper com uma prática fragmentada, a equipe multiprofissional trabalha em conjunto combinando habilidades e especialidades na busca de soluções mais eficazes. E na escola, esse atendimento compartilhado promovido pela equipe multiprofissional possibilita a construção de espaços de aprendizagem entre os profissionais, qualificando o atendimento a ser ofertado. Além disso, amplia a visão do trabalho e de conhecimentos sobre a articulação entre educação e saúde na equipe, fortalecendo ainda mais o objetivo que é a assistência ao aluno (Hirakawa e Rossit, 2024)

E segundo Marques (2023) a equipe multiprofissional quando inserida na escola vem promovendo uma integração essencial para o suporte efetivo aos alunos, principalmente, no caso dos alunos com espectro autista.

Essa colaboração da equipe multiprofissional gera o compartilhamento de informações sobre o aluno nas diversas áreas, trocas de conhecimentos e experiências e a elaboração de um planejamento de metas e estratégias. Na escola essa equipe é geralmente composta por profissionais como assistente social, psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e psicopedagogo, que trabalham em colaboração com os educadores na promoção de um suporte comportamental, promovendo abordagem inclusiva e acolhedora (Marques, 2023).

No caso dos alunos PcDs e autistas, apesar das dificuldades de acesso às políticas públicas de saúde e assistência social, há ainda a necessidade de um engajamento maior da família na busca de estratégias de convivência com a nova dinâmica. Nesse momento se destaca a importância da equipe multiprofissional na articulação dessa rede de apoio, tanto na orientação quanto aos

direitos, quanto na definição de recursos para o fortalecimento das famílias (Loos *et al.*, 2023)

Mendes (2023, p.5) ressalta em sua pesquisa que observou a atuação da equipe multiprofissional na escola que ações foram planejadas na busca de um saber plural, valorizando o ato educativo, respeitando a subjetividade dos educadores promovendo um espaço de estudos permanente. Dessa forma o autor conclui que:

[..] das relações mediadas pelo trabalho e saberes oriundos dessas experiências. Essa forma, foi importante perceber ao longo dessas ações, reverberações dessas aprendizagens no desenvolvimento do trabalho na equipe escolar, sobretudo na mudança de suas práticas frente aos desafios no processo de escolarização.

Portanto, considerando os autores acima retratados, se denota a vantagem da disponibilidade de profissionais capazes de realizar diagnósticos e, através destes, operacionalizar a forma de como promover inclusão na sociedade através da educação de qualidade.

CONCLUSÃO

Buscou-se, nesse trabalho, conceituar e apresentar as vantagens e dificuldades do trabalho de uma equipe multiprofissional, como o caso do rompimento com uma prática fragmentada. Além disso, foi destacado a importância do uso da equipe multiprofissional aliada a educação que promove uma integração essencial para o suporte efetivo do aluno na busca da melhoria na aprendizagem dos alunos, principalmente dos alunos PcDs e autistas.

É necessário um novo olhar plural para o enfrentamento dos desafios gerados na inserção dos alunos inclusivos na rede regular de ensino, onde a inserção da equipe multidisciplinar nesse ambiente muito tem a contribuir. As mudanças e suas respectivas

adaptações exigem profissionais cada vez mais qualificados como também famílias abertas ao diálogo e dispostas a cooperar nesse ambiente ímpar onde, ao final, todos devem prosperar.

A equipe multiprofissional possui papel relevante na condução do processo ensino-aprendizagem e, portanto, essencial na integração família-escola-sociedade. A preparação para novos ambientes, oriundos das transformações sociais impera considerar a importância desses profissionais no cotidiano das unidades de ensino do país.

REFERÊNCIAS

ALIVIAMENTE. **Equipe multiprofissional e interdisciplinar:** quais as diferenças. 2021. Disponível em: <https://www.alivamente.com.br/blog/equipe-multiprofissional-e-interdisciplinar-quais-as-diferencas.html> Acesso em: 12 mai 2025.

BEZERRA, R. K. C., & ALVES, A. M.C. V. A importância do trabalho da equipe multiprofissional na estratégia saúde da família e seus principais desafios. **Revista Expressão Católica Saúde**, v. 4, n. 2, p. 7 - 15. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/338085992_a_importancia_do_trabalho_da_equipe_multiprofissional_na_estrategia_saude_da_familia_e_seus_principais_desafios . Acesso em: 05 mai 2025.

BOTAN RUFATO, G. Dificuldades de aprendizagem na escola e o uso excessivo de medicamentos: Learning Difficulties at School and over use of medicines. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 15, n. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4669>. Acesso em: 11 maio. 2025.

CALONEGO, R. **A comunicação enquanto competência essencial: Um olhar para o protagonismo comunicacional nas organizações**. [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho]. Repositório do campus de Bauru, SP. 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/157339> Acesso em: 12 maio 2025.

GUIMARÃES, B.E.B., & BRANCO, A.B.A.C. Trabalho em equipe na atenção básica à saúde: pesquisa bibliográfica. **Revista Psicologia e Saúde**, v. 12, n. 1, p. 143-155. 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-093X2020000100011. Acesso em: 06 mai 2025.

GELBCKE, F. L. L.; MATOS, E. M.; SALLUM, N. C. Desafios para a integração multiprofissional e interdisciplinar. **Tempus–Actas de Saúde Coletiva**, v. 6, n. 4, p. ág. 31-39, 2012.

MINAYO, M. C. de S., & COSTA, A. P. **Técnicas que fazem uso da palavra, do olhar e da empatia: pesquisa qualitativa em ação**. Ludomedia. 2019

LOOS, C. A.; *et al.* Rede de apoio às famílias de crianças com transtorno do espectro autista. **Ciência, Cuidado e Saúde**, v. 22, 11 abr. 2023.

MARQUES, I. **Equipe multidisciplinar na escola: importância na vida acadêmica da pessoa autista**. 2023. Disponível em: <https://genialcare.com.br/blog/equipe-multidisciplinar-na-escola/> Acesso em: 10 mai. 2025

MENDES, L. R. R. Equipes multiprofissionais: desafios e possibilidades frente às prioridades definidas pelas políticas educacionais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 28, p. e256841, 2024.

CAPÍTULO 07

O PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DESAFIOS SOB O VIÉS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM SALA MULTIFUNCIONAL

Irineia Monteiro da Silva

INTRODUÇÃO

Vivemos em um contexto atípico que exige compromisso e readaptação das práticas trabalhadas, que demandam rever e aperfeiçoar as potencialidades das estratégias de ensino utilizadas ao longo dos atendimentos às crianças. Inclusão não significa apenas matricular todos os educandos público alvo desta política nas salas regulares, mas significa também dar ao professor suporte necessário à sua ação pedagógica priorizando práticas inclusivas e dialógicas.

O Atendimento Educacional Especializado foi criado para atender o público-alvo da Educação Especial, que são as crianças com deficiências, transtorno do espectro autista, altas habilidades e superdotação. Ele é um serviço de apoio à sala de aula comum, para que se ofereçam meios e modos que efetive o real aprendizado dos estudantes.

Falar de um plano capaz de eliminar as barreiras e desenvolver potencialidade é assumir uma postura de construtora de uma equidade capaz de colaborar para incluir na tessitura social aqueles que vêm sendo sistematicamente excluídos, de forma que a diversidade humana possa fazer-se presente como valor universal.

Estar designada professora do Atendimento Educacional Especializado, requer uma formação continuada constante em

aprender sobre habilidades a serem desenvolvidas neste ambiente como cerne da postura docente na atualidade, haja vista que a concepção de aprender está em constante transformação.

Ademais a formação continuada tem a função de complementar ou atualizar sob ao olhar cuidadoso para que o desenvolvimento do PAEE favoreça ações que eliminem barreira e desenvolva habilidades individuais com os alunos de inclusão.

Assim sendo, discorreremos sobre o ambiente da sala multifuncional e a sua estrutura no contexto da inclusão inclusiva, tendo como base a construção do Plano de Atendimento Educação Especializado. Também dedicaremos à conceituação teórica do Plano, sua construção com base em um estudo de caso , a aplicação e os resultados da elaboração do Plano Atendimento Educacional Especializado.

Nas considerações finais apontaremos o trabalho pedagógico a partir da aplicação do PAEE como uma estratégia favorecedora do processo inclusivo na escola contemporânea. O protocolo elaborado demonstrou a importância do processo para acompanhar o desenvolvimento do aluno e permitir a revisão das práticas do docente.

A educação inclusiva é um direito assegurado na Constituição Federal para todos os estudantes e a efetivação desse direito deve ser assegurada pelas redes de ensino, sem nenhum tipo de distinção.

METODOLOGIA

Nosso estudo caracteriza-se por uma pesquisa de cunho qualitativo, com ênfase na metodologia da pesquisa-ação, evidenciada inicialmente pelo estudo de caso, que forneceu parâmetros para a construção do Plano de Atendimento Educacional Especializado A expressão pesquisa qualitativa pode ser explicada por dois motivos:

a) Por apresentar abrangência suficiente para englobar estas múltiplas variantes; e b) por ser a mais frequentemente encontrada na literatura. Este termo, entretanto, tem o inconveniente de sugerir uma falsa oposição entre qualitativo e quantitativo, que deve, de início ser descartada: a questão é de ênfase e não de exclusividade (ALVES, 1991, p.54).

A pesquisa-ação é um método de pesquisa que visa propor mudanças e melhorar a compreensão dos participantes sobre o objeto pesquisado, desenvolver estratégias e avaliar sua eficácia, além de saber agir em situações práticas. O Plano elaborado facilitará o trabalho em sala e haverá a oportunidade de reavaliar ou aplicar novas estratégias, de acordo com a evolução do participante.

Para Thiollent (2011, p. 20) a pesquisa-ação é definida como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Na descrição do artigo presente, buscou-se, por meio do trabalho colaborativo com uma professora do Atendimento Educacional Especializado, elaborar uma proposta pedagógica para atender as crianças que utilizam a sala multifuncional. Para tais fins, foi pautado nos pressupostos da pesquisa-ação realizada a partir do estudo de caso de um aluno frequente. Este consiste na análise de um contexto ou acontecimento específico onde são reunidos dados relevantes, permitindo um conhecimento amplo sobre o objeto de estudo (CHIZZOTTI, 2006).

A pesquisa teve como *locus* a Escola Municipal de Educação Básica José Augusto Moreira, escola vinculada à Prefeitura Municipal da cidade de Franco da Rocha, estado de São Paulo. Atende cerca de oitocentos alunos, do ciclo I do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Ao contexto que ocorre a pesquisa, exponho aqui o município de Franco da Rocha. Faz parte da região metropolitana da Grande São Paulo. Aproximadamente 132 mil habitantes, 80 anos de emancipação e sua ocupação está ligada à instalação do complexo hospitalar psiquiátrico do Juquery, que deu início à história da cidade e sua emancipação política.

Para a realização do descritivo foi necessário ser professor (a) efetivo da Escola Municipal de Educação Básica José Augusto Moreira Luiz Simionato; professores de educação básica na função de Professor do Atendimento Educacional Especializado.

DESENVOLVIMENTO

O ambiente da sala multifuncional

Em âmbito nacional as salas multifuncionais são amparadas pelos seguintes marcos normativos: Portaria normativa nº 13/2007, que dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Este espaço é equipado de um conjunto de mobiliários e materiais pedagógicos e de acessibilidade, equipamento específicos, entre outros para potencializar o processo de escolarização desses estudantes.

O modelo de Salas de Recursos mais difundido no Brasil foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria normativa nº13/2007 e do Decreto nº 7.611/2011. Eles garantiram suporte técnico e financeiro para as redes públicas de ensino por meio da Secretaria de Educação Especial, de acordo com as demandas apresentadas pelas secretarias de educação.

A multifuncionalidade da sala de recursos é um ambiente para atender pessoas com diversos tipos de deficiência, permitindo um olhar singular para cada aluno, visando superar os obstáculos que impedem a inclusão, identificando:

Quais as barreiras estão dificultando a permanência e a fruição da escola, o aprender e o socializar para essa criança. E essa barreira não é, nem está na criança. Ela não é a criança. E, para ser

identificada, pede trabalho coletivo, a partir da produção de dúvida sobre como (e não, se é possível) escolarizar crianças com autismo (RODRIGUES; ANGELUCCI, 2018, p. 554).

O atendimento através da Salas de Recursos Multifuncionais (SRMF) visa à complementação e/ou suplementação da aprendizagem do aluno com necessidades especiais, em hipótese alguma visa à substituição do ensino regular, ser ofertado no período do contraturno escolar.

O planejamento do plano de atendimento educação especializado (pae)

O Atendimento Educacional Especializado foi criado para atender o público-alvo da Educação especial, que são as crianças com deficiências, transtorno do espectro autista, altas habilidades e superdotação. Ele é um serviço de apoio à sala de aula comum, para que se ofereçam meios e modos que efetive o real aprendizado dos estudantes.

É percebível que todos os professores compreendem a importância do planejamento, enquanto processo crítico e reflexivo, pois este viabiliza a inclusão escolar e contribui para o seu desenvolvimento físico, psicomotor, linguístico e cognitivo o que abre espaço para muitas oportunidades de ensino e aprendizagem.

Neste capítulo discutiremos uma estratégia pedagógica denominada Plano de Atendimento Educacional Especializado, proposta esta que pode favorecer o desenvolvimento acadêmico e inclusão escolar deste alunado. Glat e colaborador (2012, p. 84) conceituam esta estratégia com um:

[...] planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em patamar atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados em curto, médio e longo prazos.

Este planejamento deve ser realizado em colaboração com diferentes atores da escola: Gestão Pedagógica, professores especialistas, família, equipe multidisciplinar, sendo de produção final e execução do Professores do Atendimento Educacional Especializado. O plano é bem amplo e se refere à estrutura geral do atendimento a um determinado aluno.

O Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) é o planejamento das intervenções e abordagens que serão utilizadas pelo atendimento educacional especializado, tanto na sala de aula regular quanto na sala de recursos multifuncionais, quando houver. Estratégias que completa e/ou suplementa o desenvolvimento motor, linguagem, cognição, socialização, autocuidados favorecendo a comunicação, atenção, memória, foco, concentração e métodos de aprendizado que o aluno precisará em toda sua vida escolar. O PAEE de cada aluno se insere no rol de documentos que devem ser encaminhados à equipe de pedagógica da escola.

Durante os atendimentos e reuniões os momentos de interação, diálogos e após o estudo de caso com todos envolvidos da comunidade escolar, propõe-se expectativas e caminhos a percorrer, levando em consideração os objetos de conhecimentos e os campos de experiência trabalhados em sala.

Embora ainda existem desafios na implementação de uma flexibilização curricular e metodológica que adapte o ensino às necessidades dos estudantes, o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), é o instrumento norteador para atender a criança, em suas potencialidades e não apenas em sua deficiência.

Para a elaboração do PAEE, o instrumento contém a seguinte estruturação:

Registro do estudo de caso: Durante os meses iniciais de fevereiro e março, ocorreram observações significativas das crianças nos ambientes internos e externos. Acompanhamos e participamos do acolhimento, vivências e adaptações. No momento formativo, subsequente, compartilhamos as

experiências e com o intuito de dirimir dúvidas, realiza-se um estudo de caso, para dar sequência ao planejamento. Este estudo é a base para observar as potencialidades de cada criança e a partir dessas análises elabora-se o plano para eliminar as barreiras e auxiliar em seu desenvolvimento pleno no ambiente escolar e na vida cotidiana.

A escolha de materiais e recursos é fundamental, pois impactar e reforçará sua habilidade no contexto educacional; em consonância com as estratégias, a definição de matérias, foi pensada cuidadosamente para instigar as características intrínsecas com material concreto, sensorial e de manuseio que seguiu o fio condutor de buscar diferentes possibilidades para que a prática pedagógica despertasse o interesse e assim proporcionasse um melhor aproveitamento com as atividades propostas.

A execução do plano exige a necessidade de constante avaliação tanto do aluno, como quem aplica, pois retrará novos percursos adiantes, considerando as evoluções, desafios a serem norteados para novos planejamentos.

No preenchimento do instrumento avalia-se as áreas de conhecimento, habilidades e competências que serão trabalhadas. A seguir um exemplo do PAEE elaborado na rede de ensino para atender uma criança diagnosticada com o Transtorno do Espectro Autista.

Plano de atendimento educacional especializado (pae)

Escola Municipal de Educação Básica	
Nome do Aluno:	
Ano/Série: 2º Ano	Período: () Manhã (X) Tarde () Integral
Professor(a) Regente:	Professora AEE:
Conhecendo o estudante: m 2024 houve bastante resistência em frequentar a escola. Participava do contraturno e às vezes era o único dia que vinha à escola. Apresenta uma fixação grande por celular e computador, assim que entrava na	

escola, procurava a secretaria ou sala da gestão para ir até os computadores. Seu hiperfoco são as telas. A família comentou sobre esse hiperfoco e sugerimos oportunizar outros materiais, brinquedos para ajudá-lo a manusear. Esse objetivo foi alcançado e neste ano de 2025 foi direto para sala de aula. Também não bebia água, bebia outros tipos como Yakult, refrigerante. Iniciou o ano com sua garrafinha de água, o que nos deixou bastante contente, pois foram muitos momentos de diálogos com a família e ajuda da nutricionista. É um aluno oralizado, gosta de falar em inglês, mas tem muita dificuldade em não querer registrar em seu caderno. Fala poucas palavras, mas entendemos o que deseja. Chora ou grita quando está desregulado e para acalmá-lo precisa ficar em um lugar sem muito barulho, até sentir-se seguro e calmo. Ainda realiza seu lanche em sala de aula, mesmo com as tentativas, não consegue ficar no pátio com as crianças. Esse ano, a mãe trouxe um abafador, para ajudá-lo a estar nos ambientes externos. Nosso desafio será a relação dele com as outras crianças nos ambientes externos e incentivar a o registro de seus conhecimentos. É um aluno alfabético.	
Diagnóstico: TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA Qual acompanhamento que realiza atualmente? (x) Psicologia: APAE () Fonoaudiologia () Terapia Ocupacional (X) Atendimento Educacional Especializado () Psicopedagogia () Fisioterapia () Psicomotricidade () Musicoterapia () Neuropediatria (X) Psiquiatra Infantil - CAPS (X) Outros: Quais? EQUOTERAPIA	
Tipo de Atendimento do AEE: () Sala Regular Recursos Libras	(X) Sala de () Professora de
Frequência Semanal: (X) Contraturno () Colaborativo	
Tempo do Atendimento: (X) 50 minutos () Outro:	
Composição do atendimento: (X) Individual () Em grupo () Colaborativo	
Período: SEMESTRAL	
HABILIDADES	
✓ Enriquecer a capacidade de comunicação; motricidade, raciocínio	

lógico e competências socioemocionais;

- ✓ Proporcionar uma atividade lúdica e sensorial através da exploração dos sons do corpo, instrumentos musicais e sons da natureza (fenômenos naturais e animais), estimulando a criatividade, percepção auditiva e visual;
- ✓ Incentivar o diálogo com outras pessoas do ambiente escolar, fortalecendo as relações interpessoais;
- ✓ Realizar degustação dos alimentos servidos nesta Unidade Escolar;
- ✓ Promover a descentração – ou seja, que a criança considere a perspectiva de outras pessoas e compreenda diferentes pontos de vista para que possam superar o egocentrismo;
- ✓ Estimular o desenvolvimento das funções executivas, como controle inibitório, e memória de trabalho, além de habilidades que elas possibilitam, como planificação, antecipação e decisão;
- ✓ Ajudar a criança a lidar com emoções desafiadoras com a raiva e a frustração, bem como a resolver os conflitos que aparecem durante a convivência escolar;
- ✓ Levar a reflexão sobre a importância de cumprir as regras;
- ✓ Estimular a autonomia da criança nas suas relações e nas tomadas de decisão ao jogar;
- ✓ Ampliar o repertório cultural e resgatar os jogos tradicionais;
- ✓ Promover através de jogos o desenvolvimento da linguagem e comunicação.

FLEXIBILIZAÇÃO, ESTRATÉGIAS E ADAPTAÇÃO

- ✓ Confecção do animal de estimação com sucata;
- ✓ Instrumentos musicais: jogo da memória com a palavras/imagem em português e inglês;
- ✓ Diálogo com a nutricionista;
- ✓ Brincadeira com o Material dourado: realizar contagem e adição: Jogo “Nunca dez”.
- ✓ Brincadeiras no pátio para que possa ficar no espaço com as outras crianças;
- ✓ Trabalhar a psicomotricidade: PRIMÁRIA: Refere-se ao tônus e o equilíbrio: Atividades: ficar em um pé só, andar sobre linhas retas e onduladas, levantar a perna 90 graus e voltar lentamente. SECUNDÁRIA: referente a lateralidade: Atividades: modelagem com massa ou argila, chutar, pular, recortar. ESQUEMA CORPORAL: Atividades: movimentação do corpo, identificar as partes do corpo com

as mãos, imagens de bonecos. TERCÍARIO: motricidade global e fina. Atividade: Tatear formas diferentes de escultura, traçar linhas, realizar atividades que envolvam os Movimentos das mãos, o sentir;
 ✓ Sequência de imagens (início-meio-fim) para registrar histórias ou rotinas.

AVALIAÇÃO/OBSERVAÇÃO

- ✓ Registrar as sensações de ir para a quadra, seus medos e insatisfação desse ambiente externo, através de pintura, oralmente ou desenhos;
- ✓ Provar os alimentos servidos na escola;
- ✓ Apresentar estratégias para resolver situações problemas com diferentes objetos.;
- ✓ Participar de brincadeiras direcionadas no pátio;
- ✓ Acompanhar com a turma para o refeitório e ficar com os alunos;
- ✓ Autoavaliação de aprendizagens e de desenvolvimento de competências e habilidades (cognitivas e socioemocionais), após as atividades realizadas do dia ou da semana.

Fonte: Material produzido por a Professora do Atendimento Educacional Especializado da Escola Municipal de Educação Básica José Augusto Moreira – Cidade de Franco da Rocha- São Paulo.

Considerando-se os aspectos aqui mencionados e traçados os percursos em horários previamente determinados pela família e escola, ocorrem os momentos que o aluno é conduzido até a sala de recursos multifuncional para a execução do Plano e para que não se sintam abarcados, há em momento inicial o acolhimento, tanto as famílias como os alunos neste novo espaço.

Alguns a priori são resistentes as propostas de atividades, mas com constância, alguns elementos vão se constituindo em aprendizagem. Toda criança é convidada a descobrir outras possibilidades de aprendizagem, seja através de música, dança, contação de história, atividades sensoriais ou de acordo com a barreira a ser eliminada. As atividades são diversificadas e preparadas antecipadamente. A seguir um relato de uma professora quando iniciou os atendimentos:

O aluno H. chegou chorando nesse espaço e com a rotina móvel iniciamos um monólogo explicando o que faríamos naquele ambiente colorido. Neste

espaço, há cantinhos de monta- monta, acessórios de beleza, quebra cabeça, jogos educativos, tintas, tapete, livros, caixa sensorial e alguns brinquedos. Ele procurou um cantinho confortável com almofadas e ficou ali por uns vinte minutos. Observava a sala e tudo o que tinha a sua volta. Pediu seu lanche e percebi que necessitava se apoiar em algo familiar para entender o porquê ficaria ali. Me dispus a abrir e ajudá-lo, informando que neste ambiente, ele podia comer e só depois realizar o que foi proposto para o dia. Com calma, conversamos e foi parando de chorar. Ouviu atento e só depois de alguns encontros, repetindo essa mesma rotina, iniciou o trabalho com as atividades. Como foi importante esses momentos de reconhecimento e pertencimento a este ambiente. A criança autista leva um tempo maior para absolver algumas informações e por isso o tempo é diferente para cada criança.

O plano prevê que para os objetivos serem alcançados, necessita de várias flexibilizações, levando em consideração a realidade de cada criança.

O desafio é mapear o que a criança já sabe, apresentar novos conhecimentos para que possa consolidar as metas esperadas para a turma ou para aquele período de realização, pois todos têm o direito de aprender, conforme a Declaração de Incheon (UNESCO, 2016, p. 6):

Todas as pessoas, independentemente de sexo, idade, raça, cor, etnicidade, língua, religião, opinião política, origem nacional ou social, pobreza ou nascimento, bem como as pessoas com deficiência, migrantes, grupos indígenas, crianças e jovens, principalmente os em situação de vulnerabilidade ou outro status, deveriam ter acesso a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa, bem como a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. O foco na qualidade da educação, na aprendizagem e em habilidades destaca, ainda, outra lição importante: o perigo de se concentrar no acesso à educação sem prestar atenção suficiente se os alunos estão, de fato, aprendendo e adquirindo habilidades relevantes uma vez que estejam na escola.

Dentro do PAEE o currículo escolar deve ser ajustado para atender às necessidades dos alunos, especialmente aqueles com maiores dificuldades, garantindo que eles tenham acesso a oportunidades adequadas. É fundamental estar atento à organização e às condições do ambiente de aprendizagem, observando as indicações e comportamentos da criança. Motivações e reforços positivos, serão ingredientes fundamentais para incentivar o processo de aprendizagem.

CONCLUSÃO

A presença da educação inclusiva nas escolas tem como objetivo reduzir o preconceito e promover a igualdade social. As abordagens inclusivas não se limitam a tratar apenas das deficiências físicas, mas abrangem todas as pessoas que necessitam de atenção especial devido a circunstâncias específicas. A elaboração do Plano Educacional Especializado visa acolher e apoiar as diferenças em geral, utilizando habilidades a serem desenvolvidas na sala multifuncional.

Quando afirmarmos o direito à singularidade de cada aluno, é preciso adotar novas perspectivas que implica em mudança de paradigma para que a prática de inclusão, ocorra efetivamente.

Um plano elaborado pensado detalhadamente em habilidade e estratégias de ensino, passa a se um instrumento de humanização para a produção de narrativas próprias sem separar os sujeitos de suas capacidades criadoras.

Esse instrumento em sua prática, demonstrou que as ações foram focadas em demandas cotidianas que foram percorridas através do estudo de caso por todos os envolvidos na comunidade escolar.

Validar o Plano é mais que é um mero documento para compor a pasta, mas sua implementação é desafiadora e apenas considerando as diferenças é que poderemos trilhar por caminhos que conduzam estes alunos a práticas e descobertas de novos saberes,

Realizar esse instrumento com a criança é cumprir os direitos assegurados por lei de forma plena, oportunizando-lhes o encontro com estratégias que fará diferença em sua vida escolar, garantindo a permanência e contribuindo para seu desenvolvimento integral e sua plena participação na sociedade.

REFERÊNCIAS

AIRES FILHO, Sergio Alexandre de Almeida. Educação musical e autismo: um estudo sobre o desenvolvimento de crianças autistas na musicalização infantil / Sergio Alexandre de Almeida Aires Filho. – João Pessoa, 2020. 114 f.: il.

ALVES, Amanda Barbara Oliveira; SANTOS, Larissa Nascimento. A importância da formação continuada dos professores no atendimento a crianças autistas, v. 28, ed. 129, dez. 2023. DOI: 10.5281/zenodo.10257111. Disponível em: <https://revistaft.com.br/category/area/educacao-area/page/3/>.

ANGELO, Jamisson Da Silva. O papel do professor na inclusão do aluno autista. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 07, Vol. 03, pp. 137-150. Julho de 2021. ISSN: 2448-0959.

ARAÚJO, Marciano Vieira de. BARROS, Delma. Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas no município de Aquiraz. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 05, Vol. 06, pp. 56-201. Maio de 2019. ISSN: 2448-0959

BELISÁRIO Jr., José Ferreira; CUNHA, Patrícia. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais de desenvolvimento. 1. ed. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria ministerial n. 1.793, de 27 de dezembro de 1994. Brasília, DF, 1994.

BRASIL, Decreto-lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm.

BRASIL, Decreto-lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm.

BRASIL, Decreto-lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A.; Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicol. E Soc.*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p.65-74, abril.2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/KT7rrhL5bNPqXyLsq3KKsGR/?lang=pt>.

CARRIL, Maria da Graça Pimentel, NATÁRIO, Elisete Gomes, ZOCCAL, Sirlei Ivo Considerações sobre aprendizagem significativa, a partir da visão de Freire e Ausubel – uma reflexão teórica. *E-Mosaico – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silva (Cap-UERJ)*, V. 6 – N. 13 dezembro de 2017. ISSN: 2316-9303

COSTA, D. D. S.; SCHMIDT, C.; CAMARGO, S. P. H. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, p. e280098, 2023.

CUNHA, E.; Autismo e inclusão: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 7 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA SOBRE PRINCÍPIOS, POLÍTICA E PRÁTICA NA ÁREA DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. UNESCO, Salamanca. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

FONSECA, Maria Elisa Granchi; CIOLA, Juliana de Cássia Baptistella. *Vejo e Aprendo: Fundamentos do Programa TEACCH – O ensino Estruturado para Pessoas com Autismo*. 2 ed. Ribeirão Preto: Book Toy, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Formação de Professores: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GUIMARÃES, V. S. Formação de professores: saberes, identidade e profissão. Campinas: Papirus, 2004.

HARRINGTON, J., Patrick, P., Edwards, K. & Brand, D. (2006). Parental beliefs about autism: Implications for the treating physician. *Autism*, 10(5), 452-462.

LACERDA, Lucelmo. Transtorno do espectro autista: uma brevíssima introdução / Lucelmo Lacerda. – Curitiba: CRV, 2017.

LOPES, D. Ardigo; TELASKA, T. dos Santos. Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista: Revisão sistemática da literatura. *Rev. psicopedagoga.*, São Paulo, v. 39, n. 120, p. 425-434, dez. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.51207/2179-4057.20220040>.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, Porta Alegre, v. 44, n. 3, p. 01- 15, nov. 2019.

RASMUSSEN, Fernanda de Souza Machado; SILVA, Rosemeire da Costa; NEIX, Carine da Silva Vieira. O ensino e a atividade estruturada para a aprendizagem de pessoas com transtorno do espectro autista. *Constr. Psicopedag.*, São Paulo, v. 30, n. 31, p. 101-112, dez. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.37388/CP2021/v30n31a08>.

SANTOS, A. Alice Sousa dos; LEITE, Daniela Soares. Inclusão de alunos com autismo no ensino regular: análise em uma escola de ensino fundamental. *Scielo Preprints*, 2022.

SILVA, A. B. B; GAIATO, M. B; REVELES, L. T.; Mundo singular: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

UNESCO, Nova York. Convenção de Direito da Criança. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por.

CAPÍTULO 08

O DESAFIO DA SAÚDE E DA MEDICINA PARA INCLUSÃO DAS CLASSES SOCIAIS MENOS FAVORECIDAS

Apolônia Rita Soares de Abreu
Priscila Souza da Costa

1. INTRODUÇÃO

A saúde é um direito fundamental de todas as pessoas, conforme preconiza a Organização Mundial da Saúde (OMS) e as constituições de diversos países, incluindo o Brasil. No entanto, a realidade demonstra que o acesso aos serviços médicos ainda é profundamente desigual, refletindo as divergências socioeconômicas que marcam o âmbito social. A inclusão das classes sociais menos favorecidas no sistema de saúde constitui um desafio contínuo, exigindo políticas públicas eficazes, investimentos adequados e estratégias inovadoras que promovam a equidade no atendimento.

E embora haja claros posicionamentos acadêmicos e políticos que favorecem a implementação de ações sobre os determinantes das desigualdades em saúde, políticas para as amenizar têm sido escassamente implementadas como parte das políticas públicas dos governos nacionais e, menos ainda, para atenuar as desigualdades existentes entre as nações. (Barreto, 2017, s/p).

As desigualdades no acesso à saúde decorrem de alguns fatores, incluindo a distribuição desigual de serviços médicos, a carência de infraestrutura em áreas periféricas e rurais, e a dificuldade financeira enfrentada por grande parte da população para arcar com consultas, exames e tratamentos. Além disso, a

falta de informação e educação na área da saúde pode comprometer a capacidade da população em situação de vulnerabilidade de buscar e compreender o atendimento necessário, agravando ainda mais o problema.

Neste ponto é importante estabelecer as diferenças entre desigualdades e iniquidades em saúde. Desigualdades referem-se aquelas diferenças percebíveis e mensuráveis existentes quer nas condições de saúde, quer sejam relacionadas às diferenças no acesso aos serviços de prevenção, cura ou reabilitação da saúde (desigualdades no cuidado à saúde, Barretos, 2017, s/p).

A medicina tem evoluído em grande escala com o desenvolvimento tecnológico e científico, trazendo avanços que possibilitam diagnósticos mais rápidos e tratamentos mais eficazes. Assim, com o avanço da tecnologia, a formação de novos profissionais da saúde está cada vez mais alinhada com as demandas do mundo moderno, preparando-os de forma integral para oferecer o melhor atendimento aos seus futuros pacientes. (Morais, 2023, s/p). No entanto, a democratização desses avanços ainda é um entrave, pois grande parte da população de baixa renda não tem acesso a essas tecnologias de ponta, que frequentemente estão concentradas em hospitais e clínicas particulares. Dessa forma, é fundamental que o setor público amplie suas iniciativas para a inclusão dessas camadas sociais, garantindo um sistema de saúde universal, eficiente e acessível para toda a população.

Políticas de saúde pública, como o fortalecimento da atenção primária à saúde, a ampliação da Estratégia Saúde da Família e a telemedicina, são caminhos possíveis para reduzir as desigualdades no atendimento. Além disso, é imprescindível um olhar intersetorial, que envolva educação, saneamento básico, nutrição e segurança, pois a saúde é influenciada por um conjunto de determinantes sociais que vão além da mera assistência médica.

A **Atenção Primária à Saúde** é o primeiro nível de atenção em saúde e se caracteriza por um conjunto de ações de saúde, no âmbito individual e coletivo, que abrange a promoção e a proteção da saúde, a prevenção de agravos, o diagnóstico, o tratamento, a reabilitação, a redução de danos e a manutenção da saúde com o objetivo de desenvolver uma atenção integral que impacte positivamente na situação de saúde das coletividades. (Ministério da saúde, 2024.)

Diante desse cenário, este trabalho se propõe a discutir os desafios da saúde e da medicina na inclusão das classes sociais menos favorecidas, abordando os principais obstáculos e analisando possíveis soluções que possam contribuir para a redução das desigualdades no acesso à saúde. Com isso, busca-se evidenciar a importância da formulação e implementação de políticas públicas que promovam uma assistência médica equitativa, garantindo que todos os cidadãos, independentemente de sua condição socioeconômica, possam usufruir do direito à saúde de maneira plena, digna e com respeito.

2. METODOLOGIA

A metodologia adotada para a elaboração deste estudo fundamenta-se na pesquisa bibliográfica, que de acordo com Gil, 2009, s/p) se baseia na análise de fontes secundárias, como livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos institucionais que abordam a temática da inclusão das classes sociais menos favorecidas no acesso à saúde e à medicina.

A pesquisa foi conduzida por meio de um levantamento sistemático de bibliografias pertinentes, utilizando bases de dados acadêmicas reconhecidas, tais como Scielo, PubMed, Google Acadêmico e periódicos especializados em saúde pública e políticas sociais. Foram priorizados estudos publicados nos últimos dez anos, a fim de garantir a atualização das informações e a relevância dos dados apresentados.

A seleção das fontes seguiu critérios de relevância, confiabilidade e alinhamento com a problemática central da pesquisa. Dentre os critérios de inclusão, considerou-se a pertinência ao tema, a abordagem teórica adotada e a contribuição dos autores para o debate sobre equidade no acesso à saúde. Fontes de menor rigor metodológico ou desatualizadas foram descartadas para assegurar a qualidade do embasamento teórico.

Além da revisão teórica, foram analisadas diretrizes e relatórios de organismos internacionais, como a Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), bem como políticas públicas nacionais voltadas para a ampliação do acesso à medicina para populações de baixa renda.

Dessa forma, esta metodologia possibilitou a construção de uma análise crítica e aprofundada sobre os desafios enfrentados pelo sistema de saúde na promoção da equidade social, destacando estratégias e obstáculos para a inclusão efetiva das classes menos favorecidas nos serviços médicos e assistenciais.

3. DESENVOLVIMENTO

A saúde é um direito fundamental do ser humano, conforme está registrada na Constituição Federal de 1988, que estabelece o Sistema Único de Saúde (SUS) como mecanismo essencial para garantir o acesso universal e igualitário aos serviços de saúde no Brasil. No entanto, a inclusão das classes sociais menos favorecidas na atenção médica ainda representa um desafio significativo. Barreiras econômicas, geográficas, estruturais e institucionais comprometem a qualidade do atendimento e dificultam a promoção da equidade na saúde.

Para (Sampaio,2003, apud, Pereira, 2020, s/p) destaca que “a Constituição Federal de 1988, sob a influência da evolução do conceito de saúde construído pelo movimento jurídico mundial, rompe, definitivamente, com o paradigma dominante”, quando passa a considerar não só as causas biológicas da doença, como

também, as causas sociais. Além disso, a Carta Magna introduz uma nova visão da saúde, colocando-a como um serviço de relevância pública, vinculando o Estado, de forma incondicional, a prestar o atendimento à saúde da população. Eleva, portanto, a saúde a um bem inviolável, condição *sine qua non* para uma vida digna.

A desigualdade social afeta diretamente o acesso da população de baixa renda aos serviços de saúde. O Brasil apresenta um sistema de saúde híbrido, onde coexistem serviços públicos e privados. Embora o SUS seja um dos maiores sistemas públicos de saúde do mundo, ele enfrenta limitações em infraestrutura, recursos humanos e financiamento, desta forma não atende toda a população de forma rápida. A deficiência na distribuição de profissionais da saúde e equipamentos resulta na precariedade dos atendimentos e em longas filas para consultas, exames e cirurgias. Para (Barretos, 2017, p.65):

Estas desigualdades, com frequência, transferem-se para o campo da saúde, tornando-se visíveis seja nas desiguais condições de saúde dos diferentes grupos, seja nos níveis de riscos à saúde, seja no acesso diferenciado aos recursos disponíveis no sistema de saúde. Não por acaso, grande parte das desigualdades observadas no campo da saúde está diretamente relacionada com as observadas em outros planos da vida social³⁻⁵. As desigualdades na saúde geram desiguais possibilidades de usufruir dos avanços científicos e tecnológicos ocorridos nesta área, bem como diferentes chances de exposição aos fatores que determinam a saúde e a doença e por fim as diferentes chances de adoecimento e morte.

É importante abordar, um fator que dificulta a inclusão das classes menos favorecidas na saúde é a localização dos serviços médicos. Regiões periféricas e rurais possuem menor quantidade de hospitais e postos de saúde, tornando o deslocamento um obstáculo para os pacientes que precisam de atendimento especializado. A carência de transporte público adequado e o

custo elevado do deslocamento são dificuldades adicionais para esses sujeitos. Para (Arruda, 2018, p, 25):

Apesar de os índices de desigualdade e pobreza terem reduzido sensivelmente nas últimas duas últimas décadas, o Brasil mantém-se entre os países mais desiguais do mundo¹. As extremas diferenças entre as áreas urbanas e rurais, que refletem diferentes estágios de desenvolvimento socioeconômico, contribuem para a desigualdade no que se refere às condições e ao acesso a uma série de itens básicos para a qualidade de vida

A falta de educação em saúde também é um desafio a ser superado. Muitas pessoas em situação de vulnerabilidade social não possuem informação necessárias sobre prevenção de doenças, alimentação saudável e práticas de higiene. Programas de educação para a saúde são fundamentais para promover o autocuidado e reduzir a incidência de doenças preveníveis. Para (Bezerra, 2020, p, 29):

A vulnerabilidade social entendida como conceitualmente em processo de construção, representa múltiplas determinações que incidem sobre a ideia de cidadãos que vivem em fragilidade ou inexistência de acesso a direitos². Compreende-se que o bem-estar das famílias depende da posse de alguns ativos: renda, moradia adequada, abastecimento de água, saneamento básico, acesso a serviços de saúde, escolas e transporte público de qualidade, entre outros. Entretanto, é reconhecida a impossibilidade do indivíduo por si só atingir todos esses ativos e, por isso, é necessário que o Estado, por meio de políticas públicas, atue na garantia desses direitos.

A parte financeira do SUS é um dos principais desafios para a inclusão social na saúde. A limitação de recursos impacta diretamente a qualidade e a capacidade de atendimento do sistema público. Políticas públicas eficazes são relevantes para garantir a destinação de recursos adequados, além do

aprimoramento da gestão financeira e do combate à corrupção na saúde. Entretanto:

Diante de sua complexidade e da dificuldade de construção de um sistema universal de saúde em um país heterogêneo como o Brasil, assiste-se à persistência de desafios relacionados a questões como a organização e a fragmentação das políticas, o insuficiente financiamento, as complexas relações entre a esfera pública e o mercado, as fragilidades nos processos regulatórios e as desigualdades em saúde que permanecem e que marcam a sociedade brasileira (Machado; Baptista; Nogueira, 2011, APUD, Miranda, 2020, p, 54).

Outro aspecto relevante é a valorização dos profissionais de saúde que atuam no setor público. Salários baixos, condições precárias de trabalho e carga horária exaustiva contribuem para a evasão de médicos e enfermeiros do sistema público para a iniciativa privada. Programas de incentivo, capacitação e melhorias nas condições de trabalho são necessários para fortalecer o SUS.

A formação dos profissionais de saúde no Brasil mudou muitas vezes nas últimas décadas, para acompanhar as demandas da população e o desenvolvimento do setor saúde. Desde que o SUS foi criado em 1988, a necessidade de formação, incluindo o sistema de ensino superior, para atuar em um sistema público, universal e desconcentrado tornou-se uma das prioridades das políticas sociais do país (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2022, apud, Ribeiro, 2025, s/p).

A saúde suplementar, representada pelos planos de saúde privados, é inacessível para a maioria da população de baixa renda. Os altos custos das mensalidades e a seleção de pacientes por condições preexistentes excluem um grande contingente da população. Regulamentações mais rigorosas e subsídios governamentais poderiam tornar o acesso aos planos de saúde mais democrático.

A expansão da Saúde Suplementar nas últimas décadas foi significativa, estimando-se segundo os dados da PNAD/98, em 38,7 milhões o número de brasileiros cobertos por pelo menos um plano de saúde, o que corresponde a 24,5% da população do País (IBGE, 2000). Esses números expressam as profundas alterações que a prestação dos serviços de saúde vem sofrendo, colocando na agenda governamental a necessidade do estabelecimento de um ordenamento jurídico legal para o setor, que incorpore a regulamentação desse mercado privado e a definição das suas responsabilidades. Essa regulamentação iniciou-se em 1998, mediante a Lei 9656/98, mas, ainda existe um grande percurso na sua consolidação (BRASIL, 1998, apud, Malta, 2020, p, 10).

As TIDCS podem ser uma aliada na inclusão das classes menos favorecidas nos serviços de saúde. A telemedicina, por exemplo, pode expandir o acesso a especialistas e reduzir a necessidade de deslocamento para consultas. A informatização dos prontuários e o uso de inteligência artificial na triagem de pacientes são soluções que podem otimizar o atendimento e reduzir filas por parte dos pacientes.

A tecnologia na saúde é crucial, pois exerce um impacto enorme em como as doenças são diagnosticadas, tratadas e acompanhadas, assim como na gestão dos cuidados de saúde e no monitoramento dos pacientes. O impacto na redução de custos e ganhos de eficiência muitas vezes tem tradução em um maior número de pacientes passíveis de tratamento. (Starmed, 2024, online).

Desta forma é pertinente a colaboração entre setores público e privado também pode contribuir para a melhoria do acesso à saúde. Parcerias público-privadas (PPPs) podem trazer investimentos para hospitais públicos, modernizar instalações e ampliar a oferta de serviços. No entanto, essas iniciativas devem ser reguladas para evitar a privatização disfarçada do SUS.

Um ponto importante na colaboração entre empresas privadas e instituições públicas é a promoção de ações voltadas para a saúde

preventiva e educação em saúde. Programas de prevenção de doenças, campanhas de vacinação e conscientização sobre hábitos saudáveis podem ser desenvolvidos em conjunto, alcançando um número maior de pessoas e contribuindo para a redução do impacto das doenças na sociedade. (Agir Saúde, 2023, online).

A inclusão das classes menos favorecidas nos serviços de saúde depende de um esforço conjunto de governos, sociedade civil e iniciativa privada. O fortalecimento do SUS, a educação em saúde, a valorização dos profissionais, o uso da tecnologia e a regulação da saúde suplementar são medidas essenciais para garantir um sistema de saúde mais justo e eficiente. Somente com políticas públicas eficazes e investimento contínuo será possível superar os desafios da saúde e garantir a inclusão social de todos os cidadãos brasileiros.

4. CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho, foi possível evidenciar que os desafios enfrentados pela saúde e pela medicina na inclusão das classes sociais menos favorecidas são complexos, multifatoriais e profundamente enraizados nas desigualdades históricas e estruturais da sociedade. A análise crítica das políticas públicas, do acesso a serviços de saúde e da atuação profissional no âmbito médico revelou que, apesar dos avanços obtidos ao longo das últimas décadas, ainda persiste uma lacuna significativa entre os direitos garantidos e a realidade vivida por parcelas vulneráveis da população.

A saúde, enquanto direito constitucional e fator determinante para a dignidade humana, deve ser compreendida para além da ausência de doenças sendo reflexo direto das condições de vida, trabalho, habitação, alimentação e acesso à informação. Nesse sentido, a medicina, como ciência e prática social, precisa assumir um papel ativo na transformação desse cenário, adotando uma

postura mais humanizada, inclusiva e sensível às particularidades socioeconômicas das pessoas.

Este estudo também aborda a importância da articulação entre Estado, instituições de saúde, universidades e comunidades para a promoção de um sistema mais equitativo e eficaz. É fundamental investir em políticas públicas que considerem a equidade como princípio norteador, ampliem o alcance dos serviços básicos e promovam a formação de profissionais comprometidos com a justiça social.

Portanto, o verdadeiro desafio está em transformar o ideal de saúde para todos em uma prática cotidiana. Superar as barreiras impostas pela exclusão social exige não apenas vontade política, mas também o engajamento coletivo em prol de um modelo de saúde mais acessível, preventivo e integrador. A inclusão das classes menos favorecidas na plena cidadania passa, necessariamente, pela garantia de seu direito à saúde — universal, integral e de qualidade.

A inclusão das classes sociais menos favorecidas no sistema de saúde brasileiro continua sendo um desafio complexo, que exige a articulação de políticas públicas eficazes, investimentos estruturais e um olhar atento às desigualdades socioeconômicas. A precariedade no acesso a serviços médicos, a carência de profissionais em regiões vulneráveis e a falta de recursos para tratamentos especializados evidenciam a necessidade de um modelo de saúde mais equitativo e acessível.

Sendo assim apesar dos avanços promovidos pelo Sistema Único de Saúde (SUS), ainda há um longo caminho a ser percorrido para garantir que todos os cidadãos tenham direito ao atendimento de qualidade, independentemente de sua condição financeira. A ampliação da infraestrutura, a valorização dos profissionais da saúde e a implementação de estratégias que reduzam as barreiras de acesso são passos fundamentais para tornar a medicina verdadeiramente inclusiva. Somente por meio de um esforço conjunto entre governo, sociedade e setor privado

será possível superar os desafios e construir um sistema de saúde que atenda de forma justa e digna toda a população brasileira.

REFERÊNCIAS

BARRETOS, Maurício Lima. **Desigualdades em Saúde: uma perspectiva global** Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232017227.02742017> Acesso em 04 de abr de 2025.

BEZERRA, Mariana Silva et al. **Insegurança alimentar e nutricional no Brasil e sua correlação com indicadores de vulnerabilidade.** Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320202510.35882018> Acesso em 04 de abr de 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. xvi, 200.

AGIR SAÚDE. **Parcerias público-privadas na área da saúde: uma forma eficaz de melhorar a qualidade dos serviços de saúde.** Disponível em; <https://www.agirsaude.org.br/noticia/view/1746/parcerias-publico-privadas-na-area-da-saude-uma-forma-eficaz-de-melhorar-a-qualidade-dos-servicos-de-saude> Acesso em 07 de abr de 2025.

STAR MED. **Tecnologia na saúde: o que é, vantagens e tendências.** Disponível em: <https://star.med.br/tecnologia-na-saude-o-que-e/> Acesso em 01 de abr de 2025.

MALTA, Deborah Carvalho. **Saúde Suplementar e Modelos Assistenciais.** Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Saude_Suplementar_e_ModelosAssistenciais.pdf Acesso em 03 de abr de 2025.

MIRANDA, Gabriella Morais Duarte; MENDES, Antonio da Cruz Gouveia; SILVA, Ana Lúcia Andrade da. O desafio da organização do Sistema Único de Saúde universal e resolutivo no pacto federativo brasileiro. **Saúde e Sociedade**, v. 26, p. 329-335, 2017.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Atenção Primária.** Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/saps> Acesso em 04 de ab de 2025.

MORAIS, Ricardo Couto. **Conheça a evolução da tecnologia na medicina e os benefícios para a área!** Disponível em: <https://blog.iclinic.com.br/evolucao-da-tecnologia-na-medicina/> Acesso em 05 de abr de 2025.

PEREIRA, Andre. **A saúde como direito humano fundamental.** Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/medicina/a-saude-como-direito-humano-fundamental.htm> Acesso em 04 de abr. de 2025.

RIBEIRO, Maria Auxiliadora Andrade Pinto et al. **A formação e qualificação dos profissionais de saúde: desafios e perspectivas para um atendimento de qualidade.** Disponível em: <https://revistaft.com.br/a-formacao-e-qualificacao-dos-profissionais-de-saude-desafios-e-perspectivas-para-um-atendimento-de-qualidade/> Acesso em 04 de abr. de 2025..

CAPÍTULO 09

A EDUCAÇÃO EM SAÚDE COMO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO

Valéria de Fátima Soares Marques Coelho
Vânia Lúcia Soares Marques Barcellos

INTRODUÇÃO

A relevância deste trabalho está na sinalização da importância de se promover a transformação social, quebrando paradigmas e viabilizando a inclusão social à partir da educação em saúde, ao possibilitar processos construtivos e motivadores, proporcionando o desempenho da aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual (PcDi), consideradas incapazes e assim, minimizar as consequências das atitudes capacitistas e permitir o acesso a ambientes e a aceitação de pessoas com deficiências na sociedade.

Este estudo de caso visa proporcionar uma reflexão sobre o capacitismo e a educação em saúde como facilitadora do processo de desenvolvimento da aprendizagem e inclusão social.

Assim sendo, visamos neste trabalho, abordar o capacitismo como objeto de impedimento, no desenvolvimento pleno de um cidadão que supostamente apresenta uma dificuldade, seja ela no campo cognitivo, emocional e social.

O objetivo do estudo de caso foi demonstrar como a prática da educação em saúde pôde contribuir significativamente no processo de transformação, possibilitando o empoderamento e o exercício da cidadania. Pois, por meio da educação em saúde, torna-se possível desenvolver indivíduos com consciência crítica para que possam ser criativos, livres e agentes transformadores de suas realidades e não simplesmente reprodutores de uma

mentalidade equivocada. Uma vez que as atitudes capacitistas impediram o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, do domínio de seus pensamentos e de suas emoções.

A reflexão sobre a análise da problemática e dos fatores que interferiram para o baixo desempenho e como a intervenção pedagógica para que a aprendizagem acontecesse se fez necessária para a transformação social.

Para tanto, foram utilizados recursos, métodos e técnicas pedagógicas visando o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita.

METODOLOGIA

Esse estudo teve a característica de estudo de caso com abordagem qualitativa e quantitativa, aprovado pelo CONEP em 15 de julho de 2024 sob o número 6.950.414 e foi realizado na APAE Niterói, com uma amostra de 10 assistidos PcD intelectuais, acima de 18 anos e que participavam das oficinas socioeducativas promovidas pela instituição, especificamente da oficina de autodefensoria. Para identificação do perfil dos PcD intelectuais e para conhecimento das demandas necessárias à inclusão social, foram aplicados questionários com os PcD intelectuais voluntários da pesquisa e para complementação da coleta de dados, foram realizadas análise documental, que se fez pelos registros em prontuários, além da observação sistemática por meio do diário de campo das ações implantadas e observações das atitudes dos PcDs intelectuais.

DESENVOLVIMENTO

A prática do capacitismo, através das atitudes capacitistas da sociedade e até mesmos dos familiares, tratando como incapazes as pessoas com algum tipo deficiência, em especial a deficiência intelectual, infantilizando essas pessoas, bloqueiam suas

capacidades e potencialidades para o desenvolvimento do processo da aprendizagem.

Definimos como capacitismo a discriminação das pessoas com deficiência, que ocorre quando atitudes e comportamentos preconceituosos impedem o convívio, o acesso a ambientes e a aceitação de pessoas com deficiências na sociedade, considerando-as pessoas incapazes, como uma pré-concepção sobre as capacidades que uma pessoa tem ou não devido a deficiência e geralmente se reduz a pessoa à sua deficiência, apenas em si (Souza, 2021). Esses comportamentos capacitistas se baseiam em uma demasiada preocupação na proteção dessas pessoas. Pois a situação de vulnerabilidade, de possível exploração e a percepção de perigo pode servir não apenas como um alerta, mas como uma estratégia de controle e infantilização. Sendo assim, a família acaba vendo como solução proteger esse familiar de possíveis situações, inclusive afastando do ambiente escolar, conforme cita Rotta (2006, p.19) ao descrever:

...entendemos que ainda não faz parte dos transtornos próprios da aprendizagem, e sim de situações desfavoráveis que levam à dificuldades para aprender. São destacados os aspectos ligados à família, à escola e a problemas orgânicos e emocionais da criança.

As dificuldades dessas pessoas em vivenciar seus direitos e buscar sua autonomia através da inserção e participação social efetiva, dizem respeito essencialmente ao cumprimento dos direitos dessa população (Pereira, 2021).

Grande parte da população que convive com essas pessoas parece não ter sido educada de maneira a conviver com as diferenças. Logo, se faz necessário transformar a visão de um modelo assistencialista para um modelo de inclusão, pois vivemos em uma sociedade apegada a estereótipos, que por falta de conhecimento dificultam a inclusão de PcD, impondo-os uma barreira para a participação efetiva na sociedade e na garantia de seus direitos,

Com intuito de minimizar as barreiras e facilitar a acessibilidade, a educação em saúde tem um importante papel na informação e na transformação.

Lage, Lunarderllie, Kawakami (2023) afirmam que a falta de informação a respeito da deficiência, as ideias preconcebidas por parte da sociedade, fundamentam discriminações que impactam negativamente na vida das pessoas com deficiência, pois esse desconhecimento propicia a consolidação de uma cultura capacitista. Logo, para combater o capacitismo deve-se produzir e disseminar informações que esclareçam toda a sociedade a respeito das características de determinados grupos, seus direitos e deveres. Pois, segundo Santos (2021 p. 21) uma sociedade acolhedora e que respeita a diversidade humana, dificulta que cultura separatista continue proliferando. “Desconstruir a naturalização do capacitismo é um caminho para repensarmos o modo em que vivemos[...]”.

Baseado no conceito de saúde que tem como primícias um estado positivo e dinâmico de busca de bem-estar, integrando os aspectos físicos e mentais (ausência de doença), ambiental, pessoal e social, se faz necessário a promoção de saúde, que se trata de processos que abrangem a participação de toda a população no contexto de sua vida cotidiana e não apenas das pessoas sob risco de adoecer, nesse intuito surge a educação em saúde como uma importante ferramenta no processo de conscientização individual e coletiva de responsabilidade e direitos à saúde. Uma vez que a educação em saúde é um campo que visa à promoção da saúde e à aproximação direta entre profissionais e usuários, na busca de uma relação que permita a co-participação, integrando vários saberes científicos e do senso comum, permitindo aos envolvidos uma visão crítica, participativa e autônoma (Reis, 2006). Segundo Ferreira *et al.* (2014), perceber que educar é mais do que apenas informar; é pensar a partir da reunião de histórias de vida do cidadão, em que haja direcionamento para a reflexão das necessidades, ou não, de mudanças na trajetória dessas vidas.

A educação em saúde objetiva a conscientização num processo dialógico, como contribuição na construção do conhecimento e auxiliando na libertação das pessoas, permitindo que estas possam ser sujeitos sociais capazes de realizar opções construtivas para si e para a sociedade. Portanto, o exercício de uma prática educativa crítica, como experiência especificamente humana, constitui uma forma de intervenção no mundo sempre comprometida com o princípio de democracia que rejeita qualquer forma de discriminação, dominação e integra uma atitude de inovação e renovação na crença de que é possível mudar.

Neste sentido, compartilharemos um estudo de caso, de uma pessoa, do sexo feminino, com 39 anos, com deficiência intelectual, onde diante de sua dificuldade de aprendizagem, foi privada da sua frequência no contexto escolar.

Muitas vezes a criança em idade escolar é discriminada e até emocionalmente agredida, pois não está apresentando o desempenho escolar esperado; no entanto o responsável por tal situação pode estar no ambiente que a rodeia. As dificuldades socioeconômicas e afetivo-culturais podem interferir no ato do aprender, independentemente da vontade da criança Rotta (2006, p.19).

Na condição de voluntária, de um projeto de pesquisa de educação em saúde, como ferramenta de transformação paradigmática: minimizando o capacitismo e favorecendo a inclusão, que tinha o objetivo de analisar a situação atual e aplicar ações inovadoras com a proposta de minimizar os impactos do capacitismo especificamente do PcD intelectual, a pessoa em questão ao participar das ações inovadoras proposta pela pesquisa de educação em saúde, frequentou as rodas de conversa na oficina de autodefensoria.

Sendo a autodefensoria, um programa de desenvolvimento da autonomia e participação social de pessoas com deficiência intelectual e múltipla, envolvendo-as diretamente na luta pela

defesa de seus direitos, resgatando suas autonomias e favorecendo suas próprias decisões a respeito de suas vidas, reivindicando espaço de fala para expressar seus sentimentos, expectativas e necessidades.

Nessas rodas de conversas que abordaram temáticas dos direitos dos PcDs, suscitou o desejo e motivou a voluntária, usuária dos serviços da instituição onde ocorreu a pesquisa, a recorrer aos serviços institucionais voltados para ações pedagógicas, manifestando o interesse para a aquisição do letramento.

Ao levantarmos os dados de sua trajetória educacional, a mesma não se recordava integralmente como se deu essa trajetória. Damos continuidade aos nossos encontros semanais, onde a assistida foi manifestando o interesse e o desejo de aprender a ler e a escrever.

Partimos para a fase da apresentação das letras, na oficina de leitura, onde se fez necessário o atendimento individualizado. Esses atendimentos consistiram em promover a reeducação da pessoa com deficiência a partir do estímulo ao desenvolvimento de suas potencialidades facilitando a sua independência e à sua inclusão social.

Elaboramos um plano de intervenção, com adaptação curricular, com recursos pedagógicos e estratégias de ensino diferenciadas, com a intenção de capacitá-la, dentro do seu potencial, na assimilação do conhecimento. Ainda que se tratando de uma pessoa adulta e integrante do grupo de autodefensores se fez necessário, o envolvimento com a família, para o desenvolvimento pleno do processo de alfabetização.

Dentro do plano de atendimento educacional, distribuímos o desenvolvimento da aprendizagem por etapas: apresentação das letras do alfabeto, primeiramente a vogais e seus encontros; as consoantes, dando ênfase, que as mesmas só têm som sucedidas das vogais; demos prosseguimento ao processo da alfabetização, letra por letra, construindo sílabas simples (2 letras), progredindo para as sílabas mais complexas (com dígrafos e 3 letras).

Atingimos a etapa da formação de palavras com sílabas simples (2 sílabas); dando continuidade ao processo, chegamos na etapa do ditado e na formação de pequenas frases.

No decorrer de 8 meses, atingimos a etapa da leitura. E entramos na etapa da leitura e interpretação de texto.

Por ser um processo contínuo e com muito trabalho pela frente, percebemos que é possível, ainda que na fase adulta, promover a transformação, motivar e estimular o domínio de seus pensamentos, emoções e inclusão social.

Iniciando o processo da escrita não só no caderno, como também no celular, como novo recurso e instrumento de comunicação.

O ato de aprender é um processo constante e estimulante para que a memória se mantenha ativa.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, percebemos a importância da educação em saúde como meio para o conhecimento, conscientização e libertação das pessoas, possibilitando que as mesmas sejam sujeitos capazes de reconstruir suas histórias num processo que viabilize a inclusão social, minimizando as consequências das atitudes capacitistas.

O estudo de caso exemplifica como o comportamento social e familiar de atitudes capacitistas influenciaram a segregação e impediram o pleno potencial da aprendizagem. Contrapondo essa questão, o exercício de uma prática educativa crítica, viabilizou a transformação, minimizando o capacitismo, favorecendo a inclusão a partir do conhecimento de seus direitos e seus desejos, buscando a reeducação como promoção da sua independência, autonomia e inclusão social.

REFERÊNCIAS

- FERREIRA, V. F.*et al.* Educação em saúde e cidadania: revisão integrativa. **Trabalho, educação e saúde**, v. 12, p. 363-378, 2014.
- LAGE, Sandra Regina Moitinho; LUNARDELLI, Rosane Suely Alvares; KAWAKAMI, Tatiana Tissa. O Capacitismo e suas formas de opressão nas ações do dia a dia. **Encontros Bibli**, v. 28, p. e93040, 2023.
- PEREIRA, A. P. R. **Deficiência e Laço afetivos**: que interfaces atravessam esses encontros? 2021
- REIS, D. C. Educação em saúde: aspectos históricos e conceituais. In: GAZZINELLI, Maria F.; REIS, D. C.; MARQUES, R. C. (Org.). **Educação em saúde**: teoria, método e imaginação. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. p. 19-24.
- ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; DOS SANTOS RIESGO, Rudimar. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Artmed Editora, 2015, p.19.
- SANTOS, L. X. Deficiência para um dicionário marxista: a política capacitista de uma palavra. Pensata: **Revista dos Alunos do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNIFESP**, São Paulo, v. 9, n. 2, fev. 2021, p.21. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/pensata.2020.v9.11100>. Acesso em: 19 out. 2024.
- SOUZA, L.; **Capacitismo**: expressões são discriminatórias com quem tem deficiência, 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-09/capacitismo-expressoes-sao-discriminatorias-com-quem-tem-deficiencia>. Acesso em: 7 out. 2024.

CAPÍTULO 10

INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO E O IMPACTO NA SAÚDE MENTAL DO PROFESSOR

Helena Maria Pereira
Rita de Cássia Gonçalves da Silva

1. INTRODUÇÃO

A rápida evolução das tecnologias da informação e comunicação tem transformado significativamente todos os setores da sociedade, incluindo a educação. A integração de ferramentas digitais no ensino proporciona novas oportunidades para a facilitação do aprendizado e a gestão da sala de aula (Hattie e Timperley, 2007). No entanto, este processo de integração não é isento de desafios, especialmente no que diz respeito à saúde mental dos educadores.

Ao analisar a intersecção entre a tecnologia e o ambiente escolar, é essencial compreender como esses novos recursos podem afetar o bem-estar psicológico dos professores, já que eles são fundamentais para o sucesso desse modelo educacional (Seabrook *et al.*, 2016). As tecnologias educacionais, que vão desde plataformas de aprendizado online até aplicativos de gestão escolar, têm sido amplamente adotadas por instituições educacionais.

Essas ferramentas permitem que os docentes personalizem o ensino, fomentem a colaboração entre alunos e otimizem a administração de recursos. Entretanto, essa nova realidade pode criar uma pressão adicional sobre os professores, que, além de suas funções pedagógicas tradicionais, devem agora dominar uma variedade de plataformas tecnológicas. Essa sobrecarga pode resultar em ansiedade, estresse e até *burnout*, desafiando a

capacidade dos educadores de manter um ambiente de aprendizagem saudável e produtivo (Pereira, 2023).

Assim, a análise dos impactos da tecnologia no ensino deve ser realizada com uma visão holística que leve em conta tanto os benefícios quanto as desvantagens. Fomentar um diálogo construtivo sobre como a tecnologia pode ser utilizada de maneira que favoreça o bem-estar dos professores e, conseqüentemente, a qualidade do ensino é fundamental (Marinho-Araújo, 2022).

Ao buscarmos soluções, é necessário considerar a formação continuada dos educadores em práticas tecnológicas, além da implementação de políticas de apoio psicológico e emocional, que possibilitem um equilíbrio saudável entre a inovação pedagógica e a preservação da saúde mental, garantindo que o potencial transformador da tecnologia no ensino seja plenamente realizado.

2. METODOLOGIA

A metodologia deste estudo se baseia em uma revisão bibliográfica abrangente e na análise crítica de estudos e teorias existentes sobre a integração de tecnologias no ensino e seus impactos na saúde mental dos professores.

A pesquisa envolveu a coleta e análise de artigos acadêmicos e publicações relevantes, buscando identificar as principais tendências, desafios e implicações da tecnologia no contexto educacional.

Foram explorados estudos que abordam desde a contextualização das tecnologias no ensino até os tipos de ferramentas utilizadas e suas vantagens, com um foco especial nos impactos na saúde mental dos educadores.

A análise crítica das fontes permitiu sintetizar informações e construir uma argumentação coerente sobre a importância de equilibrar a inovação tecnológica com o bem-estar dos professores, visando promover um ambiente de aprendizado saudável e eficaz.

3. DESENVOLVIMENTO

3.1 Contextualização das tecnologias no Ensino

A integração das tecnologias no ensino tem sido um dos principais impulsionadores de mudanças na prática pedagógica. Segundo Moran (2015), o uso de recursos digitais permite uma aprendizagem mais ativa e personalizada, que se adapta ao ritmo dos alunos.

A educação à distância (EAD) e a aprendizagem híbrida são exemplos notáveis que refletem essa transformação, possibilitando que o conhecimento flua além das barreiras geográficas e temporais. Plataformas educacionais, aplicativos de aprendizado e ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) têm se tornados essenciais no cotidiano escolar, permitindo a personalização do ensino e o engajamento do aluno por meio de metodologias ativas, afirma Moran (2015).

Essas inovações não só visam o fortalecimento do aprendizado cognitivo, mas também promovem oportunidades de colaboração e interação entre estudantes e educadores, criando um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas (Valente, 2019). sendo assim, o avanço tecnológico no contexto educacional também traz consigo desafios significativos que não podem ser ignorados. Contudo, os efeitos dessa integração também atingem a saúde mental do professor. Vieira e Oliveira (2020) ressaltam que a constante demanda por atualização tecnológica pode gerar estresse e exaustão emocional. Vasconcelos e Pimenta (2018) reforçam que o ambiente digital, ao mesmo tempo que oferece oportunidades, também impõe sobrecarga e pressão por desempenho.

Além disso, a dependência excessiva de tecnologias pode levar a situações de desconexão emocional e diminuição das interações face a face entre alunos e professores, essenciais para a construção de um ambiente de aprendizagem saudável e equilibrado.

Portanto, a contextualização das tecnologias no ensino se mostra não apenas como uma oportunidade de inovação pedagógica, mas também como um campo que requer uma análise crítica sobre o seu impacto no bem-estar e na saúde mental dos educadores, fundamentais para garantir uma educação de qualidade. Assim, é imperativo que instituições e gestores desenvolvam estratégias que promovam a formação contínua dos professores, assegurando que estes estejam equipados não apenas com ferramentas tecnológicas, mas também com suporte emocional e psicológico, fomentando um ensino que valorize a integralidade do ser humano.

3.2 Tipos de Tecnologias Utilizadas na Educação

A integração das tecnologias na educação abrange uma variedade de ferramentas e plataformas que têm revolucionado o ambiente de aprendizagem, promovendo métodos mais dinâmicos e interativos. As tecnologias digitais, incluindo dispositivos móveis, computadores e softwares educacionais, têm se tornado fundamentais no processo de ensino-aprendizagem. Ferramentas como aplicativos educacionais, jogos interativos e recursos multimídia não apenas auxiliam na apresentação de conteúdo de maneira atraente, mas também estimulam a criatividade e o pensamento crítico entre os alunos. A gamificação, por exemplo, utiliza técnicas de jogos para promover o envolvimento dos estudantes, tornando o aprendizado mais participativo e menos linear (Silva, 2022).

Ademais, as plataformas de ensino a distância (EAD) têm desempenhado um papel vital na democratização do acesso à educação. Essas plataformas, que permitem o ensino remoto, oferecem uma ampla gama de cursos, desde formações técnicas até estratégias de desenvolvimento pessoal (Pereira, 2023). Exemplos como Moodle, Blackboard e Google Classroom facilitam a disseminação de conhecimento, suportando diversos formatos de conteúdo, como aulas gravadas, fóruns de discussão

e avaliações online. A flexibilidade proporcionada por essas tecnologias possibilita que os professores adaptem seus métodos de ensino às necessidades específicas de seus alunos, promovendo um ambiente mais inclusivo e acessível. Além disso, as ferramentas de colaboração online, como Google Workspace e Microsoft Teams, têm transformado a interação entre professores e alunos, bem como entre os próprios estudantes (Belloni, 2009).

Entretanto, é necessário considerar que essa dependência crescente da tecnologia pode ter implicações na saúde mental dos educadores. A pressão para se manter atualizado com novas ferramentas e a constante conexão podem gerar estresse e, por consequência, influenciar na qualidade da educação oferecida. Assim, compreender os diferentes tipos de tecnologias utilizadas na educação é fundamental para promover uma prática pedagógica que valorize tanto a inovação quanto o bem-estar do professor, como demonstram Seabrook, Kern e Rickard (2016).

3.3 Tecnologias Digitais

As tecnologias digitais têm transformado significativamente o cenário educacional contemporâneo, oferecendo uma gama diversificada de ferramentas e recursos que potencializam a aprendizagem. Essas tecnologias abrangem desde dispositivos móveis, como tablets e smartphones, até soluções mais complexas, como softwares de gestão educacional e simulações virtuais.

O uso de tecnologias digitais permite não apenas um acesso ampliado à informação, mas também a possibilidade de personalizar experiências de aprendizagem, adaptando o conteúdo às necessidades individuais dos alunos (Silva, 2020). Isso é facilitado pela interação de sistemas de inteligência artificial que podem monitorar o progresso e oferecer feedback em tempo real, criando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e responsivo. Além de melhorar a acessibilidade ao conhecimento, as tecnologias digitais promovem um engajamento mais profundo dos estudantes.

O uso de aplicativos interativos, vídeos educativos e plataformas de e-learning incentiva a autodisciplina e a curiosidade, elementos fundamentais para um aprendizado eficaz (Silva, 2021). Junto a isso, a gamificação, que integra componentes de jogos em processos pedagógicos, tem se mostrado uma estratégia eficaz para aumentar a motivação dos alunos. Contudo, a implementação dessas ferramentas não está isenta de desafios. Professores frequentemente enfrentam a necessidade de se atualizar constantemente frente às inovações tecnológicas, o que pode gerar estresse e ansiedade.

A pressão para integrar tais tecnologias a um currículo já sobrecarregado pode impactar negativamente a saúde mental dos educadores, especialmente se estes não receberem o suporte apropriado. Portanto, enquanto as tecnologias digitais representam uma oportunidade inigualável para enriquecer a experiência educativa, a sua integração deve ser cuidadosamente planejada e executada. Isso implica em treinamento e formação contínua para professores, garantindo que eles não apenas dominem as ferramentas tecnológicas, mas também se sintam confortáveis e capacitados para utilizá-las em sala de aula. O investimento na saúde mental do professor, alinhado à aplicação eficaz das tecnologias digitais, é imprescindível para assegurar um ambiente educacional sustentável, onde tanto alunos quanto educadores podem prosperar (Pretto, 2021).

3.4 Plataformas de Ensino

As plataformas de ensino a distância (EAD) emergiram como ferramentas fundamentais na transformação da educação contemporânea, especialmente em cenários onde a flexibilidade e o acesso a uma educação de qualidade se tornaram imperativos. Essas plataformas oferecem uma variedade de recursos, como videoaulas, fóruns de discussão, quizzes interativos e materiais didáticos acessíveis em qualquer lugar e a qualquer hora, permitindo que tanto educadores quanto alunos possam personalizar suas experiências de aprendizagem (Pereira, 2023). Dentre as numerosas

opções disponíveis no mercado, plataformas como Moodle, Canvas e Google Classroom destacam-se pela versatilidade e pela capacidade de se adaptarem a diferentes estilos de ensino e aprendizagem. Além de apoiarem a gestão acadêmica, as plataformas EAD promovem a inclusão de metodologias ativas, como a Sala de Aula Invertida e a Aprendizagem Baseada em Projetos, nas quais os alunos são estimulados a assumir um papel ativo em seu processo de aprendizado (Valente, 2019).

Essa abordagem não só favorece o desenvolvimento de competências críticas, como também potencializa o engajamento dos alunos, que se tornam protagonistas em sua jornada educacional (Lima, 2020). Contudo, os efeitos dessa integração também atingem a saúde mental do professor. Vieira e Oliveira (2020) ressaltam que a constante demanda por atualização tecnológica pode gerar estresse e exaustão emocional. Vasconcelos e Pimenta (2018) reforçam que o ambiente digital, ao mesmo tempo que oferece oportunidades, também impõe sobrecarga e pressão por desempenho.

O uso intensivo de plataformas de EAD também traz à tona a necessidade de suporte psicológico e emocional para os educadores. O isolamento que pode ocorrer durante o ensino remoto, combinado com a pressão para se manter atualizado em um ambiente digital em constante evolução, pode gerar estresse e ansiedade (Belloni, 2009).

Portanto, é essencial que as instituições de ensino desenvolvam estratégias que não só promovam a capacitação em tecnologia, mas que também forneçam suporte emocional, permitindo aos professores gerir melhor essa nova realidade. Assim, a integração de plataformas de ensino a distância não apenas redefine o papel do educador, mas também destaca a necessidade de um cuidado contínuo com a saúde mental dos docentes em um cenário educacional em transformação.

3.5 Ferramentas de colaboração Online

As instituições de ensino continuam a integrar tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, segundo Valente (2019), as

ferramentas de colaboração online emergem como elementos cruciais para a interação eficaz entre professores e alunos. Essas ferramentas, que incluem plataformas como Google Workspace, Microsoft Teams e Slack, proporcionam um espaço virtual onde a comunicação e a co-criação de conhecimento podem ocorrer em tempo real. Ao permitir que educadores e alunos compartilhem documentos, troquem mensagens instantâneas e realizem videoconferências, essas plataformas facilitam a construção de um ambiente colaborativo que transcende as limitações do espaço físico e das barreiras geográficas (Valente, 2019).

O uso de ferramentas de colaboração online não somente promove a aprendizagem ativa, como também exige que os educadores desenvolvam novas competências digitais para navegar nesse contexto. A adaptação a essas tecnologias pode, em um primeiro momento, gerar um nível adicional de estresse e pressão para os professores, que frequentemente podem se sentir sobrecarregados por atualizações constantes ou pela necessidade de integrar essas ferramentas em suas aulas diárias (Moran, 2015).

No entanto, quando utilizadas de maneira eficaz, essas ferramentas podem potencializar a eficiência do trabalho docente, ao permitir que as rotinas administrativas e de planejamento sejam otimizadas (Moran, 2015). Isso contribui para uma melhor gestão do tempo e, conseqüentemente, pode ter um impacto positivo na saúde mental do professor. Além disso, é relevante considerar que a colaboração online não é apenas uma questão de eficiência, mas também de engajamento. Pesquisas sugerem que, quando os professores utilizam plataformas interativas, a satisfação e a motivação dos alunos tendem a aumentar, criando uma atmosfera educacional mais dinâmica e envolvente.

Esse clima positivo, por sua vez, reflete diretamente na experiência dos educadores, que se sentem mais apoiados e reconhecidos em suas práticas pedagógicas, diminuindo as chances de *burnout* e promovendo um ambiente de trabalho mais saudável. Assim, as ferramentas de colaboração online não apenas facilitam a aprendizagem, mas também constroem uma rede de

apoio que é essencial para o bem-estar dos professores no atual cenário educacional (Zuliani & Melo, 2022).

3.6 Vantagens da Integração Tecnológica no Ensino

A integração das tecnologias no ensino é um fenômeno crescente que traz consigo inúmeras vantagens, transformando a dinâmica educacional e promovendo um ambiente de aprendizado mais acessível e inclusivo. Um dos principais benefícios reside na capacidade de superar barreiras geográficas e socioeconômicas, permitindo que mais alunos tenham acesso a conteúdos e recursos educacionais de qualidade (Pereira, 2023).

Plataformas online, como cursos e-learning e aplicativos educativos, possibilitam que alunos de diversas origens se conectem a especialistas e a materiais didáticos que antes eram restritos a instituições específicas. Além disso, essas tecnologias oferecem a flexibilidade necessária para que os estudantes aprendam no seu próprio ritmo, alinhando-se às suas necessidades e circunstâncias individuais (Almeida, 2019).

Outro aspecto significativo da integração tecnológica é a personalização do aprendizado. Ferramentas de aprendizado adaptativas utilizam algoritmos para mapear o progresso do aluno, ajustando o conteúdo e os desafios de acordo com suas habilidades e preferências (Valente, 2018). Esse nível de personalização é fundamental para atender às diferentes formas de aprendizagem, possibilitando que cada aluno explore o conhecimento de maneira que maximize sua retenção e engajamento.

Assim, a tecnologia não apenas enriquece o conteúdo disponível, mas também torna palpável a ideia de que a educação deve ser um processo dinâmico, personalizado e centrado no aluno.

Por fim, a interatividade é um pilar essencial que a tecnologia introduz no ambiente educacional. Recursos como fóruns de discussão, simulações interativas e jogos educativos incentivam uma participação ativa dos alunos, promovendo um aprendizado

mais colaborativo e envolvente. Ao estimular a comunicação e a troca de ideias, essas tecnologias não apenas facilitam a assimilação do conteúdo, mas também ajudam a desenvolver habilidades sociais e cognitivas cruciais para a vida profissional futura. Dessa forma, a integração tecnológica no ensino não é apenas um meio de modernização, mas uma abordagem inovadora que fomenta um ambiente de aprendizado inclusivo e interativo, beneficiando tanto alunos quanto professores (Buzato, 2013).

4. CONCLUSÃO

Diante do cenário de rápida evolução tecnológica na educação, reforça-se a importância de reconhecer tanto os benefícios quanto os desafios associados à sua implementação. As ferramentas digitais têm o potencial de transformar positivamente o processo de aprendizagem, promovendo maior engajamento, inclusão e personalização do ensino. No entanto, a crescente dependência dessas tecnologias também impõe uma carga significativa aos professores, que precisam se adaptar a múltiplas plataformas, acompanhar inovações constantes e, muitas vezes, lidar com a pressão por desempenho e atualização contínua.

Esses fatores podem contribuir para o surgimento de estresse, ansiedade e burnout, afetando não apenas a saúde mental dos docentes, mas também a qualidade do ambiente de aprendizagem. Por isso, é imprescindível que as instituições de ensino adotem uma abordagem integrada, que vá além da simples implementação tecnológica. É essencial investir em programas de formação continuada, que prepare os professores para utilizarem as ferramentas de forma eficiente e segura, bem como oferecer suporte psicológico e emocional, promovendo um ambiente de trabalho que valorize o bem-estar docente.

Além disso, é necessário desenvolver políticas de suporte que fomentem a troca de experiências, o compartilhamento de estratégias de enfrentamento e o fortalecimento da rede de apoio entre educadores. Assim, será possível criar uma cultura institucional que

valorize o equilíbrio entre inovação e saúde mental, garantindo que os benefícios das tecnologias sejam plenamente aproveitados sem comprometer o cuidado com quem as integra ao cotidiano escolar. Somente por meio de ações conscientes e colaborativas será viável construir um ambiente educacional inovador, inclusivo e sustentável, que respeite e promova a saúde física e emocional dos professores, pilares essenciais para uma educação de qualidade e transformação social duradoura.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. Tecnologias digitais e educação: possibilidades para a personalização da aprendizagem. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 3, p. 907–931. 2019. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p907-931>
- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BUZATO, M. E. K. Educação, cibercultura e interatividade: desafios para o século XXI. **Educação & Sociedade**, v. 34, n.124, p. 1043–1058. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000400006>
- HATTIE, J., & TIMPERLEY, H. The Power of Feedback. **Review of Educational Research**, v. 77, n. 1, p. 81-112. 2007. <https://doi.org/10.3102/003465430298487> (Original work published 2007).
- MARINHO-ARAUJO, C. M. *et al.* Psicologia Escolar no cenário da pandemia da COVID-19: ressignificando tempos e espaços para a atuação institucional. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 39, p. e210079, 2022.
- MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2015.
- PEREIRA, F. D.; NOVELLO, T. P. Revisão da literatura sobre tecnoestresse de professores de matemática. **Revista Transmutare**, v. 9, 2023.
- PRETTO, N. L. Tecnologia e formação docente: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação**, 26, e260065. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260065>

SEABROOK, E. M.; KERN, M. L.; RICKARD, N. S. Social networking sites, depression, and anxiety: A systematic review. **JMIR Mental Health**, v. 3, n. 4, e50, 2016. <https://doi.org/10.2196/mental.5842>

SILVA, M. A. Inteligência artificial na educação: potencialidades para personalização da aprendizagem. **Revista Brasileira de Informática na Educação (RBIE)**, v. 28, n. 01, p. 144–163. 2020. <https://doi.org/10.5753/rbie.2020.28.01.144>

SILVA, P. G.; BAZZO, W. Gamificação na educação: um panorama sobre possibilidades e desafios. **Revista Tecnologias na Educação**, v. 14, n. 31, p. 1-17, 2022.

SILVA, T. B., & Oliveira, K. P. Gamificação na educação: potencialidades e desafios na prática docente. **Revista Educação e Tecnologias**, v. 16, n. 1, p. 1–14. 2021. <https://doi.org/10.35819/ret.v16.n1.a5075>

VALENTE, J. A. **Tecnologia e formação de professores: perspectivas para a inovação na educação**. Campinas: UNICAMP/NIED, 2019.

VALENTE, J. A. Tecnologias digitais e a personalização da aprendizagem. **Educar em Revista**, v. 34, n. 68, p. 19–36. 2018. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57662>

VASCONCELOS, M. F. de; PIMENTA, S. G. **O sofrimento psíquico dos professores: desafios da profissão docente na contemporaneidade**. São Paulo: Cortez, 2018.

VIEIRA, A. C. da S.; OLIVEIRA, J. M. R. de. **Adoecimento mental de professores no contexto da educação contemporânea**. Curitiba: Appris, 2020.

ZULIANI, L. R. & MELO, G. V. Tecnologias digitais e saúde mental docente: conexões possíveis para uma prática pedagógica saudável. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, 30, e020. 2022. <https://doi.org/10.5753/rbie.2022.30.e020>

CAPÍTULO 11

DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA MATERNIDADE ATÍPICA NA RELAÇÃO COM A ESCOLA: vozes que educam

Elson Max Fernandes da Fonseca

INTRODUÇÃO

A maternidade é uma experiência complexa, permeada por afeto, cuidado e desafios cotidianos. No entanto, quando se trata de mães atípicas – aquelas que cuidam de crianças com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento ou outras condições que exigem atenção especial – essa vivência adquire contornos ainda mais singulares. Essas mulheres frequentemente assumem papéis que extrapolam o âmbito familiar, tornando-se também cuidadoras, terapeutas, intérpretes e, muitas vezes, mediadoras entre seus filhos e as instituições escolares. Essa sobreposição de funções revela um cenário de luta constante por inclusão, acolhimento e respeito dentro da escola, espaço que deveria garantir o direito à educação de forma equitativa e humanizada (Carvalho, 2004).

No contexto educacional, a escuta das mães atípicas ainda é marcada por silenciamentos e subvalorização de seus saberes. Muitas vezes, as instituições enxergam essas mulheres apenas como responsáveis legais ou figuras auxiliares, ignorando a riqueza de suas vivências e o conhecimento empírico que desenvolvem sobre os processos de aprendizagem de seus filhos. Como aponta Palacios (2009), reconhecer as experiências das famílias, especialmente das mães, é essencial para consolidar uma educação inclusiva que vá além da presença física na escola, incorporando também relações afetivas, dialógicas e colaborativas.

A literatura sobre educação inclusiva já destaca que a participação familiar é uma das dimensões fundamentais para o sucesso escolar dos estudantes com deficiência (Mantoan, 2015). Contudo, é preciso avançar para uma compreensão mais profunda da maternidade atípica como um lugar de produção de saberes legítimos, que podem contribuir significativamente para repensar práticas pedagógicas, políticas escolares e processos de formação docente. Escutar essas vozes é reconhecer a potência transformadora de uma maternidade que educa, luta e ressignifica.

A relevância desta pesquisa reside na necessidade de dar visibilidade às vivências de mães atípicas, frequentemente invisibilizadas nos espaços institucionais e nas narrativas educacionais. Em um cenário ainda marcado por práticas escolares excludentes e por uma lógica técnico-burocrática que desconsidera os afetos e as subjetividades, é urgente reconhecer essas mulheres como parceiras no processo educacional. Valorizar seus saberes e escutá-las com abertura crítica é um passo fundamental para romper com estruturas escolares cristalizadas e promover uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar os principais desafios e as contribuições que marcam a relação entre mães atípicas e a escola, evidenciando como suas experiências e vozes podem inspirar práticas pedagógicas mais humanizadas, colaborativas e coerentes com os princípios da inclusão educacional.

METODOLOGIA

A presente pesquisa possui abordagem qualitativa, com base em revisão bibliográfica, voltada à análise crítica de produções acadêmicas que discutem maternidade atípica, inclusão escolar e relações entre família e escola. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador conhecer e discutir contribuições teóricas já produzidas sobre o tema, favorecendo uma reflexão fundamentada. A escolha desse caminho

metodológico se justifica pelo objetivo de compreender, por meio de autores especializados, as vivências e desafios enfrentados por mães atípicas no contexto educacional, sem a realização de pesquisa de campo.

DESENVOLVIMENTO

Entre Silenciamentos e Resistências: Os Desafios da Maternidade Atípica na Relação com a Escola

A relação entre mães atípicas e a escola costuma ser atravessada por obstáculos que vão desde a negligência institucional até a ausência de diálogo efetivo. Muitas dessas mães relatam sentir-se invisibilizadas nos espaços escolares, sendo ouvidas apenas em momentos de conflito ou quando a escola precisa justificar suas próprias limitações. Conforme aponta Carvalho (2004), a inclusão escolar não se resume à presença física do aluno na sala de aula, mas envolve um processo mais amplo, que demanda escuta, respeito às singularidades e corresponsabilidade entre escola e família. No entanto, a realidade ainda revela práticas excludentes, marcadas pela resistência à diferença e pela naturalização de relações assimétricas entre profissionais da educação e familiares.

Em muitos casos, as escolas mantêm uma postura burocrática diante das mães atípicas, limitando a comunicação a reuniões formais e circulares informativas. Essa lógica verticalizada reduz a mãe a uma posição passiva, sem espaço para expressar percepções, angústias ou propostas que envolvam o processo educacional do filho. A ausência de canais abertos de escuta e diálogo dificulta a construção de vínculos de confiança, tornando o ambiente escolar um espaço hostil e desgastante. Como observa Skliar (2003), uma escola que não escuta torna-se surda às necessidades da diversidade e, por consequência, reprodutora de desigualdades.

O despreparo da equipe pedagógica para lidar com os diferentes perfis de família é outro desafio recorrente. Muitas vezes, há julgamentos morais em relação à mãe que “exige demais”, “se envolve demais” ou “não colabora como deveria”. Essas interpretações, carregadas de preconceito, invisibilizam o contexto emocional e social em que vivem essas mulheres, que frequentemente enfrentam jornadas exaustivas de cuidado, exclusão do mercado de trabalho, ausência de políticas públicas e até abandono paterno. A escola, ao reforçar esses estigmas, deixa de cumprir seu papel como espaço de acolhimento e construção coletiva.

Del Prette e Del Prette (2005) defendem que a qualidade das relações interpessoais é fundamental para a construção de uma rede de apoio eficaz em contextos educacionais. Quando há rigidez na escuta e falta de empatia por parte dos profissionais da escola, a tendência é o isolamento das famílias e o enfraquecimento do processo de inclusão. Ao contrário disso, quando há abertura para o diálogo, respeito mútuo e escuta ativa, é possível construir uma parceria que contribua tanto para o desenvolvimento da criança quanto para o fortalecimento emocional da família.

Outro desafio importante refere-se à falta de preparo institucional para lidar com a diversidade das deficiências ou condições atípicas. Muitas mães enfrentam situações em que a própria escola desconhece a legislação vigente, não sabe como aplicar o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PEI) ou não dispõe de profissionais capacitados para atuar com estudantes neurodivergentes. Nesses contextos, cabe às mães se tornarem pesquisadoras, intérpretes da legislação, articuladoras com os serviços de saúde e educação, acumulando uma sobrecarga física e mental considerável. Essa lógica transfere para a família uma responsabilidade que deveria ser compartilhada com o Estado e com a escola, acentuando ainda mais as desigualdades.

Por fim, é importante destacar o impacto emocional desse processo. Muitas mães atípicas vivenciam sentimentos de culpa, solidão e insegurança frente à postura da escola, que em vez de apoiar, muitas vezes reforça barreiras. A sensação de estarem sempre “lutando contra o sistema” gera desgaste, sofrimento e pode, inclusive, afetar a permanência da criança na escola. Quando essas vozes são silenciadas ou desacreditadas, não se trata apenas de negligência institucional, mas de uma forma velada de exclusão.

Saberes Maternos e Contribuições para uma Educação Inclusiva

Apesar das adversidades enfrentadas, as mães atípicas constroem, no cotidiano, saberes potentes que extrapolam o cuidado doméstico e se estendem para o campo educativo. Ao acompanhar terapias, estudar diagnósticos e adaptar atividades escolares em casa, essas mulheres tornam-se especialistas empíricas no desenvolvimento de seus filhos. Palacios (2009) destaca que o saber materno não é apenas instintivo, mas também relacional e construído em resposta a desafios concretos. Esse saber não substitui o conhecimento técnico dos educadores, mas o complementa e o desafia, especialmente quando a escola insiste em práticas pedagógicas padronizadas, desatentas às necessidades específicas do aluno.

Essa vivência singular, marcada por observação constante, tentativas e reinvenções, produz um tipo de conhecimento sensível que muitas vezes antecipa as dificuldades escolares e propõe soluções que os profissionais da escola não consideram. Mães que criam códigos para facilitar a comunicação com filhos não verbais, que ajustam a rotina para evitar crises sensoriais ou que desenvolvem jogos adaptados para ensinar conteúdos básicos, demonstram uma criatividade pedagógica forjada pela experiência. Esses saberes, entretanto, continuam à margem das discussões pedagógicas formais, como se o espaço da escola estivesse blindado contra o conhecimento vindo de fora de seus muros.

A escuta dessas vozes, frequentemente desconsideradas, pode se tornar um recurso formativo poderoso. Skliar (2003) propõe uma pedagogia da escuta que valorize os modos plurais de ser e saber, reconhecendo que a diferença não é um problema a ser resolvido, mas uma possibilidade de reconfiguração das práticas educativas. Essa perspectiva desafia a lógica hierárquica tradicional entre família e escola, em que o profissional detém o saber e o responsável apenas “colabora” com questões logísticas. No caso da maternidade atípica, a experiência mostra que a relação pode ser mais horizontal e coautora dos processos formativos, desde que a escola esteja disposta a abrir-se à escuta real, e não apenas protocolar.

Mantoan (2015) reforça que a inclusão escolar exige uma revisão profunda das concepções tradicionais de ensino, que ainda se apoiam em modelos normativos e classificatórios. A presença de alunos com deficiência ou com necessidades específicas obriga a escola a confrontar seus próprios limites e repensar os critérios de êxito escolar, participação e aprendizagem. Nesse processo, mães atípicas tornam-se catalisadoras de mudança ao questionar práticas excludentes e ao propor caminhos alternativos. Muitas vezes, elas não apenas identificam obstáculos no cotidiano escolar, mas também mobilizam redes de apoio, articulam direitos legais e promovem ações de formação para educadores, contribuindo para transformar o espaço escolar em um lugar mais plural e ético.

Quando há abertura para a colaboração, a relação entre escola e mãe atípica pode se tornar um espaço de aprendizagem mútua. Del Prette e Del Prette (2005) observam que a qualidade da interação social entre os atores escolares influencia diretamente os resultados educacionais. As escolas que investem em relações mais próximas e empáticas com essas mães relatam avanços importantes na adaptação pedagógica, na redução de conflitos e no desenvolvimento dos estudantes. Isso mostra que a parceria não é um “favor” feito à família, mas um elemento essencial para a efetivação do direito à educação.

Em vez de ver as mães atípicas como figuras “difíceis”, “intensas” ou “exigentes”, é preciso reconhecer nelas sujeitos críticos e engajados, que exigem respeito não apenas por seus filhos, mas por sua própria condição de mulheres que educam e resistem. Como aponta Carvalho (2004), a escola que ignora essas vozes reproduz um modelo autoritário de gestão educacional, distante do espírito democrático que deve orientar a educação pública inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maternidade atípica, ao ser observada sob o prisma da relação com a escola, revela uma experiência marcada por resistência, aprendizado e enfrentamento de inúmeras barreiras. Longe de ocupar uma posição periférica no processo educacional, essas mães assumem, por necessidade e afeto, uma centralidade que desafia modelos tradicionais de participação familiar. Os desafios enfrentados por elas – como a negligência institucional, o silenciamento de suas vozes e a falta de preparo dos profissionais da educação – expõem fragilidades profundas no sistema escolar, sobretudo no que diz respeito à inclusão efetiva.

Ao mesmo tempo, as mães atípicas constroem saberes e estratégias pedagógicas que merecem reconhecimento. São mulheres que, ao conhecerem intimamente as necessidades de seus filhos, tornam-se mediadoras, educadoras e gestoras de processos que a escola muitas vezes não sabe ou não quer assumir. Ao reivindicar seus direitos e buscar um espaço de escuta nas instituições de ensino, elas não apenas defendem a inclusão de seus filhos, mas também provocam transformações na maneira como a escola compreende e se posiciona diante da diversidade humana.

Nesse sentido, o estudo aponta que a valorização da escuta ativa e da construção de vínculos mais horizontais entre escola e família é essencial para o fortalecimento de uma educação verdadeiramente inclusiva. Escutar a mãe atípica é escutar a

realidade de quem vive a inclusão na prática, todos os dias, e carrega consigo um saber legítimo, construído na dor, no cuidado e na esperança. Esse reconhecimento não deve ser pontual ou assistencialista, mas incorporado como princípio ético e pedagógico das instituições educacionais.

Por fim, é necessário que os profissionais da educação sejam formados para atuar de maneira sensível e crítica diante das múltiplas formas de parentalidade, especialmente em contextos atípicos. Mais do que incluir alunos com deficiência, a escola precisa incluir as histórias e os sujeitos que os acompanham, reconhecendo a potência de suas trajetórias. A abertura para essa escuta representa não apenas um avanço em termos de inclusão, mas a possibilidade de reconstruir a escola como um espaço mais justo, solidário e humano.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Família e escola**: parceria na educação de crianças e adolescentes. Petrópolis: Vozes, 2005.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 12. ed. São Paulo: Moderna, 2015.
- PALACIOS, A. F. **O saber da mãe**: o desejo, o gozo e a lei na parentalidade. São Paulo: Ágora, 2009.
- SKLIAR, C. A diferença nos diferenciais: uma pedagogia da escuta e o respeito à singularidade. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Pedagogia da diferença**: reflexões sobre práticas discursivas. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 7–36.

CAPÍTULO 12

EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE: Libras como direito linguístico da criança surda

Carina de Araújo Santos Mendes

1. INTRODUÇÃO

A educação infantil, reconhecida como uma etapa essencial, desempenha um importante papel no processo de desenvolvimento integral da criança. É nesta etapa as experiências educativas favorecem toda a formação cognitiva, emocional, social e linguística na primeira infância. Para as crianças surdas, esse período é ainda mais relevante, pois se estabelecem as bases do seu desenvolvimento linguístico e das interações sociais significativas. Nesse contexto, a educação bilíngue em Língua Brasileira de Sinais (Libras) surge como um relevante instrumento de garantia de direitos, ao possibilitar o acesso à primeira língua e à construção de uma identidade linguística e cultural sólida (ALENCAR, 2016) da criança surda, sendo ela oriunda de pais surdos ou ouvintes.

Se faz necessário compreender que o direito linguístico na primeira infância deve ser parte indissociável do direito à educação e a ausência da Libras nos primeiros anos compromete não apenas a aquisição da língua, mas o desenvolvimento global da criança surda (Guimarães; Campello, 2017). No entanto, é preciso pontuar que o cenário educacional brasileiro ainda enfrenta lacunas significativas, principalmente, na formação docente, fragilizando a efetividade das propostas bilíngues (Xavier et al., 2016). A maioria dos profissionais da educação infantil não possui fluência em Libras nem formação específica

para atuar com estudantes surdos, o que compromete a o ensino e o direito ao acesso ao conhecimento.

O objetivo deste estudo é analisar os fundamentos e desafios da educação bilíngue em Libras na Educação Infantil, com foco na relevância dos direitos linguísticos na primeira infância, no papel da língua no desenvolvimento cognitivo e nas práticas pedagógicas necessárias para garantir uma educação de qualidade às crianças surdas. Para isso, serão discutidos os marcos legais e pedagógicos da educação bilíngue, os referenciais teóricos sobre o desenvolvimento infantil, as abordagens educacionais aplicadas à educação infantil bilíngue e as perspectivas futuras que envolvem políticas públicas e formação docente.

2. METODOLOGIA

Este estudo, cujo tema é fruto das observações da autora no ambiente escolar, se configura como uma pesquisa teórico-bibliográfica, de abordagem qualitativa, com o intuito de analisar produções científicas, legislações e referenciais teóricos que tratam da educação bilíngue de crianças surdas na perspectiva da Libras como primeira língua (L1), sendo ela considerada língua materna e de instrução, e o português escrito como segunda língua (L2) devendo ser ensinado preferencialmente na modalidade escrita. Foram utilizadas algumas obras de referência sobre o tema, além de documentos legais como a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005, a LDB e o Estatuto da Pessoa com Deficiência para o cruzamento dos dados conceituais e normativos com as práticas pedagógicas descritas na literatura.

3. DESENVOLVIMENTO

3.1. Fundamentos da Educação Bilíngue

Do ponto de vista legal, a Lei nº 10.436/2002 reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão. O Decreto nº

5.626/2005, que regulamenta essa lei, estabelece diretrizes para o ensino da Libras como L1 e da língua portuguesa como L2, bem como a formação de professores bilíngues. A LDB (Lei nº 9.394/1996) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) também asseguram o direito à educação inclusiva e ao atendimento bilíngue, reforçando o papel das escolas como espaços de legitimação da Libras (Xavier et al., 2016).

Partindo da base legal, para as crianças surdas, a educação bilíngue parte da premissa de que a Libras é a primeira língua (L1), sendo essencial para seu desenvolvimento linguístico, cognitivo e identitário (Fernandes, 1998). A língua portuguesa, desta forma, deve ser ensinada como segunda língua (L2), preferencialmente na modalidade escrita, mediada pela Libras (QUADROS, 2006) como língua de instrução. Para romper com a lógica oralista que é excludente, o modelo bilíngue se estrutura a partir do reconhecimento da surdez como uma diferença linguística e cultural (Skliar, 1997) e não como deficiência da criança surda.

Assim, a proposta bilíngue deve valorizar a Libras como língua de instrução e identidade, rompendo com práticas que ainda privilegiam a oralização e o apagamento da cultura surda (Leandro et al., 2019). A escola precisa oportunizar ambientes em que a Libras circule livremente, que seja visível e que seja vivenciada cotidianamente pelas crianças (Alencar, 2016).

3.2. Desenvolvimento Cognitivo da Criança Surda

A luz das teorias psicológicas, o desenvolvimento cognitivo da criança surda deve ser compreendido levando em consideração a mediação simbólica e social na construção do conhecimento. Vygotsky (1988) afirma que o pensamento se desenvolve por meio da linguagem, e esta se constitui na interação social, e isso torna a aquisição da Libras desde a primeira infância uma condição essencial para o desenvolvimento psíquico das crianças surdas pois como língua, como instrumento

de instrução, permite à criança surda internalizar signos culturais, planejar ações e desenvolver funções mentais superiores.

Nesse sentido, a Libras tem que ser vista como língua de instrução e não como um recurso adaptativo, pois ela é estruturante da subjetividade, do pensamento e das relações sociais da criança surda (Alencar, 2016). Bruner (1997) também destaca que a língua molda o modo como o indivíduo interpreta o mundo e constrói significados culturais, sendo, portanto, essencial ao processo de aprendizagem. O domínio da Libras possibilita que a criança surda elaborando significados que favorecem a construção de sua identidade, de seu conhecimento e transforme sua experiência em representação possível de ser compartilhada.

Ao pensar a língua a partir de Piaget (1971) ele contribui com a noção de que é uma das formas mais poderosas de representação simbólica e construção do pensamento. A ausência da Libras na primeira infância impede que a criança surda desenvolva plenamente a função simbólica, e isso compromete o acesso à aprendizagem e à socialização.

É necessário ressaltar que a Libras, enquanto língua visual-espacial, potencializa a atenção, a memória de trabalho e a categorização de conceitos, como apontam Guimarães e Campello (2017). O uso de sinais fortalece a memória de trabalho e a nomeação rápida de objetos, sendo um diferencial para o desenvolvimento linguístico e metacognitivo. Além disso, a exposição precoce à Libras tem impacto direto na consolidação da identidade surda, promovendo maior acesso à interação social e ao pensamento abstrato (Alencar, 2016).

Portanto, a valorização da Libras como língua de instrução na educação infantil não é apenas uma questão de acessibilidade, mas uma exigência epistemológica para o desenvolvimento pleno das crianças surdas. Integrar práticas pedagógicas visualmente orientadas, ricas em interação e narrativa na língua materna de instrução da criança surda, conforme defendem Bruner (1997) e Vygotsky (1988), é essencial para garantir uma aprendizagem significativa.

3.3. Educação Bilíngue na Educação Infantil

A educação bilíngue no contexto da educação infantil envolve as escolhas metodológicas e a construção de práticas pedagógicas fundamentadas na valorização da Libras como língua de instrução. As abordagens bilíngues podem variar entre modelos de imersão, inclusão linguística e escolas bilíngues estruturadas, sendo esta última a que mais efetivamente reconhece a Libras como L1 e a língua portuguesa como L2 (Xavier et al., 2016).

Com a Libras sendo utilizada como língua de instrução, as escolas bilíngues constituem um espaço no qual favorece o protagonismo da criança surda e sua inserção ativa nos processos educativos (Quadros, 2006). As práticas pedagógicas devem ser pautadas nos aspectos visuais da comunicação e sempre que possível integrar materiais acessíveis, como vídeos, imagens, jogos visuais e atividades que estimulem a língua de sinais. Nesse sentido, cabe ressaltar que a leitura e a escrita em português devem ser ensinadas tendo como língua de instrução a Libras, garantindo acesso ao letramento (Quadros, 2006).

A implementação da abordagem bilíngue encontra desafios significativos uma vez que muitas instituições ainda reproduzem práticas oralistas, desconsiderando o direito linguístico da criança surda. Como afirmam Leandro et al. (2019), a resistência ao bilinguismo está enraizada em concepções capacitistas, e isso perpetua no ambiente escolar a invisibilização da Libras. Para além disso, existem as barreiras institucionais relacionadas à falta de profissionais bilíngues, infraestrutura inadequada e ausência de políticas pedagógicas inclusivas (Xavier et al., 2016).

Esses entraves resultam, para criança surda, em experiências que não são boas pois dificultam a construção de vínculos linguísticos e sociais dentro da escola. Levando em consideração, no processo de ensino, a perspectiva da diferença, conforme Skliar (1997), há a necessidade do deslocamento das normatividades que historicamente silenciaram os surdos, e isso implica em repensar o

currículo, a formação docente e os ambientes escolares. Assim sendo, a escola deve ser, como defende Fernandes (1998), o espaço onde se legitima a linguagem do sujeito surdo, reconhecendo a Libras como forma de existência e relação com o mundo.

Cabe pensar que a superação dessas resistências demanda de fato uma responsabilidade em todos os envolvidos com a educação da criança surda desde a primeira infância e um projeto pedagógico comprometido com o direito à diferença. A inclusão da criança surda como protagonista nas práticas educativas, a valorização de suas narrativas em sua língua materna e a promoção de uma política linguística ativa dentro do ambiente escolar são estratégias fundamentais para consolidar uma educação infantil que seja verdadeiramente bilíngue. Estas medidas buscam garantir que o processo de escolarização das crianças surdas seja de fato permeado por reconhecimento, pertencimento e construção coletiva do conhecimento.

3.4. Perspectivas Futuras

Mesmo com todos os movimentos feitos para a inclusão das crianças surdas, a consolidação de uma educação bilíngue infantil perpassa primeiramente pela formulação de políticas públicas intersetoriais que contribuam significativamente para a valorização da Libras como um patrimônio linguístico importante e uma marca cultura da comunidade surda. O fortalecimento das escolas bilíngues precisa ter a prática pedagógica pautada em currículos bilíngues integrados e na formação continuada de professores em serviço pois são caminhos viáveis e necessários para garantir o direito à primeira língua desde a infância (Xavier et al., 2016).

A LDB reconhece que é necessário assegurar práticas pedagógicas que respeitem a diversidade linguística e cultural dos estudantes surdos. Para tanto, é preciso articular tecnologias e a linguagem visual como o currículo com o uso de tecnologias assistivas, vídeos interativos, softwares de tradução e aplicativos de comunicação aumentativa. Todas essas ferramentas ampliam o

acesso à informação e à aprendizagem, promovendo à criança surda autonomia e a participação ativa no ambiente escolar (Quadros, 2006).

No entanto, se faz urgente a ampliação dos investimentos em formação inicial e continuada dos docentes, com enfoque específico em práticas bilíngues. Segundo Leandro et al. (2019), o bilinguismo deve ser política de direito e não concessão pedagógica. É fundamental garantir que os cursos de licenciatura contemplem conteúdos sobre surdez, Libras, cultura surda, práticas educativas e estratégias de ensino visual de forma qualitativa.

A Lei Brasileira de Inclusão garante à criança surda o direito à educação bilíngue e as políticas públicas precisam reconhecer que a Libras é um direito humano e linguístico para as crianças surdas desde a primeira infância pois, conforme defende Skliar (1997): falar em bilinguismo é falar em políticas de reconhecimento e não apenas em metodologias de ensino. Deve ser prioridade para todas as redes de ensino a criação e o fortalecimento de escolas bilíngues, com um quadro de profissionais qualificados, currículo próprio e espaços adequados.

O futuro da educação infantil bilíngue depende de um pacto coletivo pois investir na educação bilíngue desde os primeiros anos de vida é assegurar às crianças surdas o direito de serem sujeitos plenos de língua, pensamento e cultura e isso demanda um esforço coletivo por equidade, inclusão e justiça linguística. Mais que o acesso à educação, as crianças surdas precisam de experiências que assegurem e reafirmam a dignidade, a identidade e o pertencimento no espaço escolar.

4. CONCLUSÃO

Esse estudo conclui que apesar dos avanços legais, a estruturação de escolas bilíngues e da superação de concepções capacitistas que ainda resistem. A implementação efetiva da educação bilíngue para crianças surdas é um desafio. A Libras

não pode ser tratada dentro do ambiente escolar com crianças surdas como um recurso de apoio pois a introdução da Libras como primeira língua desde os primeiros anos de vida é essencial para a construção da identidade surda.

O reconhecimento por lei da Libras como L1 demonstra um compromisso com o processo de inclusão e a justiça linguística uma vez que ela é a base para a aprendizagem e a formação do pensamento da criança surdas. Todavia é urgente reverter esse cenário educacional baseado em praticas oralistas que desconsideram a valorização da Libras e a compreensão da cultura surda. Se faz necessário a partir das leis mitigar as lacunas existentes por meio da efetivação das políticas públicas nas unidades escolares, investimento na formação docente inicial e continuada, a promoção de ambientes acessíveis, afetivos e, pela presença da Libras como língua de instrução, visualmente significativos para as crianças surdas.

Garantir o direito à primeira língua na Educação Infantil é assegurar o acesso pleno à educação, à cidadania e à dignidade humana para as crianças surdas. Mas como foi mencionado anteriormente neste artigo, o compromisso com uma escola inclusiva, bilíngue e de qualidade exige ações coletivas. É importante que aconteça uma escuta ativa, que ocorra uma formação especializada e, sobretudo, que todos tenham a convicção de que toda criança tem o direito de aprender em uma língua que a represente, a acolha e a empodere. Essa é a base para a construção de uma sociedade verdadeiramente plural, justa e democrática como também para a consolidação de práticas educacionais verdadeiramente inclusivas.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Aurélio da Silva. A aquisição de linguagem/Libras e o aluno surdo: um estudo sobre as formas de comunicação e

interação na escola e na família. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 1520–1534, 2016.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

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

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

BRUNER, Jerome. **Atos de linguagem e construção da realidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Surdez e linguagens: é possível o diálogo entre as diferenças?** 2. ed. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 1998.

GUIMARÃES, Cristhiane Ferreira; CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Desempenho de pré-escolares surdos do INES em tarefa de nomeação em Libras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 4, p. 549–556, 2017.

LEANDRO, Terezinha et al. A surdez e os espaços educativos: desafios e possibilidades na perspectiva da educação bilíngue. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 25, n. 1, p. 143–155, 2019.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

QUADROS, Ronice Muller de. **Letramento e surdez: temas em debate**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

XAVIER, Ana Paula et al. Educação bilíngue de surdos: uma proposta de implementação na rede municipal de educação de Juiz de Fora/MG. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 38, p. 259–282, 2016.

CAPÍTULO 13

A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO UNIVERSITÁRIO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: reflexões sobre a docência a partir das contribuições de Paulo Freire

Ana Lúcia de Castro Magalhães
Pamella Thaís Magalhães Ferreira

INTRODUÇÃO

A pós-modernidade nos trouxe transformações enquanto organização social, formas de pensamento, produções e experiência de vida. Essas transformações se deram entre vários aspectos, pela globalização, pela cultura, pelo hibridismo cultural e, principalmente pela noção e percepção das diferenças individuais e coletivas. A noção das diferenças traz questionamentos em relação à formatação única e hegemônica imposta socialmente como “normal” e exerce resistência à homogeneização das vidas e dos sujeitos (Borges, et al., 2013). A partir disso, o entendimento das diferenças e a força da resistência que caminha para a defesa de uma normalidade heterogênea traz reflexões sobre as condições sociais necessárias para dar conta de sua complexidade. Parte disso se refere à fixação de objetivos políticos que determinam estender a cidadania como um direito a todos os membros da sociedade (Benakouche, 2014) de forma equitativa (Garcia & Michels, 2021), isto é, inclusiva. Ao lançarmos nossas reflexões dialéticas acerca da “inclusão” como temática, há um pensamento antecedente em relação ao que se refere à exclusão, ou seja, a inclusão é uma ação que envolve inserir àquele que por algum motivo é excluído. Em termos sociais, a exclusão é uma condição dada por um contexto posto, no qual só é possível pensar sobre suas causas e efeitos, enquanto

a inclusão envolve ação, o movimento político e uma agenda de busca pela transformação social da condição de exclusão (Benakouche, 2014). Dessa forma, pensar nas formas possíveis de inclusão perpassa necessariamente por reflexões sobre a dimensão e particularidade da exclusão, para conseguinte obtermos o afluir de uma ação verdadeiramente inclusiva. Refletir sobre as dinâmicas da exclusão social é entender que elas se atrelam a condições de desigualdades sociais e, conseqüentemente, a desigualdades de oportunidades. Nesse sentido, entendemos então que pensar na inclusão é pensar nas desigualdades, assim como no que fazer para reduzi-las em termos de dignidade, cidadania e também em equidade de oportunidades (Benakouche, 2014; Garcia & Michels, 2021; Borges, et al., 2013). Parte do que se destina a pensar sobre a equidade de oportunidades e diminuição das desigualdades está o acesso e permanência de sujeitos excluídos ao ensino superior (Benakouche, 2014), o que Santos (2011) denomina democratização do ensino superior.

Ao tratarmos da inclusão e suas especificidades no que se refere ao contexto da Universidade e sua democratização, nos deparamos com duas esferas: a inclusão do acesso à uma universidade e a inclusão depois que o aluno já ingressou, ou seja, o acesso ao ensino dessa universidade. É bem sabido que essas duas esferas se entrelaçam e possuem nuances em relação aos avanços necessários para se considerar a Universidade enquanto um meio verdadeiramente democrático. Além disso, a democratização do acesso à universidade se deu (e ainda se dá) através da mercantilização da educação e da ideologia neoliberal disseminada pelo mundo, que visa nas regiões periféricas uma formação profissionalizada em massa, para uma mão de obra a ser explorada (Santos, 2011; Garcia & Michels, 2021; Dourado, 2018).

Não obstante, o presente trabalho visa trazer reflexões no que se refere à esfera da inclusão no ensino da universidade, às formas possíveis de pensa-la no processo de ensino e aprendizagem, a partir da atuação docente. Dessa maneira, como recorte para estudo da inclusão, lançaremos reflexões acerca da inclusão de

peças com deficiência, uma vez que, como apontado por Silva e Pimentel (2021) a democratização do ensino superior tem colaborado para a entrada de estudantes que se autodeclararam com deficiência nas instituições de ensino, todavia, ainda são demasiadas as barreiras no processo de permanência e acesso a esse ensino. Destarte, com o objetivo de aprimorarmos o debate e avançarmos em termos práticos possíveis no ambiente de ensino, buscamos por meio deste ensaio teórico lançar luzes acerca da atuação docente como um meio catalisador da inclusão ao próprio ensino, para tal, defende-se a postura de uma educação a partir da consideração das diferenças e realidades, tal como proposto por Paulo Freire em suas obras.

METODOLOGIA

A proposta deste trabalho se caracteriza a partir de um ensaio teórico, isto é, “o pensar sobre algo que experimenta o objeto nas suas múltiplas possibilidades dentro de uma totalidade que não precisa apresentar-se de forma totalmente cognoscível” (Meneghetti, 2011). Tendo isso posto, este ensaio teórico visa lançar reflexões, problematizações e levantar questões acerca de um assunto, a saber, a inclusão de pessoas com deficiência nos ambientes universitários.

Para empreendermos tal proposta, realizamos num primeiro momento buscas em base de dados de artigos científicos como SciELO, Periódicos CAPES e Google Acadêmico. As buscas foram feitas com as seguintes palavras chaves: “Inclusão de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior”; “Desafios da Inclusão de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior” e o “Papel do docente no Inclusão de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior”.

Com os resultados da busca supracitada, os resumos dos principais textos encontrados (mais recentes ou mais citados) foram lidos e, posteriormente, foram selecionados aqueles que a proposta se assemelhavam ou que contribuíam com os objetivos propostos neste ensaio.

Por fim, selecionamos também as obras clássicas de Paulo Freire como forma de aprofundar o debate e cumprir com a proposta das discussões e reflexões a que nos referimos ao longo do trabalho

DESENVOLVIMENTO

A Inclusão de pessoas com deficiência

A lei de cotas para a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho surgiu em 1991, enquanto a lei que se destina à preocupação com a inclusão dessas pessoas surge somente em 2015, através do Estatuto da Pessoa com Deficiência (LBI). Nesse referido estatuto (Lei nº 13.146), pessoa com deficiência é definida como aquele que possui comprometimento de natureza mental, intelectual, sensorial ou física, que seja ao longo prazo e capazes de dificultar sua participação em sociedade de forma equivalente aos demais indivíduos (Brasil, 2015).

A partir disso, o Estatuto define que toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades e são protegidas contra qualquer espécie de discriminação, sendo essa discriminação considerada como restrição, exclusão, por ação ou omissão, que prejudique, anule ou impeça o reconhecimento ou exercício de direitos e das liberdades fundamentais, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas (Brasil, 2015).

Ademais, fica defendido nos termos dessa lei, a acessibilidade garantida à pessoa com deficiência, sendo ela:

(...) possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso

coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015).

Apesar da legislação ser clara no que se refere à igualdade de direitos e oportunidades, bem como versar sobre a garantia de acessibilidade, os dados trazidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelam que pessoas com deficiência tem menor acesso à educação, trabalho e renda. A taxa de analfabetismo de pessoas com deficiência é de 19,5%, enquanto a taxa de pessoas sem deficiência é 4,1%. A proporção de pessoas com deficiência com nível superior foi de apenas 7% e 20,9% para os que não possuem deficiência e apenas 14,3% do total de jovens com deficiência entre 18 a 24 anos, cursavam o ensino superior (IBGE, 2024).

Além disso, a inclusão de pessoas com deficiência na lei de cotas para ensino superior foi consolidada 6 anos após a criação da lei de cotas e as pessoas com deficiência foram as últimas a serem incluídas na referida legislação (Shasta, 2023), o que nos permite perceber que as políticas que permitem o acesso a pessoas com deficiência ao ambiente universitário, assim como seus efeitos, ainda são incipientes.

Ademais, Silva e Pimentel (2021) afirmam que a democratização do acesso à Universidade trazida pela lei de cotas, não garante a permanência e conclusão do ensino superior, o que justifica também a baixa taxa de pessoas com deficiência a esse grau de formação. Ciente disso, os mesmos autores defendem que ainda há uma necessidade latente no provimento de condições materiais e subjetivas de forma a garantir a acessibilidade dessas pessoas ao ensino dentro dos muros universitários (Silva & Pimentel, 2021; Shasta, 2023). A permanência dessas pessoas na universidade influencia as perspectivas trazidas pela inclusão social: a dignidade, a cidadania e equidade de oportunidades (Silva & Pimentel, 2021).

Ao mesmo tempo, é atribuição das universidades a reelaboração e consideração das especificidades necessárias para a

inclusão, garantindo, dessa maneira, não somente o acesso, mas também a permanência desses indivíduos, a sua respectiva inserção no curso, para que posteriormente haja a sua inserção no mundo do trabalho (Araújo, 2021).

Todavia, Paiva e Gesser (2023) apontam a própria estrutura universitária como barreira constante para inserção das pessoas com deficiência, para eles esta estrutura é capacitista e marcada por ausência de recursos pedagógicos de forma a consolidar a inacessibilidade dessas pessoas aos meios universitários.

É sabido que o processo de inclusão exige das instituições transformações complexas materiais e subjetivas. A verdadeira inclusão universitária requer recursos para provimento das condições materiais de permanência, como adequação arquitetônica, aquisição de recursos tecnológicos assistivos, material pedagógico que torne o aprendizado acessível, além de requerer também transformações na sua estrutura de funcionamento e na forma de pensar de toda a comunidade acadêmica (Duarte e Amaral, 2020; Araújo, 2021).

É importante ressaltar que a academia, bem como as universidades são espaços de poder e consequentemente de disputa, que possuem atravessamentos de raça, classe, gênero e deficiência, que define e é definido pela hierarquia e a hegemonia social (Paiva e Gesser, 2023).

Para que o processo de inclusão aconteça Paiva e Gesser (2023) defendem a produção tanto de pesquisas, quanto de práticas profissionais contra hegemônicas, que resistem ao capacitismo e à exclusão, escutando e colocando a pessoa com deficiência como um agente e não um mero objeto de pesquisa.

Dessa maneira, partindo do apontamento de Paiva e Gesser (2023) a respeito das práticas profissionais catalisadoras do agenciamento das pessoas com deficiência, passamos a refletir a respeito da prática docente como veículo desse agenciamento, uma vez que o professor é o principal mediador entre o aluno e o conhecimento, cabendo a ele promover situações pedagógicas em que seus alunos com necessidades educacionais especiais

avancem em seu potencial humano, afetivo e intelectual (Oliveira, et al., 2019).

Nesse sentido, para Lopes (2019) a educação e atuação docente precisam ter espaço para a diversidade, precisam de um olhar sensível para com as singularidades, de forma a permitir a transformação da consciência e o afluir de ações inclusivas. Para o autor, a sensibilidade do docente é elemento essencial, pois, por meio dela é possível perceber como as relações sociais se estabelecem entre pessoas com e sem deficiência e, a partir disso, também é possível construir caminhos e soluções para os desafios da inclusão.

Em um pensamento análogo, Freire (2005) defende que: “O ideal é que, na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos, “convivam” de tal maneira com este como com outros saberes de que falarei que eles vão virando sabedoria” (Freire, 2005, p. 58). Para o autor a educação e a atuação do professor exige uma postura humilde e aberta a conhecer a realidade do outro, para que o conhecimento se construa em conjunto. Isso é inclusão.

A partir do exposto, entendemos que a capacidade de inclusão e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior também perpassa pela atuação docente como um veículo capaz de pensar e promover condições necessárias ao processo inclusivo, o que detalharemos a seguir.

A Pedagogia de Paulo Freire

Paulo Freire em toda a sua obra entende a escola e o ambiente escolar como um lugar de ensino e também de aprendizagem, não somente para educandos como também para educadores, pois, para o autor a escola é um lugar privilegiado para pensar.

Apesar disso, para Freire (1991) a educação não é a única responsável pela transformação da sociedade, uma vez que a educação é formada de acordo com os valores que guiam a

sociedade, sendo orientada muitas vezes para a manutenção das estruturas sociais e econômicas dominantes. Ao mesmo tempo, o autor afirma que apesar da educação não anteceder a transformação social, essa transformação necessitará da educação. Assim, a educação é compreendida para Freire (1991, 2005, 2008) valorizando não somente o ambiente da escola, mas também o ambiente social, ou seja, o ambiente da comunidade, da experiência cotidiana dos sujeitos, na medida em que todos esses ambientes possam trazer contribuições para pensarmos sobre suas condições e sugerir a melhoria de vida do povo. Nesse sentido, Freire (1991, 2005, 2008, 2010) se preocupa em pensar a educação e discuti-la para melhora-la a partir da participação de todos, numa perspectiva educativa libertadora que contribua para que o educando se torne agente de seu próprio desenvolvimento, sendo o educador uma presença orientadora:

(...) ensinar exige rigor metodológico, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, a solidificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a toda e qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento e assunção da identidade cultural. Ensinar não é transferir conhecimento, exige consciência do inacabado, reconhecimento do ser do educando, bom senso humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível (Freire, 2008, p. 281).

Dessa maneira, o autor demonstra que deve haver no educador a consciência de que nunca estamos prontos e acabados, nem estudantes e nem mesmo os professores, ao contrário, devemos favorecer a busca pelo conhecimento e utilizar a experiência adquirida como motor para o ensino aprendizagem. Para Freire (2008) o bom educador não é aquele que sabe de tudo, mas sim aquele que junto ao educando se coloca em uma posição de aprendizagem.

A educação proposta em toda obra de Freire (2005; 2007; 2008), é uma educação crítica, voltada para a emancipação, autonomia e reflexividade para a tomada de decisões e exercício prático da responsabilidade social, política e cidadã. A partir dessa concepção, o autor modifica a relação entre professor e aluno e condena as relações que são estabelecidas entre eles centradas unicamente na posição do educador como narrador e enunciador do conhecimento, com apresentação de conteúdos desconectados da realidade dos educandos, apresentados como recortes sem significação. Freire (2005) ainda defende que a relação entre professor e aluno deve ser alicerçada no reconhecimento das condições sociais, econômicas e culturais dos alunos e de seus entornos.

Freire (2005) enfatiza que uma prática educadora que se desvincula de uma reflexão dialética tenderá ao aprisionamento e não à libertação e transformação do homem e seu meio, ela fará dos sujeitos, cabeças vazias a serem preenchidas com conteúdo não essenciais àquela vida. Contudo, para o autor o saber é um processo que se constrói na relação com o mundo e com os outros e, por isso, compreender a educação como potência para a transformação social pressupõe necessariamente que os sujeitos sejam capazes de pensar suas relações com o mundo e construir a própria história.

Como forma de prover essa educação emancipatória, Freire (2005; 2007) lança como pressuposto a prática dialógica como necessidade no trabalho de compreensão do mundo, considerando as experiências do educador e do educado de forma não hierarquizada, pois, assim a comunicação entre ambos abre caminhos para uma participação responsável.

O autor percebe no processo dialógico o respeito, a dignidade e o reconhecimento do outro como um ser, capaz de pensar e agir, fundamentando-se na democracia. Assim, Freire (2005; 2007; 2008; 2010) propõe uma educação transformadora, baseada na democracia e participação de todos, alicerçada na ideia do homem livre, racional e capaz de transformar o próprio meio.

A partir do exposto, acreditamos que a obra freiriana traz reflexões capazes de contribuir para os avanços da inclusão de pessoas com deficiência nas universidades, considerando não somente o seu acesso, mas também a sua permanência, a partir de uma atuação docente dialógica e comprometida com a emancipação, autonomia e transformadora.

Reflexões sobre a docência a partir de Paulo Freire: por uma atuação inclusiva

Tendo em conta o que foi explorado no presente trabalho a respeito das dinâmicas inclusão de pessoas com deficiência ao ambiente universitário e também sobre pensamentos freirianos, é possível inferir que a denúncia de uma universidade capacitista (Paiva e Gesser, 2023) e que apresenta ainda limitações para garantir a inclusão de pessoas com deficiência (Silva & Pimentel, 2021; Shasta, 2023; Duarte e Amaral, 2020; Araújo, 2021), são reflexos de uma sociedade que apresenta valores semelhantes, pois, assim como defendido por Freire (1991), a educação é também produto das construções da sociedade em que se insere, sendo muitas vezes orientada à manutenção do poder dominante.

No entanto, ao mesmo tempo a educação, por sua característica motora da reflexividade, também se torna parte importante e contribuinte da transformação social (Freire, 1991). Para que isso ocorra é necessária uma atuação educadora para a liberdade, autonomia e agenciamento político dos sujeitos educandos.

Essa atitude educadora advém de uma postura marcada pela humildade, diálogo, escuta e respeito às ideias, pensamentos e diferenças do outro, numa relação horizontal entre educador e educando (Freire, 2005; 2007; 2008), o que coaduna à defesa de Paiva e Gesser (2023), que afirmam o processo de inclusão da pessoa com deficiência necessita de práticas profissionais contra hegemônicas através da escuta e agenciamento dessas pessoas, ao invés de trata-las como meros sujeitos de pesquisa.

Assim, as obras freirianas podem se comportar como norteadoras da atuação docente para com o processo educacional das pessoas com e sem deficiência, através de uma atitude norteadora, orientadora da reflexão e liberdade de pensamento a partir de suas próprias condições de vida. Um ambiente educacional dialógico promovido pelo docente, permitirá, nesse sentido, um aprendizado intersubjetivo daqueles que ocupam tal espaço, podendo assim, fomentar o processo de inclusão através das trocas e do reconhecimento da vida, realidade e experiência do outro. Dessa forma, a diversidade é formativa para todos aqueles que lidam com ela.

Ademais, o processo dialógico e a postura de aprendiz defendida por Freire (2005; 2007) como funções do educador, aliado à sua realidade enquanto trabalhador com vínculo institucional, permite que o mesmo possa refletir sobre sua própria condição e atividade laboral, sobre as possibilidades tanto de ensino, quanto institucionais de se promover a verdadeira inclusão e permanência das pessoas com deficiência nos ambientes universitários.

Nesse sentido, defendemos que a possibilidade de educação libertadora, autônoma, política e cidadã trazida por Freire (1991; 2005; 2008; 2010) pode se comportar como potencialidade à uma educação igualmente inclusiva para pessoas com deficiência, ciente que a educação inclusiva também almeja a cidadania, a dignidade através do agenciamento das pessoas com deficiência, podendo assim, permitir a equidade de oportunidades.

CONCLUSÃO

O presente trabalho buscou lançar luzes acerca do tema da inclusão de pessoas com deficiência no âmbito universitário no que se refere à sua manutenção e permanência no ensino superior, a partir da atuação dos docentes. Para tal proposta, debruçamos sobre os trabalhos de Paulo Freire sobre a educação

libertadora, política e cidadã, bem como do papel do educador diante dessa proposta.

A partir dos trabalhos sobre inclusão de pessoas com deficiência na universidade e das releituras de Paulo Freire, defendemos a atuação de um professor capaz de orientar a ação educativa, um educando como agente participante, transformador e também numa sala de aula como espaço de diálogo.

É em função desses pressupostos que refletimos e concluímos que uma universidade verdadeiramente inclusiva para pessoas com deficiência (considerando ingresso e permanência), é uma universidade que promove a participação, a reflexão e a construção da própria universidade, através de uma educação capaz de ouvir as pessoas, participar dessa realidade, discuti-la e dar abertura para a possibilidade de transformá-la.

Em um mundo marcado pela criação de receitas, fórmulas, modelos e ferramentas que definem como realizar processos, a ideia freiriana está no oposto dessa exatidão, ela está no movimento dialético de se pensar e construir a realidade e também de transformá-la. Nesse sentido, não defendemos aqui uma otimização do processo de inclusão, nem a sugestão de um modelo, mas justamente a sua relativização e, a partir dela, defendemos um diálogo e comunicação de proximidade com aqueles que demandam atenções específicas. É aquele que precisa ser incluído que deve dizer sobre as causas e efeitos da sua exclusão, num processo dialético comunicacional que permita o encontro de soluções para aquela determinada demanda inclusiva. Tal perspectiva também vai ao encontro da ideia de Paiva e Gesser (2023) de que devem haver pesquisas e atuações profissionais que coloquem a pessoa com deficiência como agente do mundo em que vive e experiencia.

Destarte, acreditamos que uma atuação docente a partir de uma perspectiva e comprometimento freiriano é capaz de catalisar a verdadeira inclusão universitária, assim como é capaz de potencializar as condições para a permanência de pessoas com deficiência dentro das universidades.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, W. M. O Direito de Acesso e Permanência da Pessoa com Deficiência no Ensino Superior. Comunicação Social e Científica para Democratização da Ciência – Universidade Federal de São Carlos. 2021. Disponível em: <<https://informasus.ufscar.br/o-direito-de-acesso-e-permanencia-da-pessoa-com-deficiencia-no-ensino-superior/>> Acesso em: 22 de mai de 2025.
- BENAKOUCHE, R. Inclusão universitária: pequenas reflexões a partir de uma grande experimentação social. 2014. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/palestra12.pdf>>. Acesso em: 10 mai 2025.
- BESERRA, E. P.; SALES, W. N. de; PORTA, C. R.; PEREIRA, R. A.; SCHU, R. A. da S.; GRANJA, D. B.; MESQUITA, L. S. F.; ANDRIOLA, W. B. Ambiente universitário: reflexões sobre acessibilidade e inclusão. **Contribuciones a las ciencias sociales**, [S. l.], v. 17, n. 7, p. e8958, 2024. DOI: 10.55905/revconv.17 n.7-458. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/8958>. Acesso em: 19 maio. 2025.
- BORGES, A. C.; OLIVEIRA, E. C. B. B.; PEREIRA, E. F. B. B.; OLIVEIRA, M. D. de. Reflexões Sobre a Inclusão, a Diversidade, o Currículo e a Formação de Professores. 2013. Disponível em: <<https://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-040.pdf>> Acesso em: 09 mai 2025.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em: 15 de mai de 2025.
- DOURADO, I. P. Educação Superior e a identidade Comunitária – Desafios da extensão, inclusão e permanência. **Expressa Extensão**, v. 23, n. 3, p. 107-124, 31 ago. 2018.
- DUARTE, R. G.; AMARAL, D. M. do. A Democratização do Ensino Superior e os Desafios do Acesso e Permanência de Estudantes com Deficiência na Licenciatura em Educação do Campo. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], n. 44, p. 70–89, 2020.
- FREIRE, P. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez; 1991.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo. Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2010.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H.. Educação e Inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. **Educação & Realidade**, v. 46, n. 3, p. e116974, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, trabalho e renda. 2024. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-a-trabalho-e-a-renda#>> Acesso em: 20 de mai 2025.

LOPES, M. W. V. A Importância do Docente no Processo de Inclusão de Alunos com Deficiência Visual. *Research, Society and Development*, vol. 8, núm. 9, pp. 01-12, 2019.

MENEGHETTI, F. K.. O que é um ensaio-teórico?. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 2, p. 320–332, mar. 2011.

OLIVEIRA, F. R. de. ARAÚJO, M. D. B. de. SILVA, J. L. B. O Papel do Professor na Educação Inclusiva. VI Congresso Nacional de Educação – CONEDU. 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA10_ID9047_28092019222226.pdf> Acesso em: 23 de mai de 2025.

PAIVA, J. C. M.; GESSER, M. Acesso e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior: participação na academia científica como forma de ativismo político. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 1117–1131, 2023 Acesso em: 23 maio. 2025.

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, C. B.; BATISTA, L. C.; SOUZA, A. A. S. de. O papel do docente e da gestão escolar: promovendo a inclusão e a diversidade. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, Brasil, São Paulo, v. 8, n. 18, p. 2025. Disponível em: <<https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/2012>>. Acesso em: 24 maio. 2025.

SHASTA, L. Pessoas com Deficiência tem Menor Acesso à Educação, segundo IBGE; qual o Papel da Universidade? Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Disponível em: <[https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/en/noticias/509-pessoas-com-deficiencia-e-a-universidade#:~:text=Al%C3%A9m%20disso%2C%20segundo%20Silva%20\(2021,processo%20de%20acesso%20e%20perman%C3%A2ncia.](https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/en/noticias/509-pessoas-com-deficiencia-e-a-universidade#:~:text=Al%C3%A9m%20disso%2C%20segundo%20Silva%20(2021,processo%20de%20acesso%20e%20perman%C3%A2ncia.)> Acesso em: 15 de mai de 2025.

SILVA, J. C.; PIMENTEL, A. M. Inclusão educacional da pessoa com deficiência visual no ensino superior. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, 29, e2904. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAR2193>>. Acesso em: 18 de mai. 2025.

CAPÍTULO 14

PRÁTICA COLABORATIVA NO ENSINO A DISTÂNCIA EM ENFERMAGEM: ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS INTERPROFISSIONAIS

Camila Cristina Rodrigues¹

1. INTRODUÇÃO

A complexidade dos sistemas de saúde contemporâneos exige profissionais capazes de atuar de forma colaborativa e interprofissional. A Enfermagem, enquanto profissão protagonista no cuidado ao paciente, deve estimular práticas que favoreçam a integração com outras áreas da saúde (LIMA, 2018).

Diante das transformações no cenário educacional e da crescente expansão do ensino a distância (EaD)², torna-se imprescindível que a formação em Enfermagem adote práticas pedagógicas que favoreçam a integração interprofissional.

De acordo com Manguiera et al. (2021), a formação interprofissional, quando aliada a estratégias colaborativas no contexto educacional, contribui significativamente para o desenvolvimento de competências voltadas ao trabalho em equipe

¹ Enfermeira, Pedagoga, Mestre em Semiótica, Tecnologias da Informação e Educação, Doutoranda do Programa Doctorado em Salud Publica – UNIDA/Instituto Iiep. Coordenador de Curso de Enfermagem EaD, Pitágoras Unopar Anhanguera. profcamilacristinarodrigues@gmail.com

² As bases legais da Educação a Distância no Brasil foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996), pelo Decreto n.º 2494, de 10 de fevereiro de 1998 (publicado no D.O.U. DE 11/02/98), Decreto n.º 2561, de 27 de abril de 1998 (Publicado no D.O.U. de 28/04/98) e pela Portaria Ministerial n.º 301, de 07 de abril de 1998 (publicada no D.O.U. de 09/04/98). Atualmente o setor da educação aguarda nova publicação do Marco Regulatório. (Grifo Nosso)

e à atuação conjunta entre os diversos profissionais da saúde. Assim, repensar as metodologias utilizadas na EaD torna-se essencial para atingir esse propósito.

Entende-se por Educação Interprofissional (EIP) as experiências formativas em que estudantes de diferentes cursos da área da saúde aprendem *com, sobre e entre si*, com o propósito de desenvolver competências voltadas ao trabalho colaborativo em equipe (OMS, 2010).

A prática colaborativa interprofissional³ caracteriza-se pela atuação conjunta de profissionais de distintas áreas da saúde, com o objetivo de oferecer um cuidado centrado no paciente, integral e resolutivo. Essa abordagem favorece a melhoria da comunicação entre os membros da equipe, contribui para a redução de erros assistenciais e está associada ao aumento da satisfação dos usuários dos serviços de saúde (WHO, 2010).

A Educação Interprofissional (EIP) tem se consolidado como uma importante estratégia pedagógica na formação em saúde, ao possibilitar que os estudantes desenvolvam competências colaborativas, como a compreensão dos papéis profissionais, a comunicação efetiva e a tomada de decisão compartilhada (ISIDORO et al., 2022).

No entanto, apesar do reconhecimento da relevância dessa abordagem, sua implementação ainda enfrenta desafios significativos no contexto brasileiro. Segundo Souza et al. (2023), barreiras estruturais, como a fragmentação curricular, a ausência de articulação entre os cursos e a resistência institucional, dificultam a consolidação da EIP em programas como o PET-Saúde, evidenciando a necessidade de políticas educacionais mais integradas e de mudanças na cultura acadêmica.

A Diretriz Curricular Nacional para o curso de graduação em Enfermagem, instituída pela Resolução nº 3, de 7 de novembro de

³ O relatório da OMS de 2010, intitulado *Framework for Action on Interprofessional Education & Collaborative Practice*, representou um marco para a inserção da prática interprofissional nos currículos da área da saúde.

2001, enfatiza a importância do desenvolvimento de competências como liderança, comunicação, trabalho em equipe e resolução de conflitos. O documento também reforça a necessidade de integrar a educação interprofissional (EIP) na formação dos enfermeiros, independentemente da modalidade de ensino, visando à qualificação do cuidado e ao fortalecimento do trabalho colaborativo no Sistema Único de Saúde - SUS. (BRASIL,2021)

O ensino a distância na área da Enfermagem tem se expandido significativamente nos últimos anos, sobretudo por proporcionar maior flexibilidade e ampliar o acesso à formação acadêmica. No entanto, esse modelo apresenta desafios, principalmente no que se refere à promoção da interação entre estudantes e à construção coletiva do conhecimento. Esses aspectos exigem a adoção de metodologias pedagógicas específicas que favoreçam a colaboração e o desenvolvimento de competências profissionais em ambientes virtuais. (MORAES et al., 2022; SILVA et al, 2021).

Em cursos oferecidos na modalidade do ensino a distância - EaD, tais desafios se intensificam, exigindo estratégias específicas para a promoção da interação significativa entre os estudantes e entre diferentes cursos. Nesse contexto, metodologias ativas de aprendizagem, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), estudos de caso e simulações virtuais, vêm sendo amplamente utilizadas na formação de enfermeiros. Essas estratégias promovem uma aprendizagem crítica e reflexiva, incentivando a participação ativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências essenciais à prática profissional (GHEZZI et al., 2021).

Além disso, a tecnologia exerce papel determinante na facilitação da colaboração no EaD. Ferramentas como fóruns de discussão, wikis, videoconferências e plataformas de aprendizagem colaborativa possibilitam interações síncronas e assíncronas entre estudantes e mediadores. Para que essas ferramentas promovam o engajamento e a participação ativa dos

alunos, sua utilização deve ser planejada e alinhada aos objetivos pedagógicos. (SILVA et al, 2021)

Dentre as estratégias mais promissoras para a inserção da prática colaborativa no ensino a distância em Enfermagem destacam-se a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), o uso de simulações interativas, estudos de caso compartilhados entre cursos da área da saúde e projetos integradores interprofissionais. Tais metodologias favorecem a construção coletiva do conhecimento, o desenvolvimento da empatia profissional e a articulação entre diferentes saberes (PREVEDELLO, GÓES, CYRINO, 2022; PREVEDELLO, DOS SANTOS, REISDORFER, 2024).

Estudos recentes apontam que práticas educativas interprofissionais favorecem a integração entre estudantes de diferentes áreas, promovendo o respeito mútuo, a comunicação eficaz e a compreensão dos papéis profissionais (OUDBIER et al., 2024; ALADWANI et al., 2023).

No contexto do ensino superior, a literatura internacional destaca a importância de abordagens baseadas em problemas e experiências clínicas simuladas, com o apoio de tecnologias educacionais, como elementos-chave para o fortalecimento da aprendizagem colaborativa (BOGOSSIAN et al., 2023).

Tais estratégias são particularmente relevantes na EaD, pois permitem a articulação entre teoria e prática em ambientes virtuais de aprendizagem, exigindo o desenvolvimento de competências digitais tanto dos discentes quanto dos docentes.

Nesse contexto, emerge a inquietação: *como o ensino a distância em Enfermagem pode, de fato, incorporar práticas pedagógicas colaborativas capazes de desenvolver competências interprofissionais nos estudantes e responder, de maneira eficaz, às exigências dos sistemas de saúde atuais?*

Acreditamos que a crescente demanda por profissionais que atuem de forma integrada, crítica e resolutiva exige que os processos formativos superem modelos tradicionais e fragmentados, priorizando abordagens que estimulem a interação entre diferentes saberes e práticas. Assim, torna-se essencial investigar como as

metodologias ativas, aliadas a tecnologias digitais colaborativas, podem ser intencionalmente aplicadas no EaD.

O objetivo desta pesquisa é refletir sobre o uso de práticas pedagógicas colaborativas no ensino a distância (EaD) em Enfermagem como estratégia para o desenvolvimento de competências interprofissionais, considerando os desafios e potencialidades da formação em ambientes virtuais frente à complexidade dos sistemas de saúde contemporâneos.

2. METODOLOGIA

Este estudo possui uma abordagem qualitativa, com um caráter reflexivo, fundamentado em uma revisão narrativa da literatura. A busca por fontes foi realizada nas bases de dados SciELO, Google Scholar e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), com ênfase em produções publicadas entre 2021 e 2025. Os descritores utilizados para a pesquisa foram: "EaD", "Enfermagem", "Prática Interprofissional", "Metodologias Ativas" (necessário adaptação para busca) e "Ensino Superior". Os critérios de inclusão envolveram: textos disponíveis na íntegra, artigos de revisão, e publicações em português e inglês, com enfoque na formação em Enfermagem, Educação a Distância e práticas interprofissionais. Foram excluídos estudos duplicados nas bases de dados e publicações que não correspondiam ao escopo educacional. Para a composição do *corpus* de análise descritiva e crítica foram utilizados os estudos de Gusso, Castro e Souza (2021), Vilela e Moraes (2024) e Crepaldi e Ferreira (2022).

3. DESENVOLVIMENTO

Foram inicialmente identificados 34 artigos nas bases de dados SciELO e Google Scholar, com recorte temporal entre 2021 e 2025. A triagem por títulos e resumos resultou na exclusão de 29 estudos por não atenderem aos critérios de inclusão previamente definidos. Em seguida, procedeu-se à leitura integral dos textos

remanescentes, o que levou à exclusão de mais 2 artigos por não apresentarem aderência ao objetivo da pesquisa. Dessa forma, a amostra final foi composta por 3 artigos que atenderam aos critérios estabelecidos e integraram o corpus deste estudo.

O número reduzido de artigos da amostra reflete a escassez de estudos específicos que relacionem o ensino a distância em Enfermagem com práticas pedagógicas colaborativas voltadas ao desenvolvimento de competências interprofissionais do Enfermeiro. Esse achado evidencia a necessidade de ampliar as investigações nesse campo, especialmente diante do crescimento da EaD na formação em saúde.

O estudo desenvolvido por Gusso, Castro e Souza (2021) destaca o papel das tecnologias educacionais e comunicacionais utilizadas no ensino de Enfermagem durante a pandemia de COVID-19, evidenciando o uso de plataformas digitais, simulações clínicas virtuais e ambientes online de comunicação como estratégias centrais. O estudo expõe que tais ferramentas contribuíram significativamente para manter o processo ensino-aprendizagem em um contexto adverso, promovendo adaptações metodológicas essenciais à continuidade da formação.

Sob a ótica da prática pedagógica colaborativa no EaD, o estudo oferece subsídios relevantes ao demonstrar como o uso intencional das tecnologias pode fomentar interações ativas entre docentes e discentes, estimular a autonomia e favorecer a construção coletiva do conhecimento aspectos centrais para o desenvolvimento de competências interprofissionais.

Embora o foco do artigo não seja exclusivamente voltado à colaboração interprofissional, as evidências apontam para o potencial das metodologias ativas em ambientes virtuais como recurso pedagógico para simular contextos clínicos e fomentar o trabalho em equipe, o raciocínio crítico e a resolução de problemas complexos em saúde.

O estudo de revisão integrativa elaborado por Vilela e Moraes (2024) investigou o uso de plataformas de redes sociais na educação em saúde no ensino superior. Utilizando o protocolo

PRISMA adaptado, os autores identificaram 13 estudos que exploram como essas ferramentas digitais têm sido incorporadas ao processo de ensino-aprendizagem. A análise dos estudos revelou que as redes sociais, como Facebook, WhatsApp e YouTube, têm sido utilizadas para promover a interação entre estudantes e docentes, facilitar a disseminação de conteúdos e estimular a aprendizagem colaborativa. Essas plataformas oferecem um ambiente propício para a troca de informações, discussão de casos clínicos e desenvolvimento de projetos em grupo, elementos fundamentais para a formação interprofissional.

No contexto do ensino a distância (EaD) em Enfermagem, o uso estratégico das redes sociais pode ser uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento de competências interprofissionais. A interação contínua e o trabalho colaborativo promovidos por essas plataformas contribuem para a construção de habilidades essenciais, como comunicação eficaz, tomada de decisão em equipe e compreensão das funções dos diferentes profissionais de saúde.

O estudo ainda ressalta as vantagens dos podcasts, como a flexibilidade e acessibilidade, permitindo que os estudantes acessem conteúdos em qualquer momento e em diferentes contextos. Essa característica é particularmente relevante no ensino a distância, onde a autonomia do aluno é fundamental. A utilização de podcasts no EaD pode proporcionar aos estudantes uma experiência de aprendizado mais dinâmica, permitindo-lhes aprofundar o conhecimento sobre os temas abordados nas aulas e oferecendo um formato mais interativo e atraente.

Crepaldi e Ferreira (2022) abordam o uso de podcasts no ensino de superior, a análise dos estudos revisados pelos autores sugerem que a ferramenta pode ser adaptada para promover a colaboração entre diferentes áreas como a da saúde. A criação de conteúdos em formato de podcast que envolvam múltiplas disciplinas e incentivem discussões entre profissionais de diferentes especialidades pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de competências interprofissionais.

Entretanto, o artigo destaca desafios importantes para a implementação eficaz dos podcasts no ensino superior. Um dos principais desafios é a resistência de docentes à adoção de novas tecnologias, o que pode dificultar a integração desses recursos no currículo parando os estudantes para os desafios do sistema de saúde contemporâneo.

A análise dos três estudos selecionados revela que as práticas pedagógicas colaborativas, quando implementadas de forma estratégica, têm um grande potencial para o desenvolvimento de competências interprofissionais no ensino a distância que podem ser aplicadas ao ensino na Enfermagem.

Quadro 1. Principais estratégias com base na literatura.

Estratégias	Práticas Pedagógicas Colaborativas
Metodologias Ativas de Aprendizagem	Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), estudos de caso e simulações virtuais.
Tecnologias Educacionais	Plataformas digitais, fóruns de discussão, wikis, redes sociais e podcasts.
Ensino Colaborativo e Comunicação Efetiva	Promoção da comunicação eficaz, trabalho em equipe e compreensão das funções interprofissionais através de atividades colaborativas simuladas.
Capacitação Docente	Capacitação dos professores e mediadores no uso de tecnologias digitais e planejamento estratégico.
Adaptação das Práticas ao Contexto EaD	Flexibilidade no acesso ao conteúdo e promoção da autonomia do estudante.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Podemos compreender que as práticas colaborativas em equipe interprofissional requerem o desenvolvimento de competências específicas que vão além do domínio técnico de cada profissão. Segundo Freitas et al. (2022), os principais domínios de competências essenciais para a atuação colaborativa envolvem a comunicação interpessoal, a tomada de decisão

compartilhada, o respeito pelos papéis e responsabilidades dos diferentes profissionais, e a resolução conjunta de problemas.

Esses domínios não apenas fortalecem o cuidado centrado no paciente, mas também promovem uma atuação mais integrada e resolutiva nos serviços de saúde. A identificação dessas competências é fundamental para orientar propostas curriculares na formação em saúde, especialmente na modalidade a distância, que exige intencionalidade pedagógica para promover interações significativas entre os estudantes (Freitas et al. 2022).

De acordo com os pressupostos de Delors (2010) para reforçar a importância de uma formação integral que, por meio das práticas colaborativas.

Sob a ótica dos quatro pilares da educação propostos por Jacques Delors (2010), observa-se que as práticas colaborativas no EaD em Enfermagem podem contribuir de maneira significativa para uma formação integral.

O *aprender a conhecer* é promovido por metodologias que incentivam a investigação e a construção coletiva do saber; o *aprender a fazer* se concretiza nas atividades práticas, simulações e resolução de problemas em equipe; o *aprender a conviver* é estimulado pelo trabalho interprofissional, que exige empatia, escuta ativa e comunicação efetiva; e o *aprender a ser* é desenvolvido à medida que os estudantes se tornam protagonistas do próprio processo de aprendizagem, refletindo criticamente sobre sua atuação profissional e ética.

Embora a Educação a Distância (EaD) na Enfermagem ainda enfrente críticas relacionadas à limitação das interações entre estudantes e docentes, ela tem se consolidado como uma alternativa viável e inovadora para a formação em saúde, especialmente quando estruturada com metodologias ativas e tecnologias colaborativas. Conforme argumentam Gomes et al. (2023), a utilização de recursos digitais como plataformas de comunicação síncrona e assíncrona, redes sociais acadêmicas e simulações virtuais contribui significativamente para o desenvolvimento de competências interprofissionais, possibilitando, mesmo

em ambientes virtuais, a construção de habilidades essenciais à prática colaborativa e ao trabalho em equipe

Portanto, longe de ser uma opção limitada, o EaD se apresenta como um campo fértil para a construção de um aprendizado profundo, colaborativo e integrado, que responde às exigências contemporâneas da educação em saúde.

4. CONCLUSÃO

A formação de competências interprofissionais no ensino a distância em Enfermagem se apresenta, mais do que uma possibilidade, como uma resposta necessária aos desafios atuais da atenção à saúde. Em contextos crescentemente complexos, nos quais o trabalho em equipe é requisito para a integralidade do cuidado, é indispensável preparar profissionais capazes de atuar de forma colaborativa, comunicativa e ética em ambientes multiprofissionais.

Ainda que a modalidade EaD enfrente críticas em relação à interação entre os sujeitos do processo formativo, a mediação tecnológica, quando aliada a metodologias ativas e a uma intencionalidade pedagógica bem estruturada, pode promover experiências de aprendizagem interprofissional com qualidade e profundidade. Plataformas digitais, simulações virtuais e espaços colaborativos online ampliam o alcance da formação e oferecem condições para o desenvolvimento de habilidades essenciais ao trabalho em equipe.

Contudo, para que a Educação Interprofissional (EIP) se consolide na EaD, é fundamental que haja um alinhamento entre a proposta pedagógica, a formação docente, os investimentos em infraestrutura e, sobretudo, as políticas institucionais e curriculares. Valorizar a integração entre saberes e promover a articulação entre os cursos da área da saúde são estratégias que contribuem para superar a fragmentação ainda presente nos processos formativos.

Assim, investir na formação de enfermeiros capazes de atuar de maneira integrada em equipes interprofissionais é mais do que uma inovação pedagógica: trata-se de um compromisso ético com a qualidade da atenção, a segurança do paciente e a sustentabilidade dos sistemas de saúde.

REFERÊNCIAS

- ALADWANI, Mohra et al. Exploring factors influencing implementation of interprofessional education in undergraduate healthcare programmes: a multiple-case study. **Journal of Interprofessional Care**, [S.l.], v. 38, n. 2, p. 273–282, 2023.
- BOGOSSIAN, Fiona et al. The implementation of interprofessional education: a scoping review. **Advances in Health Sciences Education**, Dordrecht, v. 28, n. 1, p. 243–277, Mar. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de agosto de 2021**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 04 ago. 2021.
- CREPALDI, T. A. A. T. da S.; FERREIRA, S. H. D. As possibilidades do uso de podcast no ensino superior: uma breve revisão. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 12, n. 2, p. 1–18, 2022.
- DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2010.
- FREITAS, C. C. DE . et al.. Domínios de competências essenciais nas práticas colaborativas em equipe interprofissional: revisão integrativa da literatura. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 26, p. e210573, 2022.
- GHEZZI, J. F. S. A. et al.. Strategies of active learning methodologies in nursing education: an integrative literature review. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 74, n. 1, p. e20200130, 2021.

GOMES, Claudia et al. O ensino a distância na Enfermagem: um novo modelo para a formação profissional em saúde. **ResearchGate**, 2023

GUSSO, A. K.; CASTRO, B. C.; SOUZA, T. N. de. Education and Communication Technologies in Nursing teaching during the COVID-19 pandemic: Integrative Review. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 6, p. e32310615576, 2021.

ISIDORO, F. G. R. et al.. Formação interprofissional na graduação em saúde: revisão sistemática de estratégias educativas. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 46, n. 3, p. e113, 2022.

LIMA, V. V. *et al.* Desafios na educação de profissionais de saúde: uma abordagem interdisciplinar e interprofissional. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 22, supl. 2, p. 1549-1562, 2018.

MANGUEIRA, S. de O. et al. A prática colaborativa na formação em saúde: relato de experiência do PET Saúde Interprofissionalidade. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 5, p. e9110514565, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i5.14565>.

MORAES, Cláudia M. et al. Metodologia ativa no ensino remoto emergencial junto a graduandos de Enfermagem: relato de experiência. **ResearchGate**, 2022.

MOURA, Fabiana V.; FERREIRA, Ana C. Educação a distância compulsória: reflexões para o ensino de Enfermagem na pandemia de COVID-19. **ResearchGate**, 2022.

OUDBIER J, VERHEIJCK E, VAN DIERMEN D, TAMS J, BRAMER J, SPAAI G. Enhancing the effectiveness of interprofessional education in health science education: a state-of-the-art review. **BMC Med Educ**. 2024 Dec 19;24(1):1492. doi: 10.1186/s12909-024-06466-z. PMID: 39696195; PMCID: PMC11657493.

PREVEDELLO, A. S.; GÓES, F. DOS S. N. DE .; CYRINO, E. G.. Educação interprofissional na formação em saúde no Brasil: *scoping review*. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 46, n. 3, p. e110, 2022.

PREVEDELLO, A. S; DOS SANTOS, Fernanda; REISDORFER, Emilene. Interprofessional education's readiness among Brazilian medical students / Interprofessionelle Bildung: Bereitschaft unter brasilianischen Medizinstudierenden. **International Journal of Health Professions**, [S.l.], v. 11, n. 1, p. 110–120, 2024.

SILVA, M. G. et al. Evolução do ensino de enfermagem no uso da tecnologia educacional: scoping review. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 74, supl. 5, e20200422, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-0422>.

SOUZA, Rachel Brinco de et al. Barreiras à implementação da educação interprofissional: uma análise do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde). **Saúde e Sociedade** [online], v. 32, supl. 2, e230216pt, 2023.

VILELA, D. de A.; MORAES, L. F. Revisão de Literatura sobre a Utilização das Redes Sociais no Ensino em Saúde. **Revista Foco**, v. 17, n. 9, p. e6299, 2024.

WHO - WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Framework for action on interprofessional education and collaborative practice**. Geneva: WHO, 2010.

CAPÍTULO 15

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO DIREITO: REVOLUÇÃO TECNOLÓGICA E DESAFIOS JURÍDICOS

Ricardo de Souza Santos

1. INTRODUÇÃO

A inteligência artificial (IA) ingressou no universo jurídico como uma das mais disruptivas inovações tecnológicas da atualidade. Antes restrita a aplicações acadêmicas e laboratoriais, a IA passou a integrar rotinas processuais, decisões administrativas e estratégias jurídicas. Sistemas baseados em aprendizado de máquina e grandes modelos de linguagem são capazes de realizar tarefas antes exclusivas da inteligência humana, desafiando o Direito a revisitar fundamentos teóricos e a adaptar práticas profissionais. O presente artigo analisa criticamente esses impactos e propõe caminhos regulatórios viáveis para harmonizar inovação e segurança jurídica.

2. METODOLOGIA

A metodologia adotada é qualitativa e exploratória, voltada à compreensão aprofundada das implicações da IA na seara jurídica. A revisão bibliográfica permitiu mapear conceitos-chave e identificar tendências regulatórias e doutrinárias. A análise documental comparada forneceu um panorama normativo internacional, evidenciando diferentes modelos de abordagem da IA. Por fim, os estudos de caso possibilitaram observar empiricamente a aplicação prática dessas tecnologias em contextos forenses, permitindo contrastar o discurso institucional com a realidade operacional. Essa triangulação metodológica

fortalece a validade dos achados e assegura a diversidade de perspectivas.

3. DESENVOLVIMENTO

3.1 Revolução tecnológica e aplicações jurídicas

A ascensão da IA no Direito deve ser compreendida dentro do panorama mais amplo da transformação digital que afeta todas as áreas do conhecimento. O salto da computação simbólica para o aprendizado de máquina possibilitou a construção de sistemas capazes de identificar padrões em grandes bases de dados e formular respostas com alto grau de precisão.

Na pesquisa jurisprudencial, ferramentas como LLMs extraem precedentes relevantes em poucos segundos, possibilitando uma atuação mais estratégica por parte dos advogados. Isso altera o próprio modo de operação da advocacia, que passa a valorizar a capacidade de interpretação e validação humana sobre o resultado gerado por máquinas.

No campo contratual, a automação por IA não apenas reduz custos, mas também melhora a segurança jurídica ao padronizar cláusulas e identificar inconsistências ou riscos. Em departamentos jurídicos empresariais, essa tecnologia já se tornou ferramenta indispensável para compliance, auditoria e due diligence.

A análise preditiva, por sua vez, inaugura uma nova lógica na advocacia contenciosa. Ao estimar a probabilidade de sucesso de uma ação, os sistemas influenciam decisões estratégicas como a aceitação de acordos ou a adoção de medidas judiciais. Trata-se de um avanço que exige cautela: embora útil, a predição algorítmica pode reforçar vieses históricos e decisões conservadoras.

Na atuação dos entes reguladores, a IA permite a identificação proativa de condutas ilícitas. Tecnologias de monitoramento em tempo real elevam a capacidade estatal de

fiscalização, embora também imponham desafios de accountability e de proteção contra abusos de vigilância.

3.2 Desafios jurídicos emergentes

A inserção da IA no Direito não ocorre sem fricções. A responsabilidade civil e penal por danos decorrentes de decisões automatizadas ainda carece de definição clara. O dilema sobre quem deve responder — o programador, o operador ou o usuário final — é especialmente complexo em sistemas autônomos com tomada de decisão parcialmente imprevisível.

O viés algorítmico representa um dos principais riscos à equidade processual. Quando algoritmos são treinados com dados históricos contaminados por discriminações estruturais, acabam reproduzindo ou amplificando tais distorções. No campo do Direito de Família, por exemplo, classificações enviesadas podem comprometer o julgamento de casos sensíveis, reforçando estereótipos e injustiças.

A exigência de explicabilidade torna-se, assim, central. É necessário que decisões baseadas em IA sejam compreensíveis não apenas para operadores jurídicos, mas também para os jurisdicionados. Isso implica na adoção de técnicas que traduzam o raciocínio algorítmico, ainda que de forma simplificada, a fim de garantir o direito à ampla defesa e ao contraditório.

Outro ponto nevrálgico é a proteção de dados. Modelos generativos, ao serem treinados com grandes volumes de informações, desafiam os princípios da finalidade e minimização previstos nas legislações de privacidade. Técnicas avançadas de preservação de dados são promissoras, mas ainda distantes da aplicação cotidiana no Brasil.

O debate sobre autoria em criações de IA também é relevante. A distinção entre participação humana significativa e geração autônoma pela máquina tem implicações profundas sobre a titularidade de direitos autorais. Em um cenário em que textos, imagens e decisões jurídicas podem ser parcialmente

automatizados, urge definir os contornos da autoria sob a ótica do Direito Civil e da Propriedade Intelectual.

3.3 Estudo de caso: Sistema Victor no STF

O Sistema Victor, adotado pelo STF, simboliza a adoção prática de IA em altos níveis da estrutura judiciária. Sua função principal é auxiliar na triagem de recursos extraordinários, identificando quais possuem repercussão geral ou relevância jurídica.

Embora não haja total transparência sobre seus indicadores de desempenho, há consenso de que a ferramenta contribui para maior racionalização dos trabalhos internos, permitindo que ministros se dediquem a casos mais relevantes. A experiência brasileira demonstra que a IA pode ser instrumento valioso na gestão processual, desde que haja supervisão humana e capacitação técnica de seus usuários.

A existência do Victor reforça a necessidade de formação contínua de magistrados e servidores, que devem compreender as bases do funcionamento algorítmico para interpretar corretamente seus resultados e evitar a delegação acrítica de decisões.

3.4 Transformação da profissão jurídica e do ensino

A atuação profissional do jurista encontra-se em processo de reinvenção. A incorporação de tecnologias inteligentes redefine o perfil esperado de advogados, promotores, defensores e juízes. O domínio de ferramentas digitais passa a ser tão necessário quanto o conhecimento dogmático.

Nesse sentido, a formação jurídica precisa incorporar, com urgência, competências antes consideradas periféricas. A literacia em dados se torna condição básica para analisar informações processuais, interpretar visualizações e atuar em ambientes digitais. Da mesma forma, disciplinas voltadas à ética algorítmica

são fundamentais para refletir criticamente sobre os impactos sociais da tecnologia.

As clínicas jurídicas digitais representam uma inovação pedagógica que alia teoria e prática. Projetos reais envolvendo tecnologia promovem uma formação mais aderente ao mercado e às necessidades sociais. Ao integrar essas competências, as Faculdades de Direito deixam de formar apenas operadores do Direito e passam a formar também arquitetos de soluções jurídicas.

3.5 Panorama regulatório comparado

O panorama regulatório internacional revela abordagens variadas, mas convergentes quanto à centralidade da proteção de direitos fundamentais e da promoção da inovação responsável. A taxonomia por risco adotada pela União Europeia busca equilibrar segurança jurídica com estímulo tecnológico, sendo referência global.

O Brasil, embora em estágio legislativo inicial, caminha para a criação de uma governança nacional de IA. A proposta de responsabilidade solidária e a exigência de avaliação de impacto mostram alinhamento com boas práticas internacionais. O desafio será garantir a efetividade desses dispositivos frente à dinâmica acelerada do setor.

Nos EUA, a regulação se dá por ordens executivas e diretrizes administrativas, o que confere agilidade, mas também fragilidade normativa. Já países como China e Reino Unido optam por modelos híbridos, combinando exigências legais e experimentações regulatórias. O uso de sandboxes permite testar tecnologias em ambientes controlados, fomentando inovação sem comprometer direitos.

A literatura especializada sugere que a efetividade regulatória dependerá de uma autoridade técnica independente, com poderes de fiscalização, certificação e sanção. A criação dessa

entidade seria o passo necessário para consolidar um ecossistema jurídico-tecnológico confiável.

4. CONCLUSÃO

A inteligência artificial exige do Direito não apenas uma adaptação normativa pontual, mas uma verdadeira reformulação paradigmática em sua forma de pensar, operar e atribuir sentido às categorias jurídicas. A emergência de sistemas automatizados capazes de realizar análises complexas, sugerir decisões e organizar fluxos processuais desafia a visão tradicional do jurista como único agente racional do processo decisório. Diante disso, a prática jurídica passa a demandar novas competências, como a compreensão crítica da lógica algorítmica, o domínio da governança de dados e a capacidade de identificar riscos sistêmicos associados à automação.

Esse processo de transição não pode se dar de maneira ingênua ou acrítica. É imprescindível a construção de salvaguardas institucionais que garantam que a aplicação da IA no campo jurídico não perpetue desigualdades históricas, nem comprometa princípios fundamentais como a dignidade da pessoa humana, o contraditório e a imparcialidade. Nesse sentido, destacam-se três pilares para uma incorporação ética e eficaz da IA ao Direito: (i) a institucionalização de uma cultura de auditoria algorítmica, voltada à transparência e à prestação de contas; (ii) a promoção da alfabetização digital entre juristas, de modo a capacitá-los a avaliar criticamente os resultados produzidos por sistemas automatizados; e (iii) o estímulo à cooperação transdisciplinar, integrando saberes das ciências da computação, estatística, sociologia e filosofia aos debates jurídicos.

Além disso, é necessário compreender que a IA não deve ser tratada apenas como ferramenta técnica, mas como fenômeno sociotécnico que reorganiza poder, afeta subjetividades e influencia práticas institucionais. A regulação da inteligência artificial deve, portanto, adotar uma postura antecipatória e

responsiva, priorizando medidas preventivas, adaptativas e proporcionais ao risco envolvido em cada aplicação. É fundamental também garantir espaços de experimentação regulatória (regulatory sandboxes) e fomentar o desenvolvimento de tecnologias juridicamente conscientes, desenhadas desde sua origem para respeitar os marcos legais e os direitos fundamentais.

Quando bem regulada e aplicada com responsabilidade, a IA pode transformar positivamente o sistema de justiça, democratizando o acesso ao Direito, reduzindo a morosidade processual, promovendo decisões mais consistentes e aliviando a sobrecarga dos tribunais. Contudo, esses ganhos só serão possíveis se a implementação tecnológica for acompanhada de uma visão crítica, orientada pela centralidade da pessoa humana. Cabe ao Direito, portanto, não apenas reagir às transformações tecnológicas, mas assumir um papel ativo na definição de seus contornos éticos, sociais e jurídicos, construindo um futuro em que inovação e justiça caminhem lado a lado.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN BAR ASSOCIATION. **ABA TechReport 2024** – Artificial Intelligence in Law Practice. Chicago, 2024.
- BENATTI, R.; SEVERI, F.; ÁVILA, S.; COLOMBINI, E. **GENDER Bias Detection in Court Decisions: A Brazilian Case Study**. In: Proceedings of ACM FAccT 2024, Rio de Janeiro, 2024.
- BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei 2.338/2023** (Marco Legal da IA). Brasília, 2024.
- CHINA CYBERSECURITY ADMINISTRATION. **Interim Measures for the Management of Generative AI Services**. Pequim, 2023.
- CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. **Artificial Intelligence (AI) Act**. Bruxelas, 2024.
- CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Relatório Justiça em Números 2019** – Seção IA. Brasília, 2019.

DIGNUM, V. **Responsible Artificial Intelligence**. Springer, 2019.

ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. **Principles on Artificial Intelligence**. Paris, 2019.

PASQUALE, F. *The Black Box Society*. **Harvard University Press**, 2015.

REINO UNIDO. **A ProInnovation Approach to AI**: White Paper. Londres, 2023.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Notas sobre o Sistema Victor**. Brasília, 2024.

U.S. Copyright Review Board. **Policy Statement on AIGenerated Works**. 2023.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence**. Paris, 2021.

UNITED STATES. **Executive Order 14110** — Safe, Secure, and Trustworthy Development and Use of Artificial Intelligence. Washington, DC, 2023.

ZUBOFF, S. **The Age of Surveillance Capitalism**. New York: PublicAffairs, 2019.

ORGANIZADORES



Ronaldo do Nascimento Carvalho

Pós-Doutor na Universidad Ibero Americana/PY, Doutor em administração pela Universidad Americana/PY, Doutor em educação pela Universidad Columbia del Paraguay, Mestre em administração pela Universidad Americana/PY, Mestre no Programa território e expressões culturais no cerrado - TECCER/UEG, Pós-Graduado em Finanças e Gestão de Negócios pelo IPEP - Instituto Paulista de Ensino e Pesquisa. Possui graduação em administração de empresas (COMEX) pela Universidade Guarulhos (2000). Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual de Goiás(2011). Professor da Unicaldas - Faculdade de Caldas Novas. Coordenador Acadêmico do Instituto IIEP/RJ.



Valeska Regina Soares Marques

Pós-doutora em Saúde Pública com ênfase em saúde, Doutora em Saúde Pública pela Universidad Americana, Mestre em Saúde Pública pela Universidad Americana. Pós Graduada em Docência do Ensino Superior pela Universidade Dom Bosco, Pós Graduada em Gestão e Marketing pela ESPM, Graduada em Medicina Veterinária pela UFRRJ, Coordenadora Pedagógica do Instituto IIEP e Coordenadora Administrativa da APAE de Niterói.

Diogo Janes Munhoz



Mestre em Ciências da Educação na Universidad Columbia del Paraguai; possui graduação em Educação Física pela Universidade Norte do Paraná (2001) e especializações nas áreas de Treinamento Desportivo (2004); Educação Especial (2005); e Ensino a Distância (2008); Dedicar-se a estudos na área de Altas Habilidades-Superdotação e atualmente coordena o setor de Educação Especial do Núcleo Regional de Educação de Londrina/PR.

AUTORES

Ana Lúcia de Castro Magalhães



Mestranda em Ciências da Educação, possui graduação em Letras – Português/Inglês, segunda graduação em Pedagogia, em Educação Especial e Inclusiva. Atualmente é professora de educação básica da Prefeitura Municipal de Mariana e Ouro Preto/MG. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em metodologias ativas e de ensino de língua portuguesa e inglesa. Possui pós-graduação em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Inglesa, Inspeção Escolar, Alfabetização e Letramento bem como em Educação Especial e Inclusiva.

André Luiz Mello de Andrade



Co-autor; colaborador, possui Licenciatura plena em História (2012); especialista em História do Brasil IUPERJ - Cândido Mendes (2014); curso em História da Cultura e da Arte - EBAC (2022) e curso de extensão em arte sacra. Faculdade São Bento; cujo Maneirismo e Barroco são de seu grande interesse. Atualmente cursa Mestrado em Ciência da Educação; (UNIDA) Universidad de la Integración das Américas, PY



Apolônia Rita Soares de Abreu

Mestranda em saúde pública pela Universidad Unida(Paraguai), Pós graduação "Latus Sensu" em microbiologia pela SOBEU - Sociedade Barramansense de Ensino Superior(1991) e graduada em Ciências Biologicas pela Fundação Técnico-Educacional Souza Marques, Rio de Janeiro Brasil(1986). Atualmente funcionária pública do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho(HUCFF), Rio de Janeiro Brasil.E-mail apolonia@hucff.ufRJ.br



Camila Cristina Rodrigues

Possui graduação em Enfermagem pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (2003) e Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Aldeia de Carapicuíba (2015). É especialista em Enfermagem Dermatológica pela Universidade Federal de São Paulo-UNIFESP (2004), além de possuir formações em Segurança do Paciente e Qualidade em Serviços de Saúde, Gestão e Auditoria dos Serviços de Saúde, e Estética e Cosmetologia pela Faculdade Futura/FAVENI. É Mestre em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação pela Universidade Braz Cubas (2011) e atualmente doutoranda em Saúde Pública pela Universidad de la Integración de Las Américas (UNIDA), com foco de pesquisa em Saúde Pública e Produção do Cuidado em Saúde. Coordenador e Docente do Curso de Graduação em Enfermagem (Bacharelado) Universidade Pitágoras UNOPAR Anhanguera. Tem experiência na área de Gestão do Serviços de Saúde e Educação..

Carina de Araújo Santos Mendes



Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad de La Integración de Las Américas (UNIDA); graduada em Geografia e Pedagogia, com especializações em Gestão Escolar, Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia e Educação de Surdos numa perspectiva bilíngue. Fluente em Libras atua junto a comunidade surda e há mais de duas décadas é professora na Rede Municipal de Mangaratiba/RJ onde já desempenhou várias funções. Atualmente, exerce a função de Diretora Escolar e tem se dedicado, além dos estudos e práticas voltadas aos direitos linguísticos de crianças surdas, à inclusão de estudantes com deficiência, em especial autistas, e à neuroeducação no processo de alfabetização.

Edilson Ventura de Barros



Professor há 20 anos, sou mestre e doutorando em Ciências da Educação, com graduação em Geografia, Letras e literatura, Especialista em Geografia, Meio Ambiente, Educação Infantil e Ensino Fundamental e em Gestão Escolar. Atualmente sou professor na Sala de Recursos Multifuncionais no Município de Várzea Alegre - Ce. Sou autor de 4 livros e dedico tempo a dar vida e voz às classes minoritárias.

Elson Max Fernandes da Fonseca



Doutorando em Ciência da Educação pela Universidad Unida (Paraguai) e mestre em Ciência da Educação pela Universidad Columbia (Paraguai). Possui especializações em Medicina Desportiva, Ciência da Atividade Física e Educação Física Escolar, além de graduação em Educação Física pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). Atua como professor de Educação Física nos ensinos fundamental e médio, com experiência voltada à promoção da saúde no ambiente escolar. Colabora com o desenvolvimento e a qualificação da produção científica na área da Educação, por meio da Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem (REBENA), e também atua como palestrante na temática da Promoção da Saúde.

Fabiana Sampaio de Castro Ramos



Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas (UNIDA) - PY, Especialista em Educação Especial e Neuropsicopedagogia pela Faculdade Iguaçu, Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Evolução (FAEV), Graduada em Pedagogia pela UNIFAHE, Formação em Ensino Médio Normal pelo C.E. João Paulo II. Funcionária efetiva da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Mangaratiba - RJ desde 2000, com 25 anos de atuação na área educacional e sólida formação acadêmica, sendo eterna pesquisadora com vasta experiência na área da educação, atuando com compromisso e dedicação, focada no desenvolvimento de boas

práticas de gestão, visando a qualidade na gestão pedagógica a fim de atender às necessidades dos alunos. Possui uma trajetória profissional marcada pela busca constante de aperfeiçoamento e pela aplicação de conhecimentos teóricos em contextos práticos, sempre em sintonia com a realidade da escola pública..

Gustavo de Almeida Di Giorgio



Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas (UNIDA/PY). Licenciado em Ciências Biológicas (2006), com especializações em Metodologia do Ensino (2011), Gestão Educacional, Supervisão e Coordenação Pedagógica (2022) e Orientação Educacional (UNINTER/2025). Atua como professor e coordenador de estágios, além de responsável pelo Departamento de Apoio Psicopedagógico da Fundação Técnico-Educacional Souza Marques. Possui ampla experiência na área da Educação, tanto no Ensino Básico quanto no Ensino Superior. Atualmente, é professor da rede estadual no Instituto de Educação Carmela Dutra e já exerceu função de Diretor Adjunto. Foi Conselheiro e Diretor Tesoureiro do Conselho Regional de Biologia – 2ª Região (2015–2019).



Helena Maria Pereira

Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas (UNIDA – Ciudad del Este, Paraguai). Possui graduação e pós-graduação em Matemática pela Universidade de Pernambuco (UPE).

Atualmente é professora de Matemática da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.



Irineia Monteiro da Silva

Doutoranda pela Universidad Del La Integración De Las Americas – Unida, Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Columbia Del Paraguay, Asunción-Py; possui graduação em licenciatura em Pedagogia (2010) e especializações em Docência no Ensino Superior (2019) e Psicopedagogia Institucional (2023); atualmente atua no setor da Educação Inclusiva como Professora do Atendimento Educacional da cidade de Franco da Rocha- SP.



Mauro César Nogueira

Formado em Estudos Sociais, Pedagogia e com pós em meio ambiente, geografia, filosofia, sociologia e gestão escolar.

Menstrando em ciências da educação pela unidas (universidade de integracionista de lá Américas)

Diretor de escola na rede municipal de ensino, professor de geografia na rede estadual. Ampla experiência na área da educação e nos movimentos sociais como Conselheiro Municipal de educação.



Pamella Thaís Magalhães Ferreira

Doutora e mestre em administração pela Universidade Federal de Lavras. Graduada em administração pela Universidade Federal de Ouro Preto. Debruça suas pesquisas na área de Estudos Organizacionais e Sociedade.



Priscila Souza da Costa

Mestranda em Saúde Pública pela Universidad de la Integración de las Américas – UNIDA (Paraguai). Graduada em Administração (2012) e em Farmácia (2023), com pós-graduação em Análises Clínicas com ênfase em práticas laboratoriais pela EDUCAC BRASIL (2024). Atua na área da saúde com foco em gestão e práticas farmacêuticas nos setores comercial e administrativo, integrando conhecimentos multidisciplinares para aprimorar os serviços de saúde e fortalecer a atenção farmacêutica voltada aos pacientes.



Ricardo De Bonis

Pós-Doutor pela Universidad Iberoamerica, Doutor pela Universidad Americana, Asunción (American University System, USA); Mestre pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; MBA pela Universidade Gama Filho; Prof. das disciplinas "Ética na Pesquisa e na Produção Acadêmica" e "Metodologia da Pesquisa Científica", na Universidad UNIDA(Asunción, PY); CEO - Instituto iiEP; Membro da equipe de pesquisadores do Laboratório de Motilidade Digestiva da UFRJ;



Ricardo de Souza Santos

Advogado sênior com mais de vinte anos de experiência na área de previdência complementar; doutorando em Ciências Jurídicas; mestre em Ciências Jurídicas pela Universidad Columbia – Paraguai; MBA em Previdência Complementar pelo IDEAS/COPPEAD; pós-graduado em Direito Previdenciário (ESA/Unicândido Mendes), ESG (Univ. Anhanguera), Gestão de Projetos (IVM/Unicândido Mendes), Direito Notarial e Registral (Univ. Anhanguera) e Direito Digital e Inteligência Artificial (ESMAFE); certificado pelo Instituto de Certificação da Seguridade Social (ICSS), com ênfase em Administração; coordenou a área jurídica e atuou como Diretor de Seguridade na fundação REFER.



Rita de Cássia Gonçalves da Silva

Mestranda em Ciências da Educação pela UNIDA (Universidad de la Integración de las Américas - Ciudad Del Este - PY). Graduada em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela Faculdade de Ciências Humanas e Aplicadas do Belo Jardim (2012). Tem Especialização em Ensino de Biologia e as Novas Tecnologias pela Faculdade de Ciências Humanas e Aplicadas do Belo Jardim (2014). Especialização em Ciências da Natureza e o Mundo do Trabalho na área de conhecimento em EDUCAÇÃO, pela Universidade Federal do Piauí - Centro de Educação Aberta e a Distância/UFPI, conforme regulamentação do Conselho Nacional de Educação/MEC e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/UFPI (2022). Atua como Professora de Biologia na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

Valéria de Fátima S. Marques Coelho

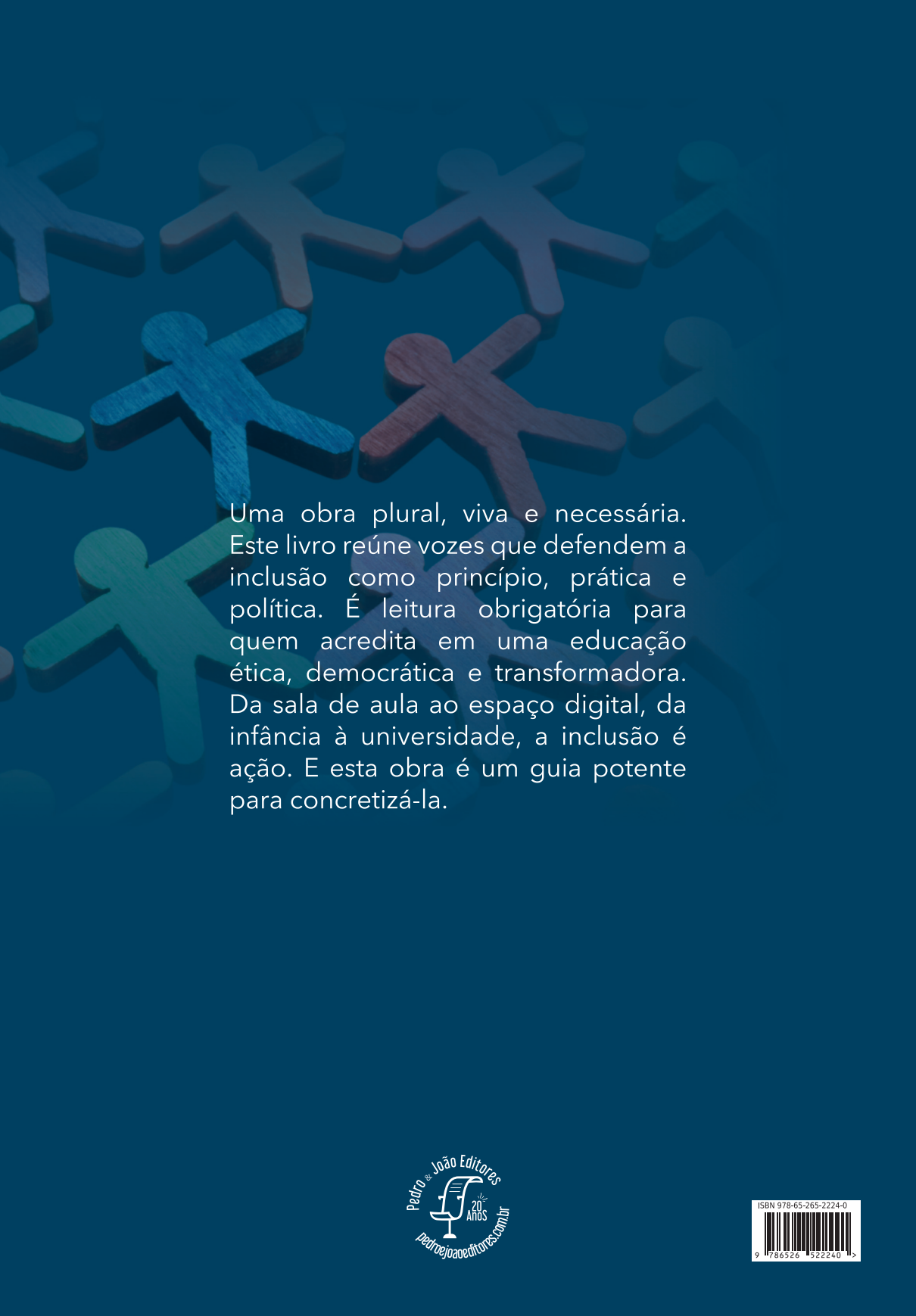


Doutora em Saúde Pública pela Universidad Unida. Mestre em Neurociência do Movimento pela Escola de Educação Física da UFRJ. Graduada em Fisioterapia pela Faculdade de Reabilitação da ASCE. Professora convidada pelo Instituto IIEP. Desenvolve estudos e pesquisa abordando os seguintes temas: reabilitação das PcD, a capacitação de profissionais dentro dos conceitos de deficiência, ações inter e transdisciplinaridade e nas políticas públicas da rede de cuidados da pessoa com deficiência.

Vânia Lúcia Soares Marques Barcellos



Possui graduação em Pedagogia pelo Instituto Isabel (1984), Habilitação em Administração Escolar. Habilitação em Magistério pela Universidade Federal Fluminense (1990). Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Plínio Leite (2007). Pós-graduação em Neuropsicopedagogia pela Censupeg (2015). Com experiência na área de Educação, Alfabetização, Inclusão, Reabilitação e Psicopedagogia Clínica.

The background of the entire page is a dark blue gradient. Overlaid on this is a pattern of numerous small, stylized human figures made of wood. These figures are in various colors including light blue, teal, green, and brown. They are arranged in a circular formation, with their arms and legs extended, creating a sense of a community or a global network.

Uma obra plural, viva e necessária. Este livro reúne vozes que defendem a inclusão como princípio, prática e política. É leitura obrigatória para quem acredita em uma educação ética, democrática e transformadora. Da sala de aula ao espaço digital, da infância à universidade, a inclusão é ação. E esta obra é um guia potente para concretizá-la.

