



Instituto Federal Catarinense

Mestrado em Educação

Campus Camboriú

ALÁIDE JASPER MAÇANEIRO

**METODOLOGIAS ATIVAS E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM DIÁLOGO A PARTIR
DAS PESQUISAS DESENVOLVIDAS NO BRASIL**

Camboriú

2025

ALÁIDE JASPER MAÇANEIRO

**METODOLOGIAS ATIVAS E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM DIÁLOGO A PARTIR
DAS PESQUISAS DESENVOLVIDAS NO BRASIL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú para a obtenção do título de Mestra em Educação. Linha de Pesquisa: Processos Educativos e Inclusão.
Orientadora: Prof.^a Magali Dias de Souza.

Camboriú
2025

Maçaneiro, Aláide Jasper.

M114m Metodologias ativas e educação especial: um diálogo a partir das pesquisas desenvolvidas no Brasil / Aláide Jasper Maçaneiro; orientadora Magali Dias de Souza, 2025.
192 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú, 2025.

Inclui referências.

1. Educação Especial. 2. Metodologias Ativas. 3. Ensino e Aprendizagem.
I. Souza, Magali Dias de. II. Instituto Federal Catarinense. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDD: 371.9

ALÁIDE JASPER MAÇANEIRO

**METODOLOGIAS ATIVAS E EDUCAÇÃO ESPECIAL:
UM DIÁLOGO A PARTIR DAS PESQUISAS DESENVOLVIDAS NO BRASIL**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú.

Camboriú (SC), 02 de julho de 2025.

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Profa. Magali Dias de Souza, Dra.

Orientadora e presidente da banca examinadora

Instituto Federal Catarinense

BANCA EXAMINADORA

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Profa. Solange Cristina da Silva, Dra.

Universidade do Estado de Santa Catarina

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof. Airton Zancanaro, Dr.

Instituto Federal Catarinense



DECLARAÇÃO Nº 17/2025 - CCPGE (11.01.03.47)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 07/07/2025 09:18)

AIRTON ZANCANARO
PROFESSOR ENS BÁSICO TECN TECNOLÓGICO
CGES/CAM (11.01.03.56)
Matricula: ###227#9

(Assinado digitalmente em 08/07/2025 10:02)

MAGALI DIAS DE SOUZA
PROFESSOR ENS BÁSICO TECN TECNOLÓGICO
CGES/CAM (11.01.03.56)
Matricula: ###653#0

(Assinado digitalmente em 08/07/2025 09:34)

SOLANGE CRISTINA DA SILVA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.058-##

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: **17**, ano: **2025**, tipo:
DECLARAÇÃO, data de emissão: **07/07/2025** e o código de verificação: **a8fd7b3556**

Dedico este trabalho ao meu esposo, Paulo Roberto Maçaneiro, por estar ao meu lado em todos os momentos. Seu amor sereno, sua paciência e apoio incondicional foram meu amparo nos momentos difíceis e minha inspiração para alcançar os objetivos. Esta conquista também é sua.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte inesgotável de força, coragem e esperança, agradeço por iluminar meus caminhos e sustentar minha fé ao longo desta jornada formativa.

Ao meu amado esposo, por ser meu alicerce em todos os momentos. Obrigada pelo incentivo constante e por compreender cada ausência imposta por esta etapa tão significativa da minha vida.

À minha família, por fazer parte da minha história. Em especial, aos meus pais (in memoriam), por todo amor, pelos valores que me transmitiram e pela base ética que sempre orientou minhas escolhas. A memória e os ensinamentos de vocês permanecem vivos em cada conquista.

À minha orientadora, Magali Dias de Souza, agradeço pelas contribuições oferecidas ao trabalho, pela confiança demonstrada ao longo do processo e pelo acompanhamento durante o desenvolvimento da pesquisa, que constituíram parte desta experiência acadêmica.

Aos professores Solange Cristina da Silva e Ailton Zancanaro, agradeço por gentilmente aceitarem compor a banca de qualificação e defesa, contribuindo com sugestões e orientações para o aprimoramento desta dissertação.

Aos professores do Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú, minha sincera gratidão por cada ensinamento compartilhado ao longo deste percurso. Suas contribuições, marcadas pela dedicação, sensibilidade e compromisso com a formação de educadores críticos, foram essenciais para minha vivência acadêmica.

Ao professor Alexandre Vanzuita (in memoriam), deixo meu reconhecimento. Suas palavras generosas, as conversas inspiradoras, a escuta sensível e a paixão pela educação deixaram marcas permanentes na minha formação. Seu legado permanece vivo e significativo em minha trajetória, e sua memória segue como inspiração constante.

Ao secretário do PPGE, Leonardo Caparroz Cangussu, agradeço pela constante disponibilidade, atenção e apoio ao longo de toda a trajetória acadêmica.

À Auxiliar de Biblioteca, senhora Ilda Santos Cardoso Pereira, expresso minha sincera gratidão pela constante disponibilidade, atenção e gentileza em indicar obras e orientar minhas buscas bibliográficas.

Aos amigos que a vida me presenteou, agradeço por estarem ao meu lado com palavras de encorajamento, atenção afetuosa e apoio generoso em cada etapa do processo. O carinho e a compreensão de vocês, especialmente nos momentos mais exigentes, foram fundamentais para renovar minhas forças e manter viva a motivação. Aos colegas de trabalho, minha gratidão pelo companheirismo, pelas conversas leves nos intervalos, pela escuta receptiva e pelo apoio contínuo nos momentos desafiadores desta caminhada.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, deixo meu profundo reconhecimento e sincera gratidão. Cada gesto, troca ou palavra foi parte importante da construção desta pesquisa.

RESUMO

Este estudo apresenta os resultados de uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, ofertado pelo Instituto Federal Catarinense (PPGE-IFC), Campus Camboriú, na linha de pesquisa Processos Educativos e Inclusão. A problemática desta investigação se fundamenta no crescente número de matrículas de estudantes público da Educação Especial (EE) no ensino regular, constatado no Censo Escolar de 2023, e na necessidade urgente de assegurar uma aprendizagem efetiva para todos. Nesse contexto, evidencia-se a importância de estratégias pedagógicas capazes de atender às necessidades específicas desses alunos e, ao mesmo tempo, promover a inclusão e o desenvolvimento escolar. O objetivo geral é analisar de que forma as metodologias ativas estão sendo discutidas para promover a inclusão e a aprendizagem de estudantes do público da Educação Especial. A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, utilizando o procedimento da pesquisa bibliográfica, desenvolvida por meio de um Estado do Conhecimento conduzido nos principais bancos de dados nacionais de publicações científicas que compreendem a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sem delimitação temporal. O corpus da pesquisa foi composto por 27 trabalhos acadêmicos, cuja análise de conteúdo foi conduzida seguindo alguns princípios metodológicos propostos por Bardin (2016), integrados aos métodos do Estado do Conhecimento descritos por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021). Como aporte teórico, contamos com autores como Teixeira (1978–2009), Freire (1996–2014), Mantoan (2003), Aranha (2006), Mazzotta (2011), Stake (2011), Martins (2015), Bacich e Moran (2018), John Dewey (1859–1952), entre outros. As metodologias ativas, ao envolver os alunos de forma participativa no processo de aprendizagem, contrastam com os métodos tradicionais, nos quais os estudantes assumem um papel predominantemente passivo na recepção do conhecimento. Os estudos analisados indicam que sua utilização com o público da Educação Especial favorece o engajamento discente, promovendo avanços na aprendizagem e no desenvolvimento. No entanto, durante a análise, emergiram alguns destaques, tais como a necessidade de formação continuada de professores para o desenvolvimento de estratégias

baseadas em metodologias ativas que atendam a todos os estudantes. Dessa forma, espera-se que esta pesquisa contribua para ampliar as discussões sobre práticas pedagógicas inclusivas e motive novas investigações voltadas à interseção entre metodologias ativas e a Educação Especial.

Palavras-chave: Educação Especial. Metodologias Ativas. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT

This study presents the results of research linked to the Graduate Program in Education offered by the Federal Institute of Santa Catarina (PPGE-IFC), Camboriú Campus, in the research line Educational Processes and Inclusion. The problem addressed in this investigation is based on the increasing number of enrollments of students from the Special Education (EE) public in regular education, as noted in the 2023 School Census, and the urgent need to ensure effective learning for all. In this context, the importance of pedagogical strategies capable of meeting the specific needs of these students while promoting inclusion and school development is highlighted. The general objective is to analyze how active methodologies are being discussed to promote the inclusion and learning of students from the Special Education public. The research followed a qualitative approach, using the procedure of bibliographic research, developed through a State of Knowledge conducted in the main national databases of scientific publications, which include the Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) of the Brazilian Institute of Information in Science and Technology (IBICT) and the Catalog of Theses and Dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), without temporal delimitation. The research corpus was composed of 27 academic works, whose content analysis was conducted following some methodological principles proposed by Bardin (2016), integrated with the methods of the State of Knowledge described by Morosini, Kohls-Santos, and Bittencourt (2021). As theoretical support, we relied on authors such as Teixeira (1978–2009), Freire (1996–2014), Mantoan (2003), Aranha (2006), Mazzotta (2011), Stake (2011), Martins (2015), Bacich and Moran (2018), John Dewey (1859–1952), among others. Active methodologies, by involving students in a participatory manner in the learning process, contrast with the outlined methods traditional ones, in which students take a predominantly passive role in receiving knowledge. The studies analyzed indicate that their use with the audience of Special Education favors student engagement, promoting advances in learning and development. However, during the analysis, some highlights emerged, such as the need for ongoing teacher training for the development of strategies based on active methodologies that meet all students. Thus, it is expected that this research will contribute to expanding discussions on inclusive pedagogical practices and motivate

new investigations focused on the intersection between active methodologies and Special Education.

Keywords: Special Education. Active Methodologies. Teaching. Learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Evolução das matrículas na Educação Especial.....	19
Figura 2 – Número de matrículas nas etapas da Educação Básica	21
Figura 3 – Matrículas de alunos da Educação Especial no ensino superior	22
Figura 4 – Recorte temporal da Educação Especial (1854–1993)	29
Figura 5 – Recorte temporal – 1993 até atualidade.....	35
Figura 6 – Etapas do estado do conhecimento.....	59
Figura 7 – Etapas da Análise de Conteúdo de Bardin (2016)	62
Figura 8 – Pesquisa com os dois descritores.....	66
Figura 9 – Informações das buscas nas bases de dados	70
Figura 10 – Pesquisas selecionadas com códigos alfanuméricos	71
Figura 11 – Quantidade de pesquisas.....	73
Figura 12 – Distribuição de teses e dissertações por região	74
Figura 13 – Distribuição dos estudos segundo a natureza institucional e a modalidade da pesquisa	77
Figura 14 – Distribuição das publicações por área do conhecimento	79
Figura 15 – Distribuição das publicações por abordagem metodológica	80
Figura 16 – Número de Leis, Marcos e Resoluções nas Pesquisas Analisadas	82
Figura 17 – Nuvem de palavras-chave das teses e dissertações	85
Figura 18 – Distribuição das publicações por categoria.....	87
Figura 19 – Categorias e subcategorias de análise.....	88
Figura 20 – Metodologias ativas variam em sua aplicação na Educação Especial	128
Figura 21 – Quatro modelos principais do Ensino Híbrido	137
Figura 22 – Princípios e dimensões do Desenho Universal para Aprendizagem.	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das ideias de Dewey, Teixeira e Freire	56
Quadro 2 – Trabalhos encontrados com os descritores sem aspas	65
Quadro 3 – Trabalhos encontrados com os descritores utilizando aspas	65
Quadro 4 – Pesquisas encontradas e selecionadas.....	67
Quadro 5 – Quantidade de teses e dissertações catalogadas por ano	72
Quadro 6 – Distribuição de pesquisas por estado e instituições de ensino	75
Quadro 7 – Referências bibliográficas mais citadas.	81
Quadro 8 – Etapas da análise de dados	84
Quadro 9 – Palavras-chave utilizadas nas publicações.....	86
Quadro 10 – Categorização das pesquisas.....	89
Quadro 11 – Principais achados, lacunas e propostas futuras no campo das metodologias ativas	96
Quadro 12 – Principais achados, lacunas e propostas futuras referentes ao público da Educação Especial.	106
Quadro 13 – Principais achados, lacunas e propostas futuras sobre a formação docente	112
Quadro 14 – Principais achados, lacunas e propostas futuras Subcategoria: estratégias pedagógicas.....	116
Quadro 15 – Principais achados, lacunas e propostas futuras da Subcategoria: Desenvolvimento de Recursos.....	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Análise de Conteúdo

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AH/SD – Altas Habilidades e Superdotação

ABP – Aprendizagem Baseada em Projetos

ABProb – Aprendizagem Baseada em Problemas

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BTD – Banco de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CF – Constituição Federal

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CRFB – Constituição da República Federativa do Brasil.

DESE – Departamento de Educação Supletiva e Especial

DI – Deficiência Intelectual

DV – Deficiência Visual

EC – Estado do Conhecimento

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EE – Educação Especial

IBC – Instituto Benjamin Constant

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MA – Metodologias Ativas

MEC – Ministério da Educação

MESP – Ministério da Educação e da Saúde Pública

ONU – Organização das Nações Unidas

PcD – Pessoa com Deficiência

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PNE – Plano Nacional de Educação

PcDVs – Pessoas com Deficiência Visual

SESPE – Secretaria de Educação Especial

SENEB – Secretaria Nacional de Educação Básica

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SD – Sequência Didática

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento

TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação

TA – Tecnologia Assistiva

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA: PERCURSO HISTÓRICO, MARCOS INTERNACIONAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS	29
3 PROPAGADORES DA APRENDIZAGEM ATIVA: DEWEY, TEIXEIRA E FREIRE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO	43
3.1 JOHN DEWEY E A PROPAGAÇÃO DA APRENDIZAGEM ATIVA.....	43
3.2 ANÍSIO TEIXEIRA: CONTRIBUIÇÕES EDUCACIONAIS INSPIRADAS POR JOHN DEWEY	48
3.3 LEGADO DE PAULO FREIRE: PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS E TRANSFORMADORAS	52
3.4 PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS EM DIÁLOGO: DEWEY, TEIXEIRA E FREIRE	56
4 ESTADO DO CONHECIMENTO: MAPEAMENTO DAS TESES E DISSERTAÇÕES	58
4.1 PERCORRENDO O CAMINHO METODOLÓGICO: INICIANDO AS BUSCAS E SEGUINDO AS ETAPAS DO ESTADO DO CONHECIMENTO	62
4.2 ORGANIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES EM CATEGORIAS DE ANÁLISE.	83
4.3 ANÁLISE ESTRUTURADA DAS CATEGORIAS DE INVESTIGAÇÃO	89
4.3.1 Categoria Metodologias Ativas	91
4.3.2 Categoria Público da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	100
4.3.3 Categoria Formação Docente.....	109
4.3.3.1 <i>Formação Continuada.</i>	110
4.3.3.2 <i>Estratégias Pedagógicas.</i>	114
4.3.3.3 <i>Desenvolvimento de Recursos</i>	118
5 TIPOS DE METODOLOGIAS ATIVAS, PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E FORMAÇÃO DOCENTE: INTERFACES PARA A INCLUSÃO	124
5.1 METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO: ESTRATÉGIAS PARA UMA APRENDIZAGEM ATIVA.....	124
5.1.1 Gamificação.	128

5.1.2 Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)	132
5.1.3 Aprendizagem Baseada em Problemas - (ABProb)	134
5.1.4 Estação por Rotação e Sala de Aula Invertida: Modelos de Ensino Híbrido	137
5.2 PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS PESQUISAS ANALISADAS	142
5.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	147
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIA.	156
APÊNDICE A- TABELAS DA BIBLIOGRAFIA ANOTADA COM TESES E DISSERTAÇÕES QUE COMPÕEM O CORPUS DESTE ESTADO DO CONHECIMENTO	166
APÊNDICE B – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS CORRESPONDENTES AOS AUTORES DO QUADRO 7.	182

1 INTRODUÇÃO

Iniciei minha trajetória acadêmica na área da Educação em 2009, ao ingressar no curso de Magistério. Buscando uma formação mais aprofundada, passei a cursar, concomitantemente, a licenciatura em Pedagogia. No decorrer desse período, mais especificamente em 2011, fui convidada a participar do Projeto de Extensão Ciranda, que promove ações de combate e prevenção ao abuso sexual de crianças e adolescentes. No âmbito desse projeto, desenvolvemos atividades em escolas públicas e, ao identificarmos uma lacuna no conhecimento dos docentes sobre o tema, elaboramos uma cartilha e propusemos uma ação voltada à formação dos professores.

Ainda durante a graduação, comecei minha atuação docente na rede privada de ensino. Em 2013, antes mesmo de concluir a licenciatura, ingressei em uma especialização lato sensu em Gestão Escolar, Docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, aprofundando meus conhecimentos na área. Ao longo dos anos, participei de diversas formações presenciais e on-line, ampliando minha compreensão sobre práticas pedagógicas inclusivas e metodologias de ensino.

Minha experiência profissional abrange o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente, estou professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Balneário Camboriú, onde atuo em um projeto de Apoio Pedagógico. Esse projeto tem como objetivo oferecer suporte educacional a estudantes que apresentam dificuldades para acompanhar os conteúdos correspondentes ao ano letivo em que estão matriculados, contribuindo para a equidade no processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo de minha trajetória docente, observei as dificuldades de aprendizagem apresentadas por diversos alunos de diferentes turmas, mesmo antes de 2020, quando a pandemia de Covid-19 agravou ainda mais os desafios educacionais. Enquanto atuava como professora regente em turmas de 5.º ano do Ensino Fundamental, constatei que muitos estudantes chegavam a essa etapa sem terem consolidado as habilidades esperadas para o nível de ensino. Diante dessas inquietações e buscando compreender melhor os fatores que influenciam esse cenário, decidi aprofundar meus estudos de forma presencial. Assim, no primeiro semestre de 2022, candidatei-me a uma vaga como aluna especial no curso de

mestrado acadêmico em Educação, modalidade *stricto sensu*, ofertado pelo Instituto Federal Catarinense (IFC), *Campus Camboriú*.

Antes de concluir esse período, tive certeza de que desejava dar continuidade à minha formação nessa instituição. Assim, no segundo semestre, além de cursar mais uma disciplina como aluna especial, participei do processo seletivo para ingressar como aluna regular no programa de mestrado.

Ao me candidatar ao mestrado, o meu objetivo inicial era investigar o uso de recursos tecnológicos na aprendizagem da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental. A proposta previa o desenvolvimento de uma pesquisa de campo, que envolvesse a observação das práticas pedagógicas dos professores, a aplicação de questionários e a realização de entrevistas, dentre outras possíveis técnicas de coleta de dados. Participando da Linha 2 de pesquisa, que abrange os processos educativos e a inclusão, fui convidada – e ao mesmo tempo desafiada – a redirecionar o foco da pesquisa para a Educação Especial.

A segunda disciplina que cursei como aluna especial foi Processos Educativos e Diversidade Humana: a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. As sugestões de leitura desta disciplina proporcionaram discussões e reflexões, enriquecendo minha formação. No decorrer das aulas e em minha prática profissional, passei a observar com mais atenção a aprendizagem de alunos público da Educação Especial, o que ampliou minha compreensão sobre os desafios e as possibilidades da inclusão educacional.

Simultaneamente a esse percurso inicial no mestrado, participei de uma formação voltada para professores, com o objetivo de explorar a aplicação das metodologias ativas (MA) na prática pedagógica. No entanto, ao longo das discussões e das atividades práticas desenvolvidas durante os encontros, percebi que a inclusão de alunos com deficiência não foi abordada. Diante disso, impulsionada por minhas inquietações acerca das dificuldades de aprendizagem e da inclusão, com base nos conhecimentos previamente adquiridos, reformulamos o tema e o percurso metodológico da pesquisa, optando por um estudo bibliográfico fundamentado na abordagem do Estado do Conhecimento (EC). Assim, a pesquisa passou a ter como foco as metodologias ativas na Educação Especial.

Como pesquisadora, encontrei no EC uma metodologia alinhada à minha forma de investigação, pois, além de permitir a organização e sistematização dos estudos

existentes, possibilita uma reflexão crítica sobre os avanços e desafios da área, aspectos essenciais desse método.

Nesse contexto, a inclusão educacional, especialmente no campo do ensino e aprendizagem de alunos com deficiência, emerge como uma temática de profundo interesse na Educação e de particular interesse para minha atuação e pesquisa. Diante do crescente número de matrículas desse público em classes comuns de ensino, surge a necessidade de refletir sobre práticas pedagógicas inovadoras que promovam a aprendizagem de todos. Diante dos desafios educacionais contemporâneos, o sistema educacional brasileiro enfrenta a necessidade de desenvolver estratégias que abordem o acesso e a permanência dos alunos nas instituições de ensino. Isso sugere a necessidade de medidas que garantam tanto o ingresso dos alunos nas escolas quanto a criação de condições favoráveis para que permaneçam e participem ativamente do ambiente educacional (Mantoan, Prieto, Arantes, 2006).

A promoção da inclusão educacional encontra obstáculos que demandam soluções para garantir uma educação inclusiva. Mantoan (2003, p. 38) afirma que devemos:

Ensinar atendendo às diferenças dos alunos, mas sem diferenciar o ensino para cada um, depende, entre outras condições, de se abandonar um ensino transmissivo e de se adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora. Que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber.

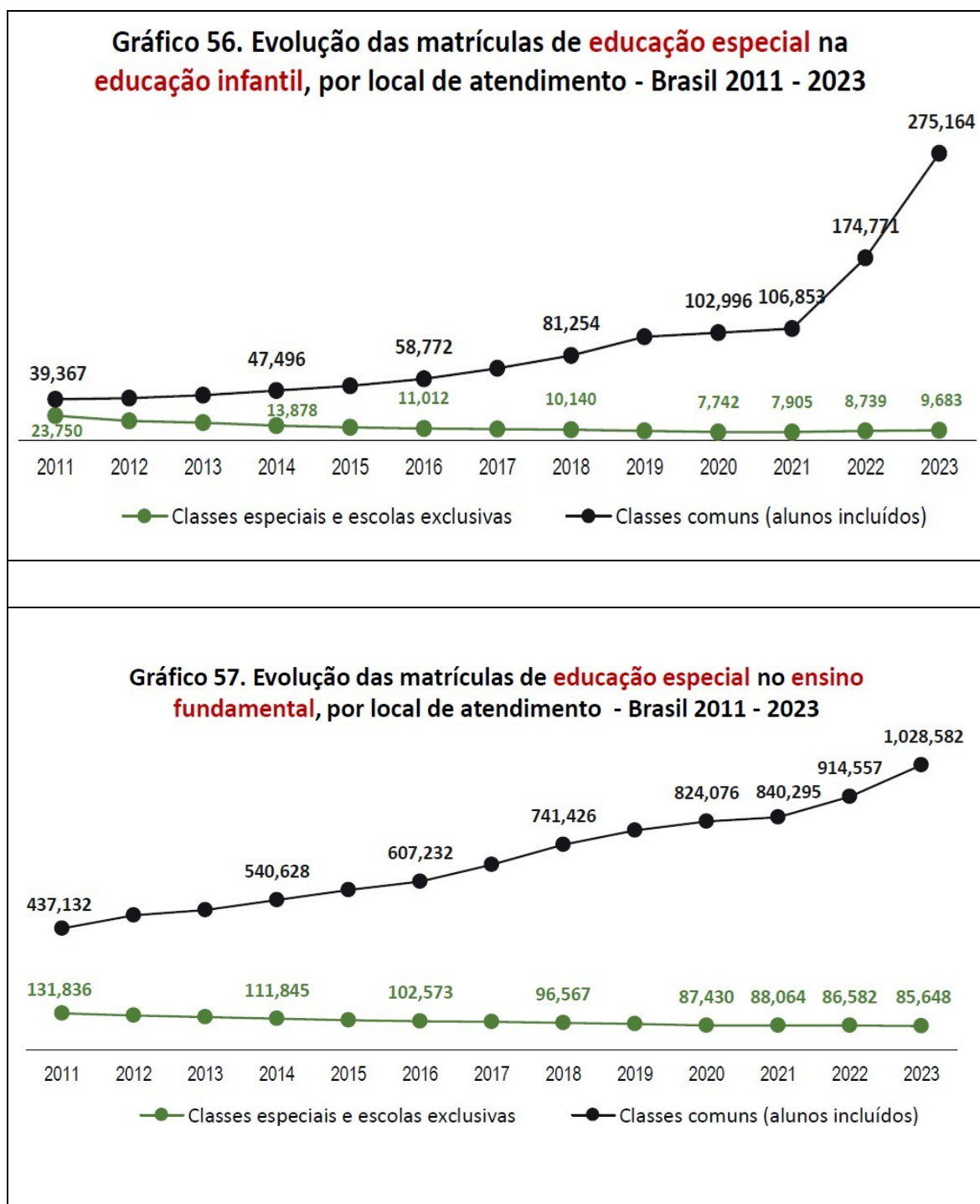
A efetivação da educação inclusiva ainda enfrenta diversas barreiras de ordem física, social e pedagógica, as quais precisam ser superadas para que se garanta o pleno acesso, permanência e participação de estudantes com deficiência no ambiente escolar. Transpor tais obstáculos exige a adoção de estratégias pedagógicas inovadoras, capazes de reconfigurar as práticas educativas e promover a equidade. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), essas barreiras incluem: barreiras urbanísticas, barreiras arquitetônicas, barreiras nos meios de transporte, barreiras na comunicação e na informação, barreiras atitudinais e barreiras tecnológicas, que limitam ou impedem o acesso das pessoas com deficiência aos recursos digitais. Reconhecer e enfrentar essas limitações constitui um passo essencial para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

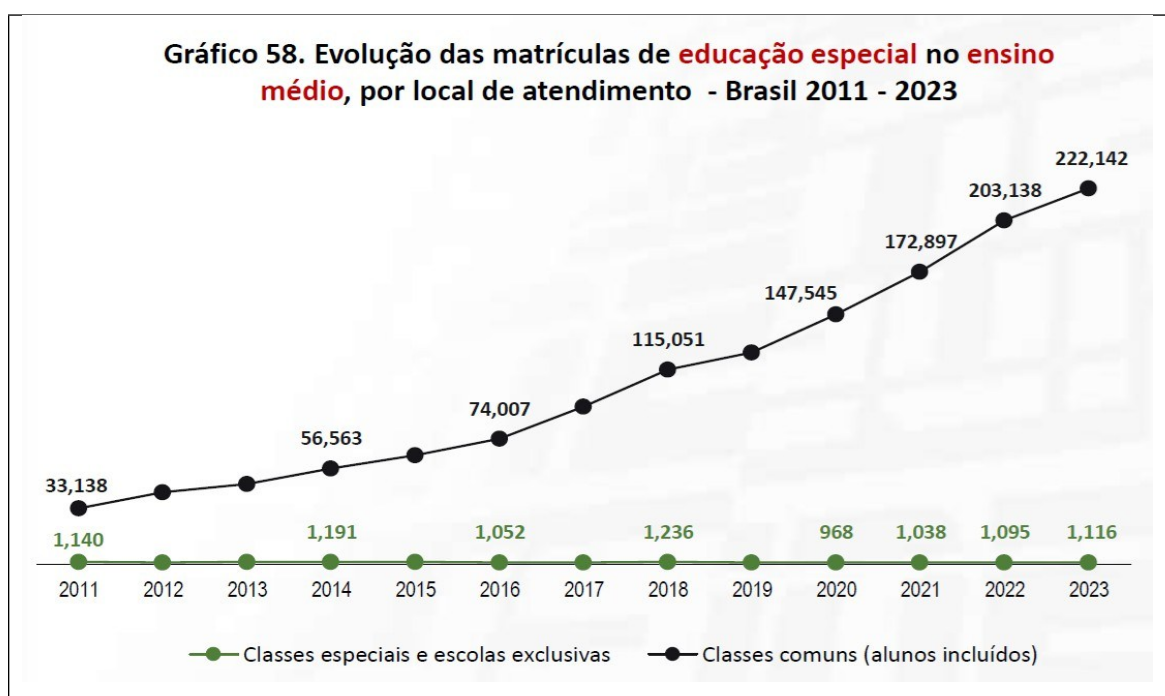
Nesse sentido, as MA, caracterizadas por envolver ativamente os alunos no processo de aprendizagem, surgem como uma proposta inovadora. Bacich e Moran (2018) destacam que essas abordagens não apenas proporcionam um ambiente mais participativo, mas também promovem o desenvolvimento de habilidades críticas nos estudantes. Fundamentadas na ideia de que o aluno é o protagonista de sua aprendizagem, essas metodologias alinham-se com as exigências contemporâneas que buscam práticas pedagógicas mais dinâmicas e centradas no estudante, indispensáveis para lidar com os diversos modos de aprendizagem presentes nas salas de aula.

John Dewey, um dos precursores do desenvolvimento da aprendizagem ativa e importante filósofo do século XX, defendia uma abordagem educacional mais prática e experiencial. Dewey (2023) enfatizava a necessidade de que os alunos desempenhassem um papel ativo na construção do conhecimento. A aprendizagem ativa, componente essencial das MA, redefine as relações tradicionais entre professor e aluno, incentivando a autonomia e a responsabilidade do estudante em seu processo de aprendizagem. Essa perspectiva contemporânea ressoa nas propostas de Bacich e Moran (2018), que enfatizam a importância das MA no contexto educacional.

Ao longo da história, as pessoas com deficiência (PcD) sempre estiveram presentes, embora tenham recebido pouca visibilidade ou destaque (Sousa, 2021). A partir da minha vivência como docente, é possível constatar, de forma empírica, a ampliação do acesso e da permanência de estudantes com deficiência em salas de aula regulares. Essa percepção é corroborada pelos dados do Censo Escolar, realizado em 2023 (Brasil, 2024a), que evidenciam uma mudança significativa nesse panorama, com o aumento no número de matrículas de alunos com deficiência em classes comuns. Na apresentação dos dados do Censo Escolar 2023, realizada pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foram divulgados gráficos que evidenciam esse aumento expressivo das matrículas na Educação Especial (EE) no ensino regular. A seguir, examinaremos a figura 1, que ilustram de forma objetiva e significativa esta tendência, permitindo-nos visualizar esse crescimento.

Figura 1 - Evolução das Matrículas na Educação Especial





Fonte: Brasil (2024a)

[Descrição]

A imagem contém três gráficos que apresentam a evolução das matrículas de EES no Brasil entre os anos de 2011 e 2023, segmentados por etapa de ensino: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Cada gráfico diferencia os dados conforme o local de atendimento, destacando o número de matrículas em classes especiais e escolas exclusivas (representadas por uma linha verde) e em classes comuns com alunos incluídos (representadas por uma linha preta).

O primeiro gráfico (Gráfico 56) – Evolução das matrículas de EES na educação infantil:

- Há um crescimento significativo no número de matrículas em classes comuns (linha preta), partindo de 39.367 em 2011 para 275.164 em 2023.

- As matrículas em classes especiais e escolas exclusivas (linha verde) mantêm um crescimento mais estável, passando de 6.322 em 2011 para 9.638 em 2023.

O segundo gráfico (Gráfico 57) – Evolução das matrículas de educação especial no ensino fundamental:

- O número de matrículas em classes comuns (linha preta) cresce expressivamente de 437.132 em 2011 para 1.028.582 em 2023.

- As matrículas em classes especiais e escolas exclusivas (linha verde) apresentam um crescimento menor, variando de 11.136 em 2011 para 85.648 em 2023.

O terceiro gráfico (Gráfico 58) – Evolução das matrículas de EES no ensino médio:

- As matrículas em classes comuns (linha preta) aumentam de 31.138 em 2011 para 232.142 em 2023.

- O número de alunos matriculados em classes especiais e escolas exclusivas (linha verde) mantém um crescimento modesto, saindo de 1.038 em 2011 para 1.116 em 2023.

Os três gráficos demonstram um crescimento contínuo da inclusão de alunos da EES nas classes comuns ao longo dos anos, enquanto as matrículas em classes especiais e escolas exclusivas apresentam um crescimento mais discreto.

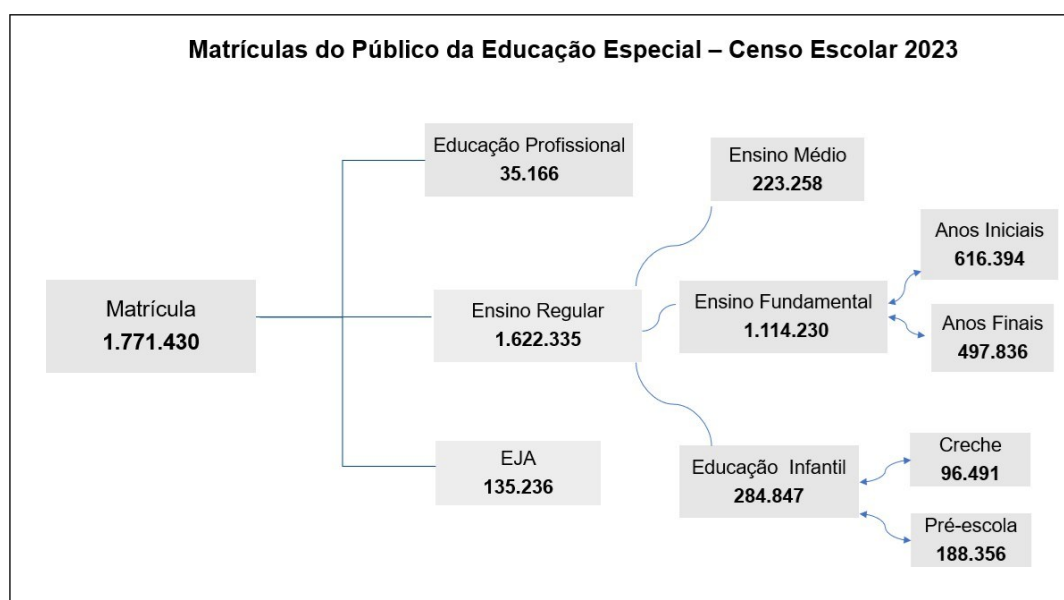
[Fim da descrição]

Ao analisar a figura 1, observa-se um crescimento no número de matrículas de estudantes da EE na Educação Básica ao longo dos anos. Embora os dados apresentados iniciem em 2011, a tendência de aumento sugere um movimento

progressivo de inclusão educacional que começou antes desse período¹. O aumento das matrículas de alunos da EE em classes comuns reflete um movimento positivo em direção à inclusão educacional, evidenciando o progresso do cenário educacional para crianças com deficiência no Brasil.

Para corroborar essa constatação, apresentamos a Figura 2, um infográfico que ilustra os números referentes às matrículas de alunos da EE, conforme registrado no Censo Escolar 2023 (Brasil, 2024b). Essa imagem oferece uma visualização clara e concisa dos dados de matrículas na Educação Básica.

Figura 2 – Número de matrículas nas etapas da Educação Básica



Fonte: Adaptado de Brasil (2024b).

[Descrição]

O organograma intitulado "Matrículas do Público da Educação Especial – Censo Escolar 2023" apresenta a distribuição de 1.771.430 matrículas. A maioria está no Ensino Fundamental, principalmente nos Anos Iniciais (616.394 matrículas), seguido pelo Ensino Médio (223.258 matrículas) e Educação Infantil (284.847 matrículas). Outros segmentos incluem Educação de Jovens e Adultos – EJA (135.236 matrículas) e Educação Profissional (35.166 matrículas).

O gráfico utiliza caixas conectadas por linhas para representar as categorias, com os números destacados em negrito.

[Fim da descrição]

Segundo os dados divulgados pelo MEC e pelo INEP, no Censo Escolar de 2023, do total de 1.771.430 matrículas registradas na modalidade da educação especial, a maior concentração está no ensino fundamental, com 62,90% (1.114.230)

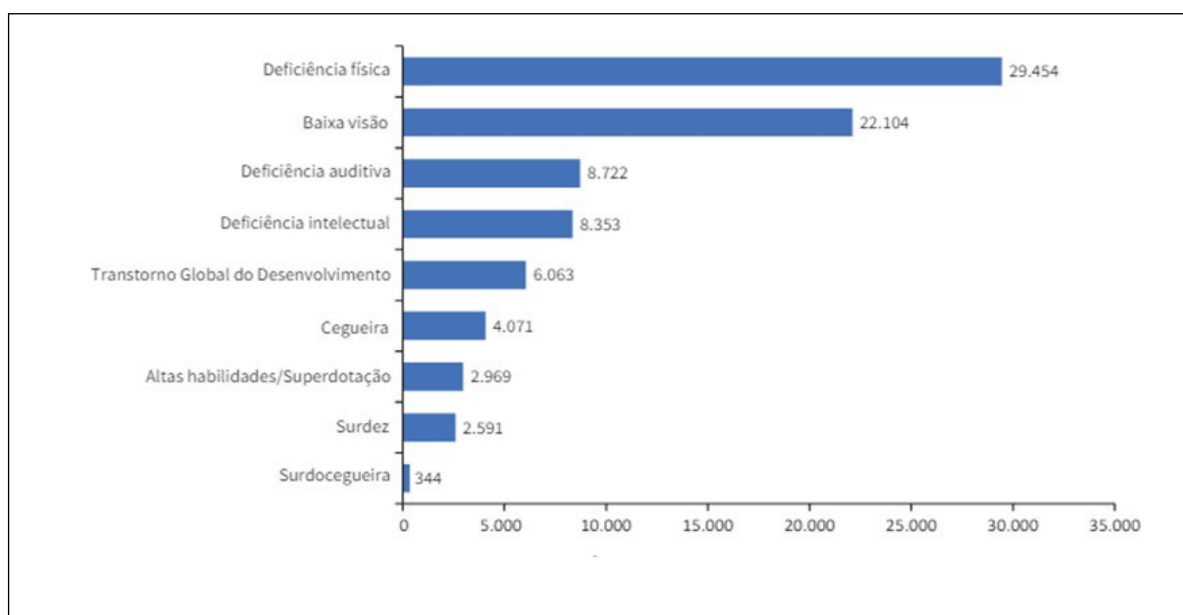
¹ Início da nota de rodapé: A partir de 2004, são efetivadas mudanças no instrumento de pesquisa do Censo, que passam a registrar a série ou ciclo escolar dos alunos identificados no campo da Educação Especial, possibilitando monitorar o percurso escolar (Brasil, 2008). Fim da nota de rodapé.

das matrículas. Em seguida está a educação infantil, com 16% (284.847), e o ensino médio, que contabilizou 12,6% (223.258) dos estudantes (Brasil, 2023b). Esses dados indicam uma progressão na inclusão escolar, o que demonstra a crescente necessidade de práticas educacionais que promovam a igualdade de oportunidades.

Apesar dos dados revelarem esse aumento nas matrículas, é evidente que ainda há muito a ser feito para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência com qualidade desses alunos na escola comum (Martins, 2015).

Explorando as matrículas de alunos da EE no Ensino Superior, o resumo técnico do Censo da Educação Superior de 2022, divulgado pelo INEP em 15 de março de 2024, revela os números de matrículas segundo o tipo de deficiência (Brasil, 2024c). Visualizamos tais informações a seguir, na figura 3.

Figura 3 - Matrículas de Alunos da Educação Especial no Ensino Superior



Fonte: Brasil (2024c).

[Descrição]

Gráfico de barras horizontais representando a distribuição de diferentes tipos de deficiência. As barras estão dispostas em ordem decrescente, da maior para a menor. Os valores numéricos estão indicados no final de cada barra. A deficiência física apresenta a maior quantidade (29.454), seguida pela baixa visão (22.104). Em seguida, aparecem deficiência auditiva (8.722), deficiência intelectual (8.353), transtorno global do desenvolvimento (6.063), cegueira (4.071), altas habilidades/superdotação (2.969), surdez (2.591) e, por último, surdocegueira (344). As barras são de cor azul.

[Fim da descrição]

O gráfico apresenta o número de matrículas do público da EE na graduação em 2022, categorizadas por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Destaca-se que uma mesma matrícula pode

receber mais de um tipo de deficiência. Os três tipos de deficiências mais mencionadas, que representam juntas mais de 70% do total, são: deficiência física (34,8%), baixa visão (26,1%) e deficiência auditiva (10,3%). Observa-se que o total de alunos matriculados é de 79.262 (Brasil, 2024c).

Diante desse cenário, os desafios enfrentados na inclusão de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação instigam maiores reflexões sobre as práticas pedagógicas atuais. A busca por novos métodos que motivem a aprendizagem e promovam a autonomia dos alunos, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma educação inclusiva e de qualidade, ressalta a urgência de transformações no ambiente educacional.

De acordo com Mantoan (2003, p. 34):

Superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda a urgência. Essa superação refere-se ao “que” ensinamos aos nossos alunos e ao “como” ensinamos, para que eles cresçam e se desenvolvam, sendo seres éticos, justos, pessoas que terão de reverter uma situação que não conseguimos resolver inteiramente: mudar o mundo e torná-lo mais humano.

A citação de Mantoan (2003) ressalta a necessidade de superar o sistema tradicional de ensino, tanto no “o quê” quanto no “como” ensinamos. Nesse sentido, estudiosos afirmam que as MA surgem como estratégias de ensino que podem contribuir para essa transformação, proporcionando uma abordagem de ensino mais dinâmica, participativa e centrada no aluno.

Dentre estes estudiosos, destacam-se Bacich e Moran (2018, p. 27), que afirmam que “as metodologias ativas constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas”. Além disso, Pavão e Pavão (2021, p. 32) ressaltam que,

[...] no campo escolar, as metodologias ativas de ensino vêm ganhando cada vez mais credibilidade, pois trazem o sujeito com e/ou sem deficiência para o protagonismo destes processos e buscam valorizar o potencial de cada um através de atividades diversificadas e da participação ativa.

Com base nas considerações apresentadas, a justificativa desta pesquisa se sustenta em três aspectos distintos: motivação pessoal, relevância acadêmica e impacto social. Em termos pessoais, minha motivação para este estudo surge

diretamente de minha trajetória profissional como docente no Ensino Fundamental, onde vivencio os desafios enfrentados pelos alunos da EE, bem como as dificuldades que encontro ao buscar engajá-los no processo educativo de maneira adequada. Essa experiência prática despertou em mim o interesse em investigar e desenvolver estratégias pedagógicas mais eficazes e inclusivas, que atendam às necessidades específicas desses estudantes.

Socialmente, a pesquisa se justifica pela necessidade de promover uma educação inclusiva que valorize a diversidade e respeite os direitos de todos os alunos. Desenvolver e implementar estratégias pedagógicas que favoreçam a autonomia e a participação dos estudantes com deficiência é fundamental para construir uma sociedade mais justa e igualitária. Esta pesquisa visa sensibilizar a comunidade escolar e a sociedade sobre a importância da inclusão educacional e seus benefícios, contribuindo para uma educação que reconheça e valorize a diversidade humana.

No âmbito acadêmico, esta pesquisa é importante para aprofundar o conhecimento sobre o uso das MA junto ao público da EE. O aumento expressivo no número de matrículas desses alunos ressalta a necessidade de explorar estratégias pedagógicas inovadoras. Busca-se, através deste estudo, contribuir para o desenvolvimento teórico e prático na área, compartilhando descobertas e perspectivas com educadores e pesquisadores. Ao identificar tendências, lacunas e contribuições relevantes, esta pesquisa tem como propósito contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas, favorecendo a construção de ambientes educacionais mais inclusivos e participativos. Nessa perspectiva, o estudo fortalece os princípios da educação inclusiva, ao promover a igualdade, a equidade e a eliminação de barreiras que dificultam o pleno acesso à aprendizagem.

A problemática dessa pesquisa se estabelece a partir do crescente número de matrículas de alunos da EE no ensino regular, conforme constatado no censo de 2023, e da necessidade premente de garantir uma aprendizagem efetiva para todos. Diante disso, surge a necessidade de estratégias de ensino que possam atender às necessidades específicas e promover a inclusão e o desenvolvimento escolar de todos. À luz dessas informações, a presente pesquisa parte do questionamento: de que forma as metodologias ativas estão sendo discutidas para promover a inclusão e a aprendizagem de alunos com deficiência?

Considerando o panorama apresentado e o problema de pesquisa delineado, o objetivo geral desta investigação é: analisar de que forma as metodologias ativas estão sendo discutidas para promover a inclusão e a aprendizagem de estudantes público da Educação Especial. Segundo o propósito estabelecido, foram definidos os seguintes objetivos específicos para guiar a pesquisa:

- Caracterizar o percurso histórico e as mudanças paradigmáticas na Educação Especial, a partir dos marcos internacionais e nacionais que orientaram a (re)formulação de políticas públicas.
- Identificar na literatura acadêmica quais características são essenciais nas metodologias ativas para promover a inclusão e a aprendizagem de alunos com deficiência.
- Examinar as produções científicas disponibilizadas nos bancos de dados digitais nacionais que tratam das metodologias ativas em intersecção com a área da Educação Especial, identificando aspectos recorrentes, emergentes e possíveis lacunas.

O escopo da pesquisa abrange como as MA estão sendo discutidas para promover a inclusão e a aprendizagem de todos os alunos com deficiência. Seu corpus é formado por teses e dissertações selecionadas nos bancos de dados digitais brasileiros, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT) e o Catálogo de Teses e Dissertações (BTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A proposta desta pesquisa compreende, em sua abordagem, a pesquisa qualitativa, empregando os procedimentos da pesquisa bibliográfica desenvolvida por meio de um EC. Quando falamos em pesquisa, Stake (2011, p. 23) diz que se trata de uma “[...] investigação, um estudo deliberado, uma busca pela compreensão”, enquanto Gil (2010, p. 1) a define como “o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”.

A pesquisa é, de fato, um processo essencial na construção do conhecimento, com múltiplas dimensões e finalidades. Para Demo (1983, p. 23):

Pesquisa é a atividade científica pela qual descobrimos a realidade. Partimos do pressuposto de que a realidade não se desvenda na superfície. Não é o que aparenta à primeira vista. Ademais, nossos esquemas explicativos nunca esgotam a realidade [...]. Pesquisa é um processo interminável, intrinsecamente processual. É: um fenômeno de aproximações sucessivas e

nunca esgotado, não uma situação definitiva, diante da qual já não haveria o que descobrir.

Do ponto de vista de Silva e Menezes (2005), na pesquisa qualitativa, a relação entre o mundo real e o sujeito é dinâmica, evidenciando um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Essa abordagem enfatiza a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados como elementos essenciais no processo de investigação, com o pesquisador atuando como instrumento-chave. Segundo estas autoras, a pesquisa qualitativa é descritiva e os pesquisadores tendem a analisar os dados indutivamente, priorizando o processo e o significado como focos principais de abordagem.

As características apresentadas assemelham-se ao que Stake (2011, p. 30) afirma:

Para a pesquisa qualitativa, [onde] o próprio pesquisador é um instrumento ao observar ações e contextos e, com frequência, ao desempenhar intencionalmente uma função subjetiva no estudo, utilizando sua experiência pessoal em fazer interpretações. [...] A observação, a entrevista e a análise dos materiais (inclusive de documentos) são os métodos de pesquisa qualitativa mais comuns.

A convergência entre as ideias de Stake (2011) e as características destacadas por Silva e Menezes (2005) sobre a pesquisa qualitativa revela um ponto central: o papel ativo e subjetivo do pesquisador no processo investigativo. Diante disso, entende-se que a pesquisa qualitativa oferece uma oportunidade única para explorar fenômenos sociais e humanos de forma mais profunda e contextualizada. Ao adotar uma perspectiva interpretativa e situacional, os pesquisadores capturam nuances e atribuem significados aos temas investigados, refletindo uma abordagem mais humanística e reflexiva. De acordo com Creswell (2007, p. 39), as abordagens das pesquisas qualitativas:

Permitem ao pesquisador ser inovador e trabalhar mais nos limites de estruturas projetadas por ele. Elas permitem uma redação mais criativa, com estilo literário, que as pessoas podem gostar de usar. Para escritores reivindicatórios/participatórios, há indubitavelmente um forte estímulo pessoal para pesquisar tópicos de interesse pessoal - questões relacionadas a pessoas marginalizadas e interesse em criar uma sociedade melhor para essas pessoas e para todos.

Essa abordagem flexível permite explorar temas de interesses pessoais com maior profundidade, resultando em descobertas significativas e uma compreensão mais ampla dos fenômenos estudados. Conforme delineada por Stake (2011), a

pesquisa qualitativa é definida por ser interpretativa, fundamentada em experiências situacionais e humanísticas, refletindo as prioridades de singularidade e contexto. Isso implica que os resultados e as narrativas geradas podem fornecer entendimentos valiosos para aqueles que desejam compreender questões históricas, problemas contemporâneos ou pretendem influenciar políticas.

O estudo bibliográfico que aqui se apresenta se apoia nas definições propostas por Gil (2010) e Mazucato (2018) sobre pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2010, p. 29), "a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em materiais já publicados. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos". Mazucato (2018, p. 66) corrobora essa definição com Gil (2010), ressaltando que:

A pesquisa bibliográfica vincula-se à leitura, análise e interpretação de livros, periódicos, manuscritos, relatórios, teses, dissertações, etc. [...] Não por acaso, esse tipo de pesquisa também exige planejamento e, após uma análise da literatura disponível sobre o tema estudado, o material angariado deve ser triado, estabelecendo-se, assim, um plano de leitura do mesmo. Nesse caso, espera-se uma leitura atenta e sistematizada acompanhada de resenhas, anotações e fichamentos que, por sua vez, servirão de subsídios e de fundamentação teórica para a feitura da pesquisa. É a pesquisa bibliográfica que oferece o suporte a todas as fases de qualquer tipo de pesquisa, uma vez que auxilia na definição do problema, na determinação dos objetivos, na construção de hipóteses, na fundamentação da justificativa da escolha do tema e na elaboração do relatório final.

Dessa forma, esta investigação é conduzida por meio da metodologia do EC, configurando-se como um estudo alicerçado na abordagem teórico-metodológica delineada por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 23), os quais argumentam que:

O Estado do Conhecimento é a identificação, registro, categorização que levem a reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) destacam a importância do EC como uma ferramenta essencial para a compreensão e síntese da produção científica. Ao realizá-lo, busca-se não apenas identificar e categorizar as contribuições existentes, mas também refletir sobre essas informações de forma aprofundada,

permitindo uma compreensão mais abrangente e crítica do conhecimento atual na área específica.

Considerando essa relevância, a dissertação está estruturada em Introdução, Fundamentação Teórica, Estado do Conhecimento, Tipos de Metodologias Ativas, Público da Educação Especial e Formação Docente — estas três últimas configuram-se como as categorias analisadas — e Considerações Finais. Por fim, apresenta o Referencial Bibliográfico e o Apêndice. Estes últimos, em particular, desempenham um papel importante na ampliação da compreensão da pesquisa, fornecendo suporte adicional com detalhes suplementares relevantes a consultas sobre a presente pesquisa.

Após esta introdução, que constitui o Capítulo 1, na qual se apresentou uma visão panorâmica do estudo com a devida justificativa, delimitação do problema de pesquisa, objetivos, metodologia adotada e contextualização temática, o desenvolvimento da pesquisa segue com o Capítulo 2. Nele, são explorados os percursos históricos e as mudanças paradigmáticas na EE no Brasil, com a síntese dos principais marcos legais, tanto internacionais quanto nacionais, que têm orientado a reformulação das políticas públicas desde 1854 até os dias atuais.

O Capítulo 3 propõe uma incursão nos fundamentos históricos da aprendizagem ativa, destacando a contribuição de John Dewey, Anísio Teixeira e Paulo Freire. Esses teóricos defenderam mudanças na educação por meio da aprendizagem ativa, enfatizando uma abordagem mais prática e experiencial na educação, aspectos essenciais para alunos do público da EE.

O Capítulo 4, dedicado ao EC, seguirá as orientações propostas por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) para a estruturação e execução da pesquisa, respaldado em alguns princípios da análise de conteúdo (AC) de Bardin (2016). O processo de seleção, organização e armazenamento das produções será apresentado de forma detalhada para colaborar com a compreensão dos dados que serão apresentados em gráficos e tabelas, evidenciando os resultados obtidos.

No Capítulo 5, descreve as Metodologias Ativas, as especificidades do público da Educação Especial e aspectos da formação docente, com base em referenciais teóricos que subsidiam a compreensão da inclusão escolar.

O Capítulo 6 é dedicado às considerações finais, nas quais são evidenciados os principais resultados e conclusões decorrentes da investigação.

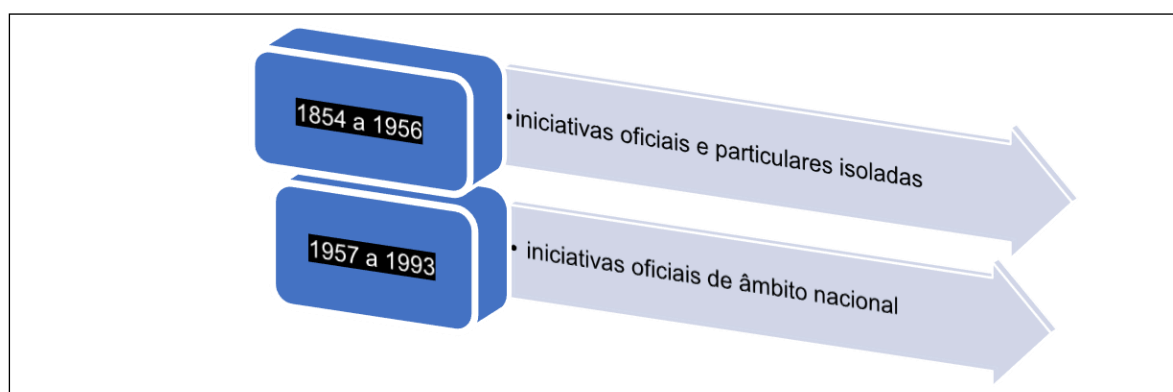
Após a introdução, que apresentou os objetivos e a metodologia da pesquisa, o Capítulo 2 passa a explorar o percurso histórico da Educação Especial no Brasil.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA: PERCURSO HISTÓRICO, MARCOS INTERNACIONAIS E POLÍTIICAS PÚBLICAS NACIONAIS

A Educação Especial (EE) no Brasil passou por uma significativa evolução ao longo da história, marcada por mudanças paradigmáticas que refletiram não apenas a transformação das concepções sobre deficiência, mas também as adaptações legais e as políticas públicas voltadas à inclusão educacional. A trajetória formal da EE, no cenário nacional, remonta ao século XIX, com iniciativas que sinalizaram a atenção governamental às questões educacionais relacionadas às pessoas com deficiência.

Conforme ilustrado na figura 4, Mazzotta (2011) apresenta a evolução histórica da Educação Especial no Brasil, delimitada no intervalo temporal entre os anos de 1854 e 1993. A autora organiza esse intervalo em dois momentos: o primeiro, entre 1854 e 1956, caracterizado por iniciativas oficiais e particulares isoladas; e o segundo, de 1957 a 1993, marcado pela implementação de iniciativas oficiais de âmbito nacional, que contribuíram para a consolidação de políticas e práticas voltadas à inclusão educacional.

Figura 4 - Recorte temporal da Educação Especial



Fonte: Baseado em Mazzotta (2011).

[Descrição]

O diagrama apresenta dois blocos retangulares azuis, dispostos verticalmente, cada um contendo um período de tempo escrito em branco sobre um fundo preto. O primeiro bloco, localizado no topo, exibe "1854 a 1956", enquanto o segundo, logo abaixo, mostra "1957 a 1993". De cada bloco sai uma seta horizontal azul clara apontando para a direita, contendo textos explicativos. A seta do primeiro bloco

traz a descrição: "iniciativas oficiais e particulares isoladas". Já a seta do segundo bloco apresenta o texto: "iniciativas oficiais de âmbito nacional".
[Fim da descrição]

Um marco significativo no contexto educacional brasileiro ocorreu em 1854, quando D. Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos na cidade do Rio de Janeiro por meio do Decreto Imperial n.º 1428. Posteriormente, no ano de 1891, de acordo com Martins (2015), o instituto em questão recebeu uma nova denominação, que perdura até os dias atuais, passando a ser conhecido como Instituto Benjamin Constant (IBC).

Durante o reinado de D. Pedro II, a Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, possibilitou a criação de uma instituição dedicada à educação de surdos-mudos² no Brasil. Inicialmente denominado Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, a escola passou, em 1957, a ser chamada de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Desde a sua fundação, caracterizou-se como um estabelecimento educacional voltado à formação literária e ao ensino profissionalizante de crianças surdas com idades entre 7 e 14 anos. Os dois institutos implantaram oficinas para a aprendizagem de diferentes ofícios (Mazzotta, 2011).

Apesar da Constituição de 1824 ter garantido o direito à educação primária pública gratuita para todos, essa promessa foi amplamente negligenciada na prática. A educação popular, e especialmente a educação de PcD, não era motivo de preocupação. O surgimento da educação de PcD deu-se devido ao trabalho de algumas pessoas sensibilizadas com a questão que receberam apoio governamental, ainda que precário, em um momento em que a elite intelectual estava preocupada em elevar o Brasil ao nível de outros países (Januzzi, 2012).

Nessa época, "o Brasil seguia a tendência europeia relativa à educabilidade das pessoas com deficiência, seja pelo viés religioso de catequizar as almas, seja pelo viés econômico de mão de obra para suprir a necessidade da sociedade rural brasileira" (Ziliotto, 2020, p. 82).

Apesar das restrições no que concerne ao atendimento de pessoas com deficiência, um aspecto de suma importância na história da Educação Especial brasileira foi o 1º Congresso de Instrução Pública, realizado em 1883, promovido pelo IBC e pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Neste congresso foram

²Início da nota de rodapé: Nomenclatura utilizada no período. Fim da nota de rodapé.

discutidos temas fundamentais, especialmente aqueles relacionados ao desenvolvimento de currículos pedagógicos e à formação de docentes voltados para atender às necessidades específicas de pessoas com deficiência visual e auditiva. A discussão demonstra a conscientização acerca da importância da capacitação docente para atuar com as especificidades apresentadas pelos estudantes com deficiência visual e auditiva (Mazzotta, 2011).

De acordo com Rafante (2011), as reflexões acerca da educação dos indivíduos considerados "excepcionais"³ foram deflagradas pelo campo médico, no início do século XX, e se concretizaram no âmbito educacional brasileiro durante a década de 1910. Esse processo evidenciou as interações entre Medicina, Psicologia e Educação na realidade brasileira, configurando-se como uma prática na qual os médicos eram encarregados de intervir no ambiente escolar. Essa intervenção envolvia o uso de instrumentos psicológicos para a análise dos estudantes e o diagnóstico do que era considerado "anormal", com o propósito de prevenir eventuais problemas sociais. Essa abordagem reflete uma perspectiva normativa, buscando antecipar e corrigir comportamentos desviantes conforme as normas sociais vigentes. Corroborando com esta autora, Martins (2015, p. 88) destaca que:

Na década de 20 surgiram várias reformas estaduais de educação que, embora prescrevessem atendimento especializado em escolas ou classes especiais para alunos com deficiência, ao mesmo tempo, isentavam as crianças com incapacidades físicas ou mentais comprovadas (juntamente com os que apresentavam doenças contagiosas e os extremamente pobres), da obrigatoriedade escolar. Era mais uma forma encontrada pelo Estado para fugir das suas responsabilidades com a educação popular e com a educação de pessoas que fugiam aos padrões da normalidade.

No intervalo temporal de 1854 a 1956, onde iniciativas oficiais e particulares isoladas ocorreram, um documento de relevância internacional desempenhou um papel importante na formulação de diretrizes normativas voltadas à educação de crianças com deficiência. Em 1948, a comunidade internacional reuniu-se na sede da Organização das Nações Unidas (ONU) em Nova York e comprometeu-se a evitar futuras atrocidades, reforçando este posicionamento através da Carta das Nações

³ Início da nota de rodapé: De acordo com Sassaki (2003), o termo "excepcionais" foi utilizado nas décadas de 1950, 1960 e 1970 para designar pessoas com deficiência intelectual. Fim da nota de rodapé.

Unidas, que declara, em um único documento, os direitos de cada pessoa, em todo tempo e lugar (Martins, 2015).

Como versa a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), em seu artigo 1º, “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”. A promulgação desse documento constituiu um marco jurídico internacional e configurou-se, igualmente, como um impulso ético e político para a formulação de diretrizes inclusivas no âmbito educacional.

Esse movimento inicial demonstrou um reconhecimento no que diz respeito ao atendimento educacional para PcD, marcando os primeiros passos em direção a políticas mais abrangentes e assinalando o início de uma trajetória voltada ao desenvolvimento educacional específico para esse público.

No decorrer do segundo período, que se estendeu de 1957 a 1993, a transição para ações de abrangência nacional sugere uma mudança de paradigma na EE brasileira, impulsionando debates sobre direitos educacionais e ampliando iniciativas de alcance nacional. De acordo com Silva (2012, p. 41), “até a década de 1960 pôde ser observado o predomínio de serviços privados, os quais, por serem pagos, eram mais acessíveis às classes sociais com maior poder aquisitivo.”

Segundo as constatações de Mazzotta (2011, p. 52), “o atendimento educacional dos excepcionais foi explicitamente assumido, a nível nacional, pelo governo federal, com a criação de Campanhas especificamente voltadas para este fim”. Ao serem implementadas nacionalmente pelo governo federal, essas políticas demonstraram o reconhecimento oficial da necessidade de estratégias específicas para assegurar o acesso à aprendizagem para os alunos com deficiência.

As Campanhas de Educação⁴ tinham como propósito promover ações de treinamento, reabilitação e assistência educacional para pessoas com deficiência auditiva, visual e mental em todo o território nacional (Martins, 2015). Essa ação governamental revela uma evolução nas políticas educacionais, sinalizando uma resposta ativa e propositiva diante dos desafios relacionados ao atendimento do público da EE.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei n.º 4.024/1961, reafirmou o direito à educação das PcD, estipulando em seu artigo 88 que

⁴ Início da nota de rodapé: As campanhas foram criadas nos anos de 1957, 1958 e 1960. Fim da nota de rodapé.

a educação desses indivíduos deveria, sempre que possível, ser integrada ao sistema geral de educação. Como afirma Martins (2015, p. 100), [...] no caso de não ser considerado possível o atendimento educacional desses educandos no sistema regular de ensino, eles deveriam ser enquadrados no sistema especial, formado por instituições especializadas. Posteriormente, a Lei n.º 5.692/1971, alterada pela Lei n.º 7.044/1982, estabeleceu diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, visando proporcionar ao educando uma formação que promovesse o desenvolvimento de suas potencialidades, a preparação para o trabalho e o exercício consciente da cidadania. Além disso, o artigo 9º dessa lei previa “tratamento especial” aos alunos com deficiência física ou mental, àqueles com atraso considerável em relação à idade escolar regular e aos superdotados (Mazzotta, 2011).

No Brasil, assim como em outros países, começaram a ser aprovados dispositivos legais que garantissem às PcD o direito de frequentar classes comuns nas escolas regulares. Silva (2012, p.56) afirma que “a partir da década de 1970, emergiu globalmente a filosofia da normalização e da integração.”

Sobre essa filosofia, Rech (2010, p.109) assevera:

A ideia inicial - que sustentou o período da integração escolar – foi a de normalizar, ou seja, fazer com que as pessoas consideradas “diferentes”, tivessem a oportunidade de se tornar parecidas com o modelo ideal de cidadão [...]. Para a escola, a norma passa a ser utilizada como recurso de seleção, ou seja, como uma forma de enquadrar os indivíduos em diferentes grupos, sempre com a “esperança” de que eles alcancem o nível de normalidade esperado pela sociedade.

A integração de pessoas com deficiência nas escolas regulares, impulsionada pela filosofia da normalização a partir da década de 1970, reflete um importante marco nas políticas educacionais. Conforme observado por Rech (2010), a normalização visava inicialmente a equiparação das pessoas “diferentes” ao padrão considerado “normal”.

Em 1973, com a extinção das Campanhas, Mazzota (2011) apresenta a evolução da instituição dos órgãos responsáveis na área da EE da seguinte maneira: o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) foi estabelecido para fomentar, em escala nacional, o aprimoramento e a ampliação dos serviços destinados aos

“excepcionais⁵”. Em decorrência dessa iniciativa, ocorreu, em 1986, a transformação do CENESP na Secretaria de Educação Especial (SESPE). Contudo, em 1990, a SESPE foi extinta e as responsabilidades relacionadas à EE foram absorvidas pela Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), que, por sua vez, abriga o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE). Em consonância com essas mudanças, no ano de 1992, como resultado de uma reorganização ministerial, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) emergiu como componente integrante da nova estrutura ministerial.

Durante o intervalo temporal de 1957 a 1993, segundo período, o Brasil passou por transformações significativas na educação, incluindo o reconhecimento da necessidade de políticas nacionais para a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional. Múltiplos fatores contribuíram para essa mudança paradigmática, destacando-se, entre eles, a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988, considerada como um ponto decisivo.

Antes desse marco constitucional, as ações em EE eram frequentemente fragmentadas e limitadas a iniciativas locais ou privadas. Contudo, a Constituição Federal de 1988 representou um divisor de águas ao estabelecer princípios fundamentais que orientariam políticas públicas voltadas para a inclusão e a equidade na educação. Conforme esta Carta Magna, o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de "atendimento educacional especializado aos portadores⁶ de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1988, Art. 208, III).

O reconhecimento da dignidade da pessoa humana, da igualdade de direitos e da não discriminação baseada em características físicas ou intelectuais tornou-se um pilar central da legislação. Esse período foi marcado pela saída da visão segregacionista para a integracionista, estabelecendo bases para legislações subsequentes. Após a promulgação da Constituição de 1988, instaurou-se um extenso diálogo acerca de uma proposta para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

⁵ Início da nota de rodapé: Mazzota (2011) salienta que, por vezes, os dispositivos legais referem-se aos 'excepcionais', enquanto em outras ocasiões utilizam o termo 'deficientes'. Fim da nota de rodapé.

⁶ Início da nota de rodapé: Atualmente, este termo está em desacordo; recomenda-se "pessoa com deficiência". O termo "pessoa com deficiência" foi definido pela Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e, no Brasil, foi promulgado pelo Decreto nº 6.949 (Brasil, 2009). Fim da nota de rodapé.

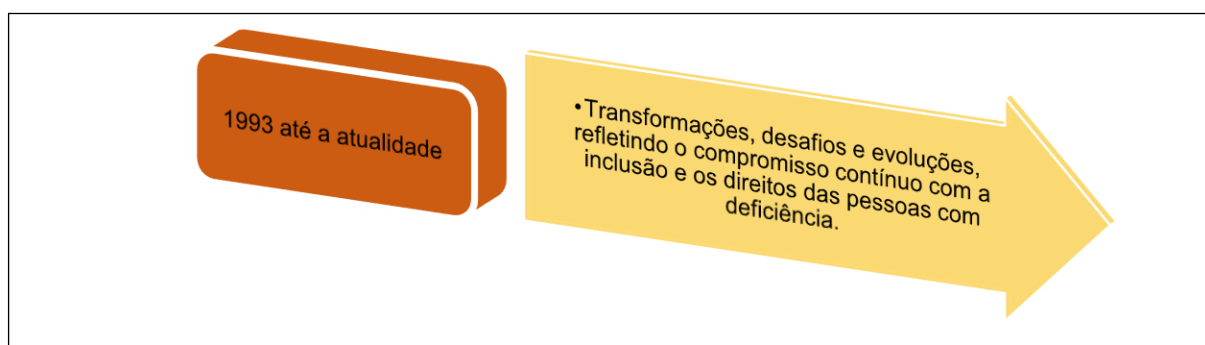
Nacional (LDBEN), englobando diversos segmentos da sociedade civil ligados ao campo educacional.

Em 1990, surge o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069, uma legislação brasileira que estabelece direitos e garantias fundamentais para crianças e adolescentes. Promulgado em 13 de julho daquele ano, o ECA representa um marco legal na proteção dos direitos infantojuvenis, substituindo o antigo Código de Menores (1979). Em seu artigo 54, o ECA determina que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente "o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1990).

Essa disposição reflete o compromisso normativo em promover a inclusão e o acesso à educação, garantindo oportunidades educacionais adequadas para todas as crianças e adolescentes, independentemente de suas habilidades ou condições específicas. A legislação reforça a importância de medidas educacionais inclusivas, alinhadas ao princípio da igualdade, para assegurar um ambiente educacional acessível a todos.

A Figura 5 ilustra o terceiro período, iniciado em 1993 e em andamento até a atualidade, evidenciando a trajetória da Educação Especial ao longo dos anos.

Figura 5: Recorte temporal – 1993 até atualidade



Fonte: Baseado em Mazzotta (2011).

[Descrição]

O diagrama apresenta um esquema visual composto por dois elementos principais: um bloco retangular tridimensional à esquerda, de cor marrom, contendo o texto "1993 até a atualidade", e uma seta na cor ouro apontando para a direita. Dentro da seta, há um texto em preto: "Transformações, desafios e evoluções, refletindo o compromisso contínuo com a inclusão e os direitos das pessoas com deficiência". O design visual sugere um movimento progressivo, avanços e desafios enfrentados ao longo desse período.

[Fim da descrição]

Este é um momento marcado pela consolidação de políticas inclusivas e esforços institucionais para garantir a participação plena de pessoas com deficiência

em ambientes educacionais regulares. A ênfase na inclusão representa uma resposta à crescente compreensão dos direitos fundamentais de todos os cidadãos em relação à educação e à participação social.

Segundo Mazzotta (2011, p. 93-94), “cabe salientar que um dos mais importantes, ou o principal instrumento para a educação brasileira atual é o Projeto de Lei n. 101, de 1993, da Câmara Federal, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).” A mencionada legislação desempenha uma função vital ao instituir os princípios e fundamentos que orientam o sistema educacional no território nacional, delineando diretrizes que visam à promoção da inclusão, igualdade e qualidade do ensino. Diante desse panorama, a ênfase no reconhecimento do impacto normativo da LDBEN destaca a relevância de políticas estruturadas destinadas a fomentar uma educação inclusiva, equitativa e alinhada aos princípios fundamentais apresentados na legislação vigente do país.

Sousa (2021, p. 7) destaca um importante marco internacional que influenciou a perspectiva inclusiva, afirmando que:

Podemos iniciar falando da Inclusão a partir da Declaração de Salamanca, documento que estrutura a ação governamental e trata dos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais dos países participantes da Conferência Mundial em Educação Especial, organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a Unesco, realizada em Salamanca entre 7 e 10 de junho de 1994. A Declaração de Salamanca é considerada um marco na Educação Inclusiva, pois foi o primeiro documento a utilizar o termo “Educação Inclusiva” e nela encontra-se definido o princípio da Escola Inclusiva “como o princípio que deve orientar a educação para todos.

No Brasil, a Declaração de Salamanca influenciou positivamente o debate e as políticas educacionais, contribuindo para uma mudança de paradigma na abordagem da EE. Esse documento foi fundamental para o reconhecimento da importância da inclusão e para a elaboração de leis e diretrizes que promovam a educação inclusiva.

A LDBEN, representada pela Lei n.º 9.394/1996, delineia, em seu Capítulo V, Artigo 58, a concepção de EE nos seguintes termos: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996). Esta definição, presente na legislação, evidencia a perspectiva inclusiva da educação especial, reconhecendo-a como parte fundamental do processo educacional. O termo “preferencialmente” sugere uma

abordagem inclusiva, promovendo a participação desses educandos em ambientes educacionais regulares sempre que possível. Essa disposição legal reflete a preocupação em alinhar as políticas educacionais brasileiras com princípios de inclusão e igualdade.

Aranha (2006) expressa preocupação sobre o período de aprovação da LDBEN anterior, que levou treze anos para ser aprovada. Destaca a complexidade e a extensão temporal associadas à elaboração e aprovação de legislações educacionais no Brasil. Ao mencionar a preocupação com a regulamentação da LDBEN, que ocorreu em 1996, ela ressalta a importância de uma abordagem cuidadosa e atualizada para evitar que o texto legislativo envelheça rapidamente, como ocorreu no passado.

Segundo Souza (2021), a Educação no Brasil já estava direcionando a EE com uma perspectiva inclusiva, buscando responder às novas demandas sociais e políticas que visavam garantir o direito à educação para todos, independentemente de suas condições e características. Outros encontros internacionais importantes, anteriores e posteriores à Declaração de Salamanca, contribuíram para esse avanço, dentre estes destacamos a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e a Convenção da Guatemala, de 28 de maio de 1999, denominada Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência.

Em 1999, o cenário legislativo brasileiro foi modificado pelo Decreto n.º 3.298, que regulamenta a Lei n.º 7.853 de 1989, estabelecendo a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. O decreto consolidou normas de proteção existentes e estabeleceu medidas adicionais que foram mudando o panorama legal no país. O Capítulo I do decreto apresenta um conjunto de diretrizes normativas cujo propósito é garantir o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência. Esta política enfatiza que a educação desses alunos deverá iniciar-se na educação infantil, a partir do zero ano. Destaca a inclusão da EE como uma modalidade escolar que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino no sistema educacional (Brasil, 1999). Uma disposição que não apenas sublinha, mas fundamenta o compromisso com a inclusão e a participação plena das pessoas com deficiência no contexto educacional.

Outro marco regulatório no Brasil é o Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004, instrumento que regulamenta as Leis n.º 10.048/2000 e n.º 10.098/2000. Essas leis, respectivamente, tratam da prioridade de atendimento a pessoas com deficiência e mobilidade reduzida, estabelecendo normas gerais e critérios básicos para promover a acessibilidade (Brasil, 2004). Ao entrar em vigor, esse decreto desempenhou um papel fundamental ao consolidar diretrizes que buscam assegurar a participação das PcD em diferentes aspectos sociais, culturais e públicos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), datada de 2008 e ainda vigente, é apontada por Souza (2021) como um dos principais documentos, talvez o mais significativo, surgidos a partir da Declaração de Salamanca, para orientar, compreender e definir os parâmetros da EE no Brasil. Este documento apresenta marcos históricos e normativos, ressaltando a importância dos princípios estabelecidos na CF brasileira. Os objetivos da PNEEPEI (Brasil, 2008, p. 14) são:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A referida política ressalta a necessidade de assegurar que os sistemas educacionais garantam a participação no ensino regular, a permanência, a aquisição de conhecimento, a continuidade e a acessibilidade, visando diminuir ou eliminar as barreiras presentes no ambiente escolar.

Como vimos, a CF de 1988 já previa o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um direito e um dever do estado com a educação. No entanto, a concretização dessas diretrizes constitucionais ganhou um reforço significativo com a promulgação do que estabeleceu diretrizes fundamentais para o AEE e consolidou os princípios inclusivos no ambiente educacional. Diretrizes que incluem a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e

fundamentado na igualdade de oportunidades, bem como na promoção do aprendizado ao longo de toda a vida (Brasil, 2011).

Ao considerar os dispositivos legais que regem a educação no Brasil e os compromissos internacionais ratificados pelo país, esta legislação visa regulamentar a EE, destacando-se pela ênfase na igualdade de oportunidades. Tal medida não apenas demonstra o alinhamento da legislação nacional aos preceitos constitucionais, mas também reforça o comprometimento do Estado brasileiro com a promoção de uma educação inclusiva e acessível a todos os cidadãos.

A Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei Brasileira de Inclusão (LBI) é mais uma legislação que busca garantir a igualdade de condições para o exercício dos direitos e liberdades fundamentais a PcD, visando à sua inclusão social e cidadania. O Estatuto define pessoa com deficiência como aquela que enfrenta impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com barreiras, pode dificultar sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade com os demais cidadãos. A legislação, organizada em diferentes capítulos, estabelece fundamentos e princípios que norteiam medidas inclusivas em diversas áreas, buscando assegurar direitos e oportunidades equiparadas para todas as pessoas (Brasil, 2015).

O Estatuto define e reconhece a PcD e estabelece princípios orientadores para políticas contra a discriminação, visando a igualdade de oportunidades. Especificamente em relação à educação das pessoas com deficiência, define diretrizes para garantir sua inclusão no sistema educacional brasileiro, promovendo a igualdade de oportunidades. A LBI enfatiza o aprendizado contínuo e estabelece medidas para garantir a acessibilidade, visando superar as barreiras históricas que limitaram sua participação na educação.

É fundamental fazer uma distinção clara entre EE e Educação Inclusiva, dois conceitos frequentemente relacionados, porém distintos. A discussão sobre eles tem sido amplamente debatida nas últimas décadas não apenas na Educação, mas em diversas esferas sociais, destacando a importância de compreender as diferenças entre esses dois termos.

A LDBEN (1996), com a redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013, define a EE como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede

regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2013). Essa definição legal estabelece as bases para a compreensão da EE no contexto educacional brasileiro. Além disso, a terminologia 'especial' recebe uma interpretação específica de Haddad (2020), que destaca a necessidade de um tratamento individualizado e especializado para os alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais (NEE)⁷. Essa interpretação complementa a definição legal, enfatizando a importância de atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência.

No entanto, a Educação Inclusiva vai além da Educação Especial, como ressaltado por Sousa (2021), ao afirmar que abrange a inclusão de todos os grupos, raças e etnias. Nesse contexto, a inclusão dos estudantes da EE no ensino regular é fundamental, conforme enfatizado por Mantoan (2003), que destaca que o ponto central da inclusão é garantir que ninguém seja deixado de fora do ensino regular desde o início da vida escolar.

Essas definições são decisivas para garantir a clareza dos dois termos. A Educação Especial (EE) se concentra em atender às necessidades específicas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades ou superdotação. Por outro lado, a Educação Inclusiva busca promover a participação de todos os alunos, independentemente de suas características individuais, em um ambiente educacional que acolhe a diversidade.

No âmbito das normas legais, foi publicado, em setembro de 2020, a implementação da Política Nacional de Educação Especial por meio do Decreto n.º 10.502. As disposições gerais desse decreto orientam a atuação conjunta da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, com o objetivo de implementar programas e ações que garantam o direito à educação e ao AEE para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2020).

Importante ressaltar que o referido decreto foi revogado posteriormente pelo Decreto n.º 11.370, de 2023, tendo em vista seu caráter excludente. Segundo Sousa (2021), o Decreto n.º 10.502/2020 gerou controvérsias, representando um retrocesso

⁷ Início da nota de rodapé: O termo NEE não é mais utilizado, a nomenclatura passou a ser Pessoa com Deficiência e/ou Público da EE. Fim da nota de rodapé.

ao instituir a Educação Especial em classes específicas, assemelhando-se ao modelo de integração e, além disso, contrariou legislações vigentes que preconizam a inclusão, tais como o Decreto n.º 6.949/2009 – que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência –, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), conhecida também como Estatuto da Pessoa com Deficiência, e a Lei nº 13.005/2014, responsável pela aprovação do Plano Nacional de Educação com vigência até 2024.

Segundo Silva, Beche e Costa (2022, p. 37), ainda que, atualmente, os efeitos do Decreto se encontrem suspensos, a sua edição traz grande preocupação, na medida em que representa retrocesso inaceitável e, sobretudo, inconstitucional.

Na esfera da discussão sobre políticas educacionais, destaca-se a relevância da Conferência Nacional de Educação (Conae) que, ao eleger o tema "Plano Nacional de Educação (2024-2034): política de Estado para a garantia da educação como direito humano com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável" para o decênio 2024-2034, promoveu uma análise aprofundada dos problemas e necessidades educacionais nacionais. O propósito central desse evento, promovido pelo Ministério da Educação (MEC) e organizado pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), consistiu na elaboração de novas metas e estratégias voltadas para a superação das desigualdades, visando garantir o direito à educação de qualidade para todos. A culminância desse processo de discussão ocorreu na Plenária Final, realizada em 30 de janeiro de 2024, na qual foram examinadas todas as emendas ao Documento Referência e divulgado o texto final do Plano Nacional de Educação (PNE) para o referido período (Brasil, 2024d).

Considerando os eixos temáticos, o eixo III direciona-se à "Educação, Direitos Humanos, Equidade, Inclusão e Diversidade: equidade e justiça social na garantia do Direito à Educação para todos e combate às diferentes e novas formas de desigualdade, discriminação e violência". Entre as estratégias deste eixo, destaca-se a importância de promover a transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos, reafirmando a escola como um espaço essencial para a valorização da diversidade e a garantia da cidadania, assegurando condições de acessibilidade física, pedagógica, atitudinal, nas comunicações, informações e nos transportes (Brasil, 2024e).

A concepção da educação preconizada destaca-se pela sua natureza humanizadora, de caráter público, que deve ser democrática, laica e pautada pela qualidade social em todas as instituições educativas de distintos níveis, etapas e modalidades. Uma proposta que objetiva garantir o respeito à diferença como direito humano, enfrentando e superando o racismo e todas as formas de preconceito e discriminação, dentre elas o capacitismo, por meio de políticas de equidade orientadas para a inclusão e construção da justiça social (Brasil, 2024d).

Cabe ressaltar que o presidente do Fórum Nacional de Educação (FNE) entregou, em 05 de março de 2024, o Documento Final da CONAE 2024 ao Ministro de Estado da Educação. Atualmente, este documento aguarda a elaboração do Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE) 2024-2034 pelo Ministério da Educação (MEC).

Esse capítulo explicita a complexidade histórica da EE no Brasil, ressaltando os avanços significativos e desafios persistentes. A evolução desse campo é indissociável das transformações sociais, legais e educacionais, e a análise desses caminhos históricos e políticos oferece percepções importantes para o entendimento do atual panorama educacional inclusivo no país. Nesse contexto, surgem propostas de abordagens pedagógicas para uma aprendizagem ativa que buscam seu lugar na construção de propostas educacionais mais inclusivas e práticas. No próximo capítulo, serão discutidas as contribuições de Dewey, Teixeira e Freire, cujas concepções sobre aprendizagem ativa influenciaram a educação, oferecendo bases teóricas e metodológicas para um ensino mais dinâmico.

3 PROPAGADORES DA APRENDIZAGEM ATIVA: DEWEY, TEIXEIRA E FREIRE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

A incessante busca por metodologias educacionais eficazes que promovam uma aprendizagem significativa tem sido um constante desafio no contexto educacional. Ao longo da história, o pensamento de destacados filósofos e pedagogos desempenhou um papel fundamental na reformulação das concepções sobre o papel dos estudantes na construção do conhecimento. Eles passaram por distintas fases que refletem a busca por um engajamento mais profundo dos alunos no processo educativo. Essa evolução, marcada pela transição da aprendizagem passiva para abordagens mais ativas, é um fenômeno entrelaçado com o desenvolvimento das práticas pedagógicas ao longo do tempo.

No presente capítulo, propomos uma incursão nos fundamentos históricos da aprendizagem ativa, compreendendo sua origem e desenvolvimento ao longo do tempo. Destacamos a contribuição de importantes pensadores, como John Dewey, Anísio Teixeira e Paulo Freire, cujas ideias revolucionárias influenciaram a concepção contemporânea de educação. Por fim, exploraremos como essas abordagens pioneiras continuam a inspirar e nortear as práticas pedagógicas atuais, evidenciando a relevância do debate sobre o papel do aluno como agente ativo na construção do conhecimento.

3.1 JOHN DEWEY E A PROPAGAÇÃO DA APRENDIZAGEM ATIVA

No início do século XX, John Dewey, professor e filósofo norte-americano, destacou-se como uma figura central na promoção das teorias educacionais ao propor uma pedagogia progressista que enfatizava a aprendizagem por meio da experiência. Dewey nasceu em outubro de 1859, na cidade de Vermont, EUA, e faleceu em junho de 1952, aos 92 anos, enquanto lecionava na *Columbia University* em Nova York. Sua trajetória profissional foi marcada por um compromisso rigoroso com a promoção da democracia e da educação como fundamentos essenciais para uma sociedade livre e

colaborativa. Ao longo de sua carreira, que abrangeu décadas de atividade intelectual, Dewey lecionou em instituições proeminentes como a Universidade de Michigan, a Universidade de Chicago e, posteriormente, a *Columbia University*, onde continuou sua incansável busca por métodos educacionais progressistas (Dewey *et al.*, 2018).

A introdução das ideias de John Dewey no campo da educação marcou um ponto de virada significativo na história da pedagogia, sendo ele um dos pioneiros na promoção de abordagens de aprendizagem ativas e experienciais. Dewey (2023) vê a experiência como o ponto de partida para o conhecimento, defendendo que os alunos aprendem melhor quando estão envolvidos em atividades práticas e significativas que têm relevância para suas vidas.

Na análise das dinâmicas educacionais, Dewey (2023) destaca que uma teoria educacional perspicaz não apenas identifica os conflitos presentes no ambiente educacional, mas também assume a responsabilidade de investigar suas causas subjacentes. Sua proposta vai além da simples apresentação de soluções pontuais, sugerindo a formulação de um plano operacional fundamentado em um nível mais profundo e abrangente. Para esse pensador, é imperativo evitar a armadilha da abordagem eclética, caracterizada pela mera combinação de elementos diversos, e buscar, em vez disso, concepções inovadoras que conduzam a novos modelos de práticas educacionais, evidenciando a busca por abordagens educacionais transformadoras.

Ao refletir sobre a filosofia educacional emergente, Dewey (2023) ressalta a essência dessa abordagem. Segundo suas palavras, “considero que a unidade fundamental da nova Filosofia da Educação tem como base a ideia de que há uma relação íntima e necessária entre os processos da experiência real com a educação” (Dewey, 2023, p. 17).

A abordagem progressista desse pensador, apresentada em sua obra “Experiência e educação” (Dewey, 2023), opõe-se diretamente aos fundamentos da teoria tradicional de ensino, que muitas vezes se baseia em métodos mais centrados no professor e na transmissão unidirecional de informações, ao propor uma abordagem participativa, que reconhece a importância da experiência na formação educacional. Para Dewey (2023, p. 14):

O surgimento do que se chama de educação nova ou escolas progressistas é produto do descontentamento com a escola tradicional. Na realidade, é uma crítica a ela. Quando essa crítica implícita se torna explícita, temos algo como

o que se segue: o esquema tradicional é, em sua essência, uma imposição de cima para baixo e de fora para dentro.

Na crítica a prática docente tradicional, Libâneo (2014, p.101) destaca a importância de adaptar as práticas educacionais para atender às necessidades variadas de uma clientela mais ampla, pois:

A forma pedagógica que predominou até 1920, mais ou menos, foi a tradicional, cujo objetivo era transmitir uma cultura geral humanística, de caráter enciclopédico. Ela sempre atendeu às camadas socialmente privilegiadas e atendeu bem; torna-se, entretanto, ineficaz, quando sua clientela se diversifica devido ao acesso das camadas médias e populares.

Isso também ressalta a questão da equidade educacional, indicando que o modelo tradicional não é suficientemente inclusivo quando se busca proporcionar oportunidades educacionais igualitárias para todos os níveis sociais.

Como ressaltou Dewey (2023, p. 58), “o problema da educação tradicional não foi o fato de os educadores serem responsáveis por proporcionar o ambiente, mas o de não levarem em consideração a capacidade e os propósitos de seus alunos”. Esta observação realizada por Dewey ressoa com a crítica de Libâneo, que abordou a ineficácia do modelo tradicional ao lidar com uma clientela diversificada.

Ao negligenciar as capacidades e intenções específicas de cada estudante, o modelo tradicional pode resultar em um ensino padronizado que não atende às necessidades variadas dos aprendizes. Essa abordagem uniforme pode limitar o potencial de desenvolvimento e a aprendizagem de cada aluno, contribuindo para a perpetuação de desigualdades no sistema educacional. Dewey (2023) observa a necessidade de uma abordagem mais personalizada e centrada no aluno, alinhando-se à busca por práticas educacionais que considerem as características individuais, habilidades e objetivos de cada estudante.

A Escola Nova, movimento educacional que emergiu no início do século XX, foi uma resposta crítica à rigidez e à natureza tradicional da educação predominante na época. Seu surgimento pode ser compreendido como uma reação ao modelo educacional excessivamente centrado na memorização de conteúdos, sem proporcionar uma abordagem mais prática e contextualizada do aprendizado. Esse movimento foi marcado por uma série de ideias e princípios inovadores que buscavam reformular radicalmente a experiência educacional.

Aranha (2006) aponta que a abordagem escolanovista foi uma tentativa de superar a rigidez da escola tradicional, que era predominantemente focada na memorização de conteúdo. As características fundamentais da Escola Nova incluíam a promoção da educação ativa, a incorporação de práticas educacionais com ênfase em trabalhos manuais, a facilitação do exercício da autonomia e a implementação do ensino individualizado. Esse modelo educacional propunha a adoção de métodos ativos, priorizando os processos de construção do conhecimento em detrimento do produto final.

A Escola Nova, ao priorizar a educação ativa, a aprendizagem experiencial e a autonomia do aluno, reflete diretamente os conceitos propostos por Dewey em sua pedagogia progressista. Essa conexão evidencia a influência significativa de Dewey na concepção e na implementação da Escola Nova, demonstrando como suas ideias influenciaram o cenário educacional.

Por iniciativa de Adolphe Ferrière, em 1889, foi fundado o Bureau Internacional das Escolas Novas, uma entidade de caráter internacional externo para coordenar e difundir globalmente suas abordagens educativas teóricas e práticas. Em 1919, em resposta à diversidade de orientações pedagógicas adotadas por inúmeras escolas novas, o Bureau aprova trinta elementos essenciais da nova pedagogia. Para a inclusão de uma instituição educacional nesse movimento, tornou-se necessário atender a pelo menos dois terços desses elementos (Aranha, 2006).

Dentre as principais características da Escola Nova, destacam-se: “Educação integral (intelectual, moral e física); educação ativa; educação prática, com obrigatoriedade de trabalhos manuais; exercício de autonomia; vida no campo; internato; coeducação; ensino individualizado” (Aranha, 2006, p. 247).

O projeto pedagógico da Escola Nova, conforme expresso por Aranha (2006), exige a implementação de métodos ativos, atribuindo uma ênfase significativa aos processos do conhecimento em detrimento do foco exclusivo no produto final. Nesse contexto, as atividades são centralizadas nos alunos, e a criação de ambientes como laboratórios, escritórios, hortas ou mesmo a introdução de uma imprensa, dependendo da abordagem específica, é vista como uma estratégia para estimular a iniciativa dos estudantes. Na tentativa de superar a tendência intelectualista associada à escola tradicional, são valorizados elementos como jogos, exercícios físicos,

práticas de desenvolvimento da motricidade e percepção, buscando aprimorar uma ampla gama de habilidades.

Libâneo (2014) destaca que, na tendência progressista, o método de ensino é permeado pela concepção de "aprender fazendo", dando destaque às tentativas experimentais, pesquisa, descoberta e estudo do meio natural e social. Ele observa que, embora os métodos possam variar, sendo influenciados por propostas de escolas ativas ou novas, conforme elaboradas por Dewey, Montessori, Decroly, Cousinet e outros, todos se fundamentam em atividades ajustadas à natureza do aluno e às etapas de seu desenvolvimento.

De acordo com Libâneo (2014, p. 26-27):

Os passos básicos do método ativo são: a) colocar o aluno em uma situação de experiência que tenha um interesse por si mesma; b) o problema deve ser desafiante, como estímulo à reflexão; c) o aluno deve dispor de informações e instruções que lhe permitam pesquisar a descoberta de soluções; d) soluções provisórias devem ser incentivadas e ordenadas, com a ajuda discreta do professor; e) deve-se garantir a oportunidade de colocar as soluções à prova, a fim de determinar sua utilidade para a vida.

A sequência de passos delineados destaca a importância de criar situações envolventes que despertem o interesse intrínseco dos alunos, desafiando-os a refletir e buscar soluções. A ênfase na autonomia do aluno, incentivando a formulação de soluções provisórias com o suporte discreto do professor, alinha-se com os princípios da aprendizagem ativa, na qual o estudante é o protagonista do próprio processo educativo.

É possível inferir que as contribuições de John Dewey e a abordagem escolanovista transcenderam os limites do ensino convencional, adentrando também o campo da educação especial. Como salientado por Aranha (2006, p. 263), "vários desses seguidores iniciaram os estudos com a pedagogia diferencial (com crianças deficientes), depois estendendo suas descobertas para um universo maior da educação." Essa citação ressalta a amplitude de impacto das teorias educacionais progressistas, que não apenas influenciaram o ensino tradicional, mas também foram adaptadas e aplicadas na educação de crianças com deficiências.

⁸ Início da nota de rodapé: Sobre seguidores e viagens de divulgação das ideias de Dewey, consultar Maria Lúcia Arruda Aranha, *História da Educação e da Pedagogia. Geral e Brasil*. 3. ed., São Paulo: Moderna, 2006, p. 261, 262 e 263. Fim da nota de rodapé.

Maria Montessori, graduada em medicina, trabalhou como assistente em uma clínica neuropsiquiátrica, experiência que despertou seu interesse pela educação de crianças “excepcionais” e com deficiências mentais. Isso lhe permitiu fazer observações valiosas sobre o desenvolvimento infantil. Comprometida com a personalização do ensino, Montessori promovia a atividade ao ar livre focada no princípio da autoeducação. Neste método altamente participativo, o aluno utiliza o material de acordo com sua escolha, enquanto o professor orienta a atividade, em vez de simplesmente ensinar (Aranha, 2006).

Conforme mencionado por Martins (2015, p. 55)

O método Montessori foi, portanto, um dos primeiros métodos ativos quanto à criação e aplicação, tendo como principal objetivo as atividades intelectuais, motoras e sensoriais. Por considerar as crianças diferentes dos adultos - fossem elas tidas como normais ou apresentassem deficiências – Maria Montessori buscava despertar o seu interesse, dando-lhes liberdade para escolher, para manusear materiais, jogar, brincar, criar. [...] Criou e ampliou, inicialmente, o seu método com crianças que apresentavam déficits intelectuais, algo que era tido como totalmente improvável por seus contemporâneos, que viam tais crianças como incapazes, como seres inferiores. Estendeu-o, depois, às crianças consideradas dentro dos padrões da normalidade.

Essa ampliação de perspectiva reflete a versatilidade e a adaptabilidade das teorias educacionais progressistas, que buscam atender às necessidades diversas e dinâmicas de todos os alunos. As ideias de Dewey e de outros estudiosos sobre a aprendizagem ativa e centrada no aluno tiveram um impacto profundo e duradouro no desenvolvimento das práticas pedagógicas modernas.

No Brasil, Anísio Teixeira emergiu como o principal propagador das ideias de Dewey, adaptando-as ao contexto brasileiro e enfrentando significativos desafios políticos. Em meio a esse cenário, teve que lidar com a resistência de setores conservadores e as perseguições políticas que dificultaram a implementação de suas ideias progressistas, como ressaltado no próximo subcapítulo.

3.2 ANÍSIO TEIXEIRA: CONTRIBUIÇÕES EDUCACIONAIS INSPIRADAS POR JOHN DEWEY

Para compreender a contribuição de Anísio Teixeira, torna-se imprescindível realizar uma análise contextual do cenário educacional brasileiro durante o período em que esteve ativo.

Ao longo da primeira metade do século XX, o Brasil foi palco de significativas transformações sociais, políticas e econômicas, as quais exerceram um impacto direto e profundo no sistema educacional do país. Tais transformações abarcaram diversos aspectos, incluindo o processo de industrialização em curso, o rápido crescimento urbano e as alterações nos padrões de migração populacional. Além disso, políticas governamentais implementadas durante esse período, como aquelas vinculadas à Era Vargas, desempenharam um papel substancial na configuração da estrutura educacional e nas políticas sociais brasileiras. Diante desse contexto de mudança e evolução, o sistema educacional brasileiro se viu compelido a passar por adaptações e reformas, a fim de atender às novas demandas e desafios emergentes na sociedade (Ghiraldelli Junior, 2009).

Este contexto de mudança e renovação proporcionou o cenário no qual Anísio Teixeira emergiu como uma figura central na busca por reformas educacionais que refletissem as necessidades e demandas da sociedade brasileira da época. No final da década de 1920, a reforma do ensino no Distrito Federal, liderada por Fernando de Azevedo, já abraçava os princípios da arte-educação propostos por Nereu Sampaio, cujas bases filosóficas eram inspiradas no pensamento do filósofo americano John Dewey. Simultaneamente, Anísio Teixeira, após retornar de Nova York, publicou "Aspectos americanos de educação", documento que registra seu primeiro contato com as concepções educacionais inovadoras de Dewey. Posteriormente, Teixeira empenhou-se na disseminação dessas ideias, como evidenciado em sua obra "Educação Progressiva" de 1934, e em artigos publicados em periódicos educacionais. Anísio Teixeira traduziu várias obras importantes de Dewey que foram publicadas no Brasil. Essas traduções foram publicadas pela Editora Nacional em 1930, na coleção "Atualidades Pedagógicas", que se especializou em autores proeminentes na área educacional (Dewey et al., 2018).

Na coleção "Atualidades Pedagógicas", no volume 128, Teixeira (1978) fala sobre a transformação da escola e oferece um esclarecimento: a designação "Escola Nova" foi inicialmente útil para demarcar suas ideias frente às tradicionais. No entanto, ele sugeria que seria mais adequado chamá-la de "escola progressista", como nos

Estados Unidos. Teixeira argumentava que essa escola deveria refletir a civilização em constante mudança e ser continuamente aprimorada pela ciência. Ele destacava que a "escola nova" é, na verdade, uma instituição transformadora que evolui com o conhecimento e práticas educacionais mais precisas.

Tal escola é totalmente diversa da escola tradicional, onde os alunos recebem uma tarefa e sofrem uma ordem imposta extremamente. Para a escola progressista, as matérias são a própria vida, distribuída por "centros de interesses ou projetos". Estudo - é o esforço para resolver um problema ou executar um projeto. Ensinar - é guiar o aluno na sua atividade e dar-lhe os recursos que a experiência humana já obteve para lhe facilitar e economizar esforços (Teixeira, 1978, p. 47).

Essa visão inovadora de educação, centrada na experiência do aluno e na aplicação prática do conhecimento, refletia os ideais de uma sociedade em transformação. No entanto, implementar essas ideias enfrentou significativos obstáculos políticos e sociais.

De acordo com Aranha (2006, p. 333), Anísio Teixeira:

Foi signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, participando ativamente da discussão sobre educação. No entanto, perseguido pela ala conservadora das escolas privadas confessionais e acusado de comunista pelos partidários de Vargas, cujo governo já se encaminhava para a ditadura do Estado Novo, Anísio Teixeira, em 1935, abdicou da presidência da ABE⁹, demitiu-se do cargo que ocupava no município do Rio de Janeiro e afastou-se da vida pública de 1935 a 1945, quando ocorreu a redemocratização do país.

Com o processo de redemocratização do país, Teixeira viu a oportunidade de retomar seu compromisso com a educação e suas ideias progressistas. Seu retorno foi marcado por uma série de iniciativas e projetos destinados a promover a educação pública e a reforma educacional no Brasil. Ele foi responsável por implementar várias reformas e políticas educacionais inovadoras, incluindo a criação de escolas experimentais e a promoção de métodos pedagógicos mais participativos e centrados no aluno (Aranha, 2006).

⁹ Início da nota de rodapé: A Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 15 de outubro de 1924, é conhecida por seu papel histórico na educação nacional. Lançou o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" em 1932, redigido por Fernando de Azevedo, e mantém um arquivo de documentos históricos sobre a educação no Brasil, disponível para pesquisadores desde 2008. Mais informações estão disponíveis em: <https://abe1924.org.br/quem-somos>. Fim da nota de rodapé.

Anísio Teixeira compartilhava da visão de Dewey de que a educação deveria ser uma preparação para a vida, enfatizando a conexão entre a escola e o mundo real. Ao adaptar as ideias de Dewey à realidade brasileira, Teixeira reconheceu a diversidade cultural e social do nosso país, defendendo uma educação que respeitasse as especificidades regionais e valorizasse os saberes locais dos alunos. Sua visão incluía uma ênfase na educação experimental, na aprendizagem por meio da prática e na participação ativa dos alunos no processo educativo. Teixeira (1978, p. 49) afirma: “Corolário imediato de uma escola de experiência e de vida é que os alunos sejam ativos”.

De acordo com Araújo, Vidal e Miguel (2022), Anísio Teixeira adotou uma abordagem distinta em relação ao repertório escolanovista, notavelmente distanciada do modelo autoritário predominante em sua geração. Os colaboradores diversos de sua reforma educacional, provenientes de uma variedade de correntes intelectuais em desenvolvimento, representavam a busca por mudança, embora nem sempre de forma claramente definida.

A posição de Anísio Teixeira em relação ao ensino tradicional era crítica, argumentando que os princípios desse modelo precisavam ser reformulados pela didática da escola progressista. Ele rejeitava o método de aprendizado baseado na memorização e repetição, defendendo que a escola deveria ser um ambiente de elaboração de projetos educacionais. Esses projetos, segundo Teixeira, deveriam ser construídos através da reflexão e da participação ativa dos alunos, visando à conquista da autonomia e da responsabilidade por parte do educando (Aranha, 2006).

Essa abordagem educacional proposta por Anísio Teixeira valoriza a transformação do processo de ensino e aprendizagem em uma experiência mais significativa e envolvente para os estudantes, incentivando o pensamento crítico, a colaboração e a autonomia. Ao adotar uma perspectiva progressista, buscava não apenas melhorar a qualidade da educação, mas também promover uma sociedade mais justa e democrática através da formação de cidadãos capazes de pensar de forma independente e agir de maneira responsável. Teixeira (1978, p. 57) afirma:

Não tenhamos, pois, receio de que as nossas crianças vão aprender menos. Elas irão, provavelmente, aprender mais e, sobretudo, irão aprender eficazmente, com o sentido da realidade e da ação, destruindo-se, assim, o flagelo do ensino verbal e livresco, que nos tortura.

Anísio Teixeira desempenhou um papel importante na disseminação das ideias de John Dewey no Brasil, promovendo a educação progressista que colocava o aluno no centro do processo de aprendizagem. Sua visão de uma escola transformadora, onde o ensino é orientado por projetos e interesses reais dos alunos, refletia seu compromisso com uma pedagogia que valoriza a autonomia e a experiência prática. Apesar dos obstáculos políticos e sociais que enfrentou, as contribuições de Teixeira deixaram um legado na educação brasileira, pavimentando o caminho para futuras inovações pedagógicas.

À medida que avançamos no estudo dos pensadores que buscaram a transformação da educação contemporânea, voltamos nossa atenção para Paulo Freire, conhecido por sua pedagogia libertadora. Freire ofereceu uma abordagem crítica e transformadora da educação, destacando a conscientização e a emancipação dos alunos. No próximo subcapítulo, exploraremos as contribuições de Freire e como suas ideias continuam a influenciar as práticas educativas atuais.

3.3 LEGADO DE PAULO FREIRE: PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS E TRANSFORMADORAS

O panorama da educação é um terreno fértil para a evolução de ideias e práticas que moldam o futuro da sociedade. Entre os pensadores que deixaram um legado transformador nesse campo, destaca-se Paulo Freire. Como um dos educadores mais influentes do século XX, desafiou as concepções convencionais de ensino e aprendizagem, propondo uma abordagem revolucionária que colocava a libertação e a conscientização no centro do processo educacional.

No início dos anos de 1960, o crescimento da população urbana em relação à rural no Brasil coincidiu com a adoção de um discurso governamental, fundamentado nos princípios promovidos pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Esse discurso, marcado por uma retórica nacionalista, defende a necessidade de uma industrialização orientada pelo interesse nacional, contrastando, por vezes, com as práticas governamentais que aparentavam favorecer interesses corporativos e financeiros internacionais. Diante dessa conjuntura, surgiram indagações sobre o futuro do país, com ênfase na participação democrática e na garantia de direitos para

todos os cidadãos. Perguntas como "Afinal, que Brasil queremos?" E "Como ter algum Brasil se não fizermos todos participarem da democracia e de outros bens e direitos?" Passaram a ser debatidas intensamente. Nesse contexto de efervescência intelectual, Paulo Freire assumiu uma posição proeminente, desenvolvendo uma abordagem educacional que se tornou conhecida como "pedagogia de Paulo Freire". Essa pedagogia, também referida como "pedagogia libertadora", "pedagogia problematizadora" e "pedagogia conscientizadora", ganhou destaque, especialmente após o golpe militar de 1964, que interrompeu o período democrático e forçou Freire e outros intelectuais ao exílio até o seu retorno ao Brasil em 1979 (Ghiraldelli Junior, 2009).

O Movimento de Educação Popular, que se fortaleceu a partir dos anos 1960, surgiu como uma resposta às demandas educacionais das camadas populares, desempenhando um papel fundamental na promoção da conscientização e politização desses segmentos da sociedade.

De acordo com Ghiraldelli Jr. (2009, p. 107):

No campo pedagógico, Freire era devedor de Anísio Teixeira e, por certa influência deste, um seguidor do ideário do escolanovismo, um leitor de John Dewey. Todavia, a maneira como Freire trabalhou com essa ideia foi extremamente original, de modo que, em nosso país, se criou um pensamento pedagógico novo que, uma vez com Freire no exílio, se espalhou como uma pedagogia para os movimentos populares do Terceiro Mundo. Depois, os trabalhos de Freire ganharam status de filosofia da educação. Transformaram-se em um ideário pedagógico para os professores lidarem com diferenças de gênero, diferenças e divergências culturais, de etnias, etc., e não mais como no início, quando os nossos intelectuais e alfabetizadores alternativos tomavam os seus textos como inspiradores de uma pedagogia que visava exclusivamente a educação dos mais pobres.

No contexto brasileiro, Paulo Freire estabelece um diálogo direto tanto com as ideias de John Dewey quanto com a visão de Anísio Teixeira. Ao reinterpretar conceitos como experiência e participação ativa à luz da realidade socioeconômica do país, Freire valoriza a singularidade de cada estudante, independentemente de suas habilidades ou limitações. Sua abordagem, alinhada à perspectiva participativa e democrática defendida por Teixeira, promove uma educação que busca não apenas a adaptação, mas sim a libertação e a conscientização dos indivíduos, destacando a participação ativa dos estudantes como um pilar essencial para uma aprendizagem autêntica e transformadora. De acordo com Freire (1996, p. 119):

Não é difícil compreender, assim, como uma das minhas tarefas centrais como educador progressista seja apoiar o educando para que ele vença suas dificuldades na compreensão alcançada, seja mantida e, assim, estimulada a continuar a busca permanente que o processo de conhecer implica.

A abordagem pedagógica de Paulo Freire, conforme descrita por Aranha (2006), enfatiza a autogestão pedagógica. O professor é apenas animador do processo de aprendizagem, evitando assim o autoritarismo que pode minar a relação pedagógica. Freire valoriza a aprendizagem por meio de discussão em grupo, recusando a transmissão passiva de conhecimentos externos. Ele prefere que os alunos participem ativamente da construção do conhecimento, inclusive redigindo seus próprios textos. Essa abordagem não busca apenas democratizar o ensino, mas também desafiar os alunos a superarem uma mentalidade fatalista de facilidades de sua própria opressão. Quando Freire (1996, p. 30) fala que “ensinar exige respeito aos sabedores dos educandos”, compactua com as ideias de Dewey e Teixeira, observando que deve ser considerada a experiência do aluno. Ainda sobre esse aspecto, Freire (1996, p. 30) exemplifica:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes? [...] Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina?

Ao adotar práticas mais dialógicas e horizontais, os educadores se abrem ao diálogo e buscam ouvir as vozes dos alunos, rompendo com a postura autoritária e vertical da educação tradicional. Para Freire (2014, p. 137): “Quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela”.

A educação vai além da simples transferência de conhecimento, ela é um ato político e de mudança. Sua proposta de uma pedagogia libertadora visa superar as relações hierárquicas usuais entre professor e aluno, buscando construir o conhecimento em conjunto. É preciso “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua criação” (Freire, 1996, p. 47).

O método dialógico proposto por Freire encorajou a participação ativa dos estudantes, estimulando a análise crítica de sua realidade e a busca por soluções para os problemas enfrentados. Trata-se como fundamental que “[...] professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não passiva, enquanto fala ou enquanto ouve” (Freire, 1996, p. 86). A visão de uma pedagogia libertadora, que coloca o aluno no centro do processo educativo, promovendo a participação e o engajamento social, ressoa em iniciativas contemporâneas que unem a busca pelo protagonismo do aluno.

Mesmo que não trate diretamente da inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar, Freire aborda aspectos relacionados à defesa de uma educação para todos. Propõe um diálogo aberto e respeitoso, no qual cada aluno seja reconhecido como sujeito de sua própria aprendizagem. Para este pensador-educador, “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever, por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar” (Freire, 1996, p. 60).

A ênfase de Freire (2014) na necessidade de os alunos se tornarem sujeitos ativos na construção do saber reflete uma postura crítica em relação à chamada “educação bancária”, um modelo baseado na mera transmissão de conhecimento. Nesse modelo, o professor deposita informações na mente dos alunos, vistos como recipientes vazios a serem preenchidos. Freire argumentava que esse modelo é incompatível com a formação de indivíduos críticos e conscientes de sua realidade. Em contrapartida, Freire propõe o modelo da “educação problematizadora”, também conhecida como “educação libertadora”, onde o aprendizado ocorre por meio do diálogo, da reflexão crítica e da interação entre professor e aluno. O conhecimento é construído de forma ativa e participativa, com base em problemas reais e relevantes para os alunos. O professor e os alunos trabalham juntos em um processo colaborativo de ensino e aprendizagem, promovendo um ambiente educacional mais dinâmico e transformador.

Paulo Freire expressava claramente suas ideias ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47). Essa visão reflete profundamente os princípios da aprendizagem ativa, onde o aluno é visto como um agente ativo na construção do saber, envolvido em um processo de descoberta e reflexão crítica.

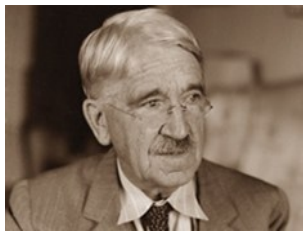
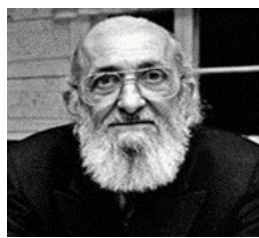
Ao final deste subcapítulo, podemos ver como as ideias de Freire ressoam com os fundamentos da aprendizagem ativa, enfatizando a importância do diálogo, da participação ativa e da conscientização crítica. Compreendendo as abordagens educacionais distintas de Dewey, Teixeira e Freire, é possível identificar tantos pontos de convergência quanto de divergência em suas propostas pedagógicas. O próximo subcapítulo apresentará essa síntese comparativa por meio de um quadro.

3.4 PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS EM DIÁLOGO: DEWEY, TEIXEIRA E FREIRE

As contribuições de John Dewey, Anísio Teixeira e Paulo Freire constituem pilares importantes para a compreensão de propostas pedagógicas da aprendizagem ativa voltadas à formação integral do sujeito. Embora cada autor esteja inserido em contextos históricos e socioculturais distintos, suas concepções educacionais convergem na valorização de uma prática pedagógica crítica, participativa e transformadora. Ao mesmo tempo, suas propostas preservam especificidades teóricas e metodológicas que refletem as particularidades de suas trajetórias intelectuais.

Nesse sentido, o quadro 1 apresenta de forma sintetizada os principais elementos de suas visões sobre educação, evidenciando aproximações e contrastes quanto à concepção educativa, ao papel do aluno e do professor, às críticas ao modelo tradicional de ensino e aos objetivos centrais de cada abordagem.

Quadro 1: Síntese das ideias de Dewey, Teixeira e Freire

			
Crítérios	John Dewey	Anísio Teixeira	Paulo Freire
Concepção de Educação	Progressista e experiencial	Progressista adaptada à realidade brasileira	Libertadora e problematizadora

Papel do Aluno	Ativo, aprende pela experiência	Ativo, aprende por projetos e vivências	Ativo, protagonista da própria aprendizagem
Papel do Professor	Mediador do conhecimento	Facilitador do aprendizado	Animador do processo dialógico
Crítica ao Ensino Tradicional	Passividade e memorização	Ensino mecânico e autoritário	Educação bancária que aliena
Objetivo Principal	Preparar para a democracia e a vida	Formar cidadãos críticos e ativos	Conscientizar para a transformação social

Fonte: autoria própria.

A partir da comparação apresentada, percebe-se que os três pensadores se unem à crítica ao ensino tradicional e valorizam uma educação ativa e centrada no aluno. No entanto, Dewey fundamenta-se na experiência e na democracia como eixos centrais da educação, enquanto Teixeira adapta essas ideias ao contexto brasileiro, incorporando a noção de ensino por projetos e vivências significativas. Freire, por sua vez, amplia essa perspectiva ao propor uma educação voltada para a emancipação social, baseada no diálogo e na problematização da realidade. Dessa forma, as contribuições desses pensadores continuam a influenciar as práticas pedagógicas contemporâneas, desafiando modelos tradicionais e incentivando a construção de um ensino mais dinâmico, participativo e crítico.

A partir dessas reflexões, seguiremos para o próximo capítulo, que abordará o EC, situando os debates e produções acadêmicas que fundamentam as discussões centrais deste estudo.

4 ESTADO DO CONHECIMENTO: MAPEAMENTO DAS TESES E DISSERTAÇÕES

A produção científica sobre Educação no Brasil ainda se encontra em processo de consolidação, o que revela um esforço crescente na construção de Estados do Conhecimento, Estado da Arte, ou ainda, Revisões Sistemáticas. Esse cenário demonstra a necessidade de aprofundamento das pesquisas educacionais, com o objetivo de organizar e estruturar o conhecimento existente de forma mais sistemática (Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt, 2021).

O conceito de Estado da Arte, por sua vez, envolve um aprofundamento da análise e pode ser também denominado Estado do Conhecimento - sendo concebido, em algumas abordagens, como um estudo que se concentra exclusivamente em um setor específico das publicações sobre o tema investigado (Mattar e; Ramos, 2021).

Para esta pesquisa, adotou-se como referência os procedimentos metodológicos do EC, delineados por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), que fornecem uma estrutura teórica bem definida para a condução de revisões bibliográficas. A organização das pesquisas selecionadas seguiu as etapas propostas por essas autoras, que incluem a elaboração de tabelas: bibliografia anotada, sistematizada, categorizada e propositiva.

Consoante as autoras mencionadas acima, a construção de uma bibliografia anotada constitui a etapa inicial de organização do material de pesquisa. Essa etapa é caracterizada pela leitura flutuante dos resumos dos documentos encontrados, permitindo uma análise preliminar das publicações selecionadas. Nessa fase, utiliza-se uma tabela para registrar informações essenciais, como número, ano, autor, título, palavras-chave e resumo. Para cada pesquisa selecionada, deve-se inserir uma nova linha, contendo a referência completa da publicação.

A segunda etapa, denominada bibliografia sistematizada, envolve uma seleção mais específica e direcionada, alinhada aos objetivos da pesquisa. Nesse momento, organizam-se de forma mais aprofundada os dados obtidos em uma tabela que incluem campos como número, ano, autor, título, nível acadêmico, objetivos, metodologia e principais resultados. Essa sistematização resulta na construção de um

banco de dados que permite a continuidade do processo de categorização. Como destacado, “as duas etapas anteriores são fundamentais para que a terceira etapa seja realizada de forma organizada e consistente” (Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt, 2021, p. 69).

A terceira etapa, referida como bibliografia categorizada, consiste em uma análise mais detalhada do conteúdo das publicações específicas. Nesse momento, as pesquisas são agrupadas em categorias temáticas, que refletem aspectos relevantes para o tema de pesquisa. Essas categorias podem ser definidas a partir de palavras-chave recorrentes, conceitos centrais ou objetivos específicos apresentados nas publicações. A classificação é realizada com base nas informações sistematizadas na etapa anterior, garantindo coerência e organização no tratamento dos dados.

Para essa organização, podem ser adotadas duas estratégias: a inclusão de um campo adicional na tabela da bibliografia sistematizada, indicando a que categoria cada trabalho pertence, ou a construção de novas tabelas organizadas por agrupamentos temáticos. Ambas as abordagens buscam facilitar a visualização e a análise comparativa entre os diferentes grupos temáticos.

Por fim, a quarta etapa, chamada bibliografia propositiva, busca analisar os resultados e as proposições apresentadas nas publicações, permitindo ao autor do estudo construir suas próprias proposições sobre a temática investigada. A tabela utilizada nessa etapa pode conter campos como número, categoria, achados, proposições de estudo e proposições emergentes. É importante ressaltar que, segundo as autoras, esta etapa é opcional e deve ser desenvolvida em função do escopo e dos objetivos do estudo.

Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) apresentam essas orientações por meio da imagem que ilustra a Figura 6 a seguir:

Figura 6- Etapas do Estado do Conhecimento



Fonte: Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt (2021).

[Descrição]

Diagrama circular dividido em quatro quadrantes, representando as etapas do Estado do Conhecimento. O quadrante superior esquerdo contém o texto "Bibliografia Anotada"; o superior direito, "Bibliografia Sistematizada"; o inferior direito, "Bibliografia Categorizada"; e o inferior esquerdo, "Bibliografia Propositiva". No centro do círculo, os termos "Tempo" e "Espaço" aparecem em posições opostas. Setas posicionadas no centro indicam um fluxo contínuo entre as etapas. As cores dos quadrantes variam em tons de cinza claro e escuro, destacando a divisão entre as categorias.

[Fim da descrição]

Estas etapas servirão como instrumentos metodológicos, desempenhando um papel fundamental na organização dos dados encontrados. Concluídas todas as etapas, segue-se para a última fase do EC: a escrita.

A redação de qualquer texto é concebida como um diálogo entre autor e leitor. Nesse sentido, reconhecendo que autor e leitor não ocupam necessariamente o mesmo tempo e espaço, o primeiro passo consiste em considerar para quem as informações estão sendo direcionadas. Sobre a escrita, sugere-se que sejam seguidas três etapas: o planejamento, a escrita e, por fim, a revisão com reescrita do texto, respeitando os aspectos teóricos e semânticos (Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt, 2021).

Para a análise dos dados, esta pesquisa adotou critérios selecionados do método de Análise de Conteúdo (AC), conforme proposto por Bardin (2016). Segundo Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 82), a AC "constitui-se em quatro momentos: 1) organização da análise; 2) codificação; 3) categorização; e 4) inferência".

De acordo com as autoras, a primeira etapa, denominada organização da análise, compreende três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação. Cada uma dessas fases envolve procedimentos específicos. A pré-análise corresponde ao momento de preparação do material empírico, com vistas à sistematização das ideias iniciais, tornando os dados coletados operacionais. Como afirma Bardin (2016, p. 122), a pré-análise “é a fase da organização propriamente dita. [...] Possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação de hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final.”

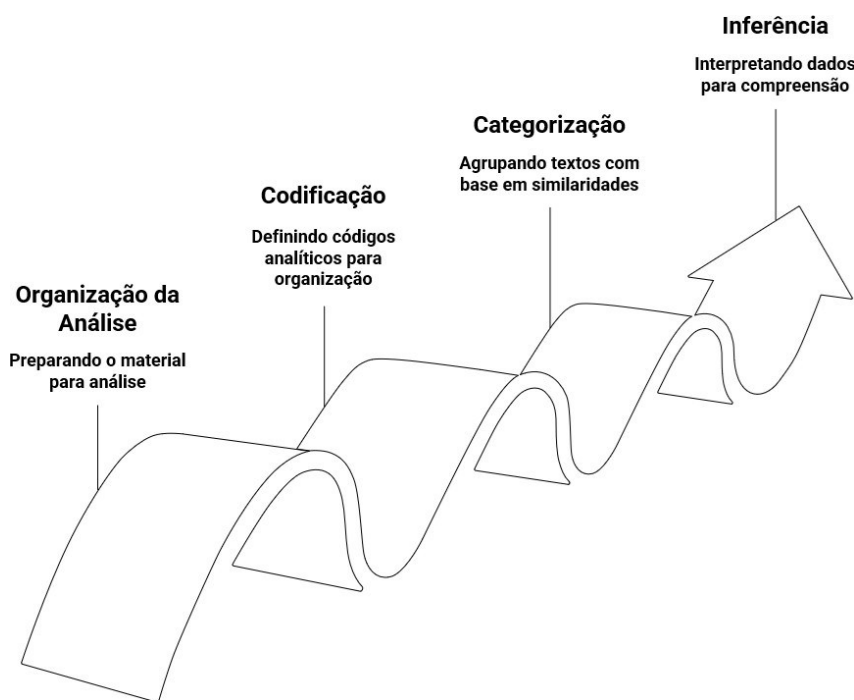
A fase seguinte, exploração do material, tem como finalidade aplicar sistematicamente as decisões tomadas na pré-análise, possibilitando uma análise objetiva e estruturada do conteúdo. Na terceira fase, o tratamento dos resultados e interpretação refere-se ao momento em que os dados são descritos, analisados e interpretados à luz do referencial teórico, possibilitando a construção de significados.

A segunda etapa, a codificação, tem por objetivo definir os códigos analíticos que orientarão a organização das informações em categorias temáticas. A terceira etapa, a categorização, busca identificar elementos comuns entre os textos analisados, agrupando-os com base em similaridades significativas. Essa etapa é fundamental para o reconhecimento de padrões, recorrências e tendências relevantes no corpus analisado.

Por fim, a quarta etapa, a inferência, consiste na interpretação crítica dos dados sistematizados, estabelecendo conexões entre as categorias e os objetivos da pesquisa. Trata-se de construir sentidos e promover a compreensão do objeto investigado, indo além da descrição e buscando interpretar os significados latentes no material analisado.

Para melhor compreensão das etapas que compõem o processo de Análise de Conteúdo, apresenta-se a Figura 7, que sistematiza as etapas desse método, desde a organização inicial dos dados até a inferência, possibilitando uma visão integrada e sequencial das fases.

Figura 7- Etapas da Análise de Conteúdo de Bardin (2016)



Fonte: Elaborada pela autora com auxílio da ferramenta IA NAPKIN (2025).

[Descrição]

Fluxograma em fundo branco com letras pretas, organizado em formato de linha ondulada que avança da esquerda para a direita. Ao longo da linha sinuosa, aparecem quatro etapas sequenciais: (1) “Organização da Análise – preparando o material para análise”; (2) “Codificação – definindo códigos analíticos para organização”; (3) “Categorização – agrupando textos com base em similaridades”; e (4) “Inferência – interpretando dados para compreensão”, representada dentro de uma seta ascendente, indicando o avanço progressivo do processo.

[Fim da descrição]

Com as etapas descritas do EC e dos critérios da AC, a próxima subseção consiste em percorrer o caminho metodológico, onde serão iniciadas as buscas, seleção e a apresentação de informações relevantes contidas nas pesquisas.

4.1 PERCORRENDO O CAMINHO METODOLÓGICO: INICIANDO AS BUSCAS E SEGUINDO AS ETAPAS DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Nesta subseção, procede-se à identificação e seleção de teses e dissertações brasileiras que abordam as MA em intersecção com a EE, apresentando, de forma

detalhada, o percurso metodológico adotado, os critérios que nortearam a inclusão e exclusão das pesquisas e a exploração das informações relevantes nelas apresentadas.

A metodologia deste estudo foi estruturada para fornecer uma análise das investigações já realizadas no campo de estudo. Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) entendem que o EC, considerado uma modalidade de metodologia bibliográfica, tem sido cada vez mais empregado para analisar e delinear o cenário atual das pesquisas em uma determinada área do conhecimento. Esse método permite mapear e compreender a evolução do conhecimento em um campo específico, identificando tendências, lacunas e áreas emergentes. Para Gil (2010, p. 29), “a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado.” Essa definição ressalta a utilização de materiais previamente publicados como base para a construção do conhecimento científico.

A pesquisa foi conduzida em dois importantes bancos de dados brasileiros de teses e dissertações: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), e o Catálogo de Teses e Dissertações (BTD), mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A escolha da BDTD e do BTD como locais para a busca foi fundamentada em sua representatividade e alcance no contexto acadêmico brasileiro. Esses bancos de dados são reconhecidos por suas amplas coleções de teses e dissertações, envolvendo diversas áreas do conhecimento. No entanto, é importante destacar que, embora ambos apresentem uma vasta coleção de pesquisas, algumas diferenças podem ser observadas entre eles. Enquanto alguns trabalhos podem estar presentes nos dois bancos de dados, é interessante notar que cada um pode conter pesquisas exclusivas, que não são encontradas no outro. Isso sugere que, ao realizar uma pesquisa ampla, é necessário explorar as duas plataformas, para garantir uma maior cobertura da produção acadêmica relevante para o estudo em questão.

Com o objetivo de alcançar o maior número possível de estudos, incluindo tanto produções mais antigas quanto mais recentes, optou-se por não estabelecer um recorte temporal nesta pesquisa. Essa escolha se justifica pela historicidade do tema: enquanto as discussões sobre aprendizagem ativa remontam ao início do século XX, os estudos sobre a inserção das metodologias ativas na educação ganharam

destaque a partir do final do mesmo século, com a introdução dos computadores nas escolas (Bacich; Moran, 2018).

Para iniciar as buscas, foram definidos critérios de inclusão e exclusão que nortearam a seleção dos trabalhos. Os critérios de inclusão contemplam estudos que abordam metodologias ativas em intersecção com a Educação Especial, bem como pesquisas com acesso integral e licença de divulgação autorizada. Por outro lado, foram excluídas as pesquisas que não se inseriam na modalidade da EE, aquelas que não abordavam as MA em intersecção com a EE, as que não possuíam licença de divulgação autorizada, trabalhos duplicados, aqueles que não permitiam o acesso integral e estudos que não estivessem relacionados à área da educação, mesmo que mencionassem metodologias ativas em outros contextos, tais como os empresariais, tecnológicos ou da saúde.

Durante esse processo, foi realizada uma avaliação dos estudos, com o intuito de identificar e eliminar aqueles que não estivessem alinhados com o escopo da pesquisa, buscando garantir a coerência e a relevância do trabalho.

Com os bancos de dados e os critérios de inclusão e exclusão definidos, passou-se à escolha dos descritores para a realização das buscas. De acordo com Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 62), os “descritores devem ser definidos de acordo com a temática da pesquisa e o objetivo do estudo”. Dessa forma, os descritores selecionados neste estudo foram definidos com base em sua relevância para a temática investigada e sua coerência com os objetivos propostos.

Ressalta-se que as buscas finais foram realizadas entre os meses de janeiro e março de 2024, levando em consideração a atualização contínua dos bancos de dados pesquisados. À luz de Mattar e Ramos (2021, p. 54), “antes de iniciar formalmente o processo de revisão, é conveniente sondar livremente a literatura, a partir do tema e da definição inicial do problema de pesquisa”.

A partir dessas definições, deu-se continuidade ao percurso metodológico, com foco na busca e seleção das produções científicas que subsidiaram esta pesquisa. A busca, com o propósito de investigar como as MA vêm sendo abordadas no campo da EE, foi realizada através da inserção separada dos descritores EDUCAÇÃO ESPECIAL e METODOLOGIAS ATIVAS, ambos em letras maiúsculas e sem aplicação de filtros. Essa estratégia revelou resultados significativos de estudos relacionados a essas áreas.

Como demonstrado no quadro 2, os números relacionados ao aspecto quantitativo de pesquisas demonstram o interesse e a relevância das pesquisas relacionadas à EE e às MA, refletindo em uma base sólida de conhecimento e investigação nessas duas áreas. Considerando este aspecto, buscou-se reduzir a amostra.

Quadro 2: Trabalhos encontrados com os descritores sem aspas

LOCAIS DE BUSCA	DESCRIPTORES	QUANTIDADE DE PESQUISAS
BDTD - IBICT	EDUCAÇÃO ESPECIAL	21.855
	METODOLOGIAS ATIVAS	43.887
BDT - CAPES	EDUCAÇÃO ESPECIAL	14.738
	METODOLOGIAS ATIVAS	15.601

Fonte: autoria própria.

Na visão de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), destaca-se o uso de aspas para realizar buscas específicas, localizar a palavra exata e evitar derivações. Essa abordagem é particularmente útil ao buscar termos compostos, como os descritores mencionados. Essa estratégia indica ao sistema que o pesquisador está interessado apenas em trabalhos que contenham a expressão exata buscada.

Considerando a orientação de pesquisa fornecida pela plataforma da CAPES sobre o uso das aspas, ao buscar as expressões específicas "EDUCAÇÃO ESPECIAL" e "METODOLOGIAS ATIVAS", foi identificada uma redução significativa no número de pesquisas, conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3: Trabalhos encontrados com os descritores utilizando aspas

LOCAIS DE BUSCA	DESCRIPTORES	QUANTIDADE DE PESQUISAS
BDTD - IBICT	"EDUCAÇÃO ESPECIAL"	3914
	"METODOLOGIAS ATIVAS"	1607
BDT - CAPES	"EDUCAÇÃO ESPECIAL"	5102
	"METODOLOGIAS ATIVAS"	1775

Fonte: autoria própria.

Os números apresentados no quadro 3 mostram a necessidade de uma busca mais avançada que abordasse os dois temas. Para essa busca, empregou-se o

operador booleano *AND*. Conforme explicado por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), ao utilizar este operador, a busca restringe os resultados às publicações que contêm ambas as expressões simultaneamente, garantindo que os documentos encontrados abordem as duas temáticas pesquisadas.

Na busca, ao inserir o termo "METODOLOGIAS ATIVAS" AND "EDUCAÇÃO ESPECIAL", foi observada uma redução no número das produções. Os resultados obtidos evidenciaram essa diminuição quando a busca se concentrou na interseção entre MA e EE. Essa constatação é evidenciada na figura 8 por meio de capturas das telas de pesquisa nos bancos de dados acadêmicos.

Figura 8 - Pesquisa com os dois descritores

The figure consists of two screenshots of academic search interfaces. The top screenshot is from the BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações) website. It shows a search bar with the query "EDUCAÇÃO ESPECIAL" AND "METODOLOGIAS ATIVAS". Below the search bar, it states "Resultados da busca: 'EDUCAÇÃO ESPECIAL' AND 'METODOLOGIAS ATIVAS'" and "Buscas alternativas: metodologias » metodologia (Expandir a busca)". A red arrow points from the "Expandir a busca" link to the bottom screenshot. The bottom screenshot is from the CAPES website. It shows the same search query in the search bar. Below the search bar, it states "Mostrando 1 - 15 resultados de 15 para a busca 'EDUCAÇÃO ESPECIAL' AND 'METODOLOGIAS ATIVAS', tempo de busca: 0,22s". A red arrow points from the "Expandir a busca" link in the top screenshot to the "8 resultados para 'EDUCAÇÃO ESPECIAL' AND 'METODOLOGIAS ATIVAS'" in the bottom screenshot.

Fonte: Elaboração própria com base na BDTD e BTD (2024).

[Descrição]

A captura de tela é composta por duas páginas da web, dispostas em sequência vertical, referentes às bases de dados acadêmicas brasileiras. A parte superior exibe a interface da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), onde a busca pelos termos "EDUCAÇÃO ESPECIAL" e "METODOLOGIAS ATIVAS" resultou em 15 registros. Estão visíveis o campo de busca com os termos inseridos, opções

de filtragem, sugestões de refinamento, tempo de busca e ferramentas para ordenação e exportação dos resultados. A parte inferior mostra o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com a mesma busca realizada, apresentando 8 resultados. A interface inclui o campo de pesquisa com os termos utilizados, botões de acessibilidade (contraste e tamanho da fonte) e navegação por páginas. Ambos os sites utilizam layout limpo, com predominância das cores azul e branco, e destacam os resultados por meio de setas vermelhas.

[Fim da descrição]

Após a apresentação das capturas de tela, destaca-se que a pesquisa foi conduzida sem a aplicação de filtros específicos. Na BDTD, a pesquisa retornou 15 resultados e no BTD da CAPES, a consulta mostrou 8 trabalhos relacionados ao tema.

A redução no número de pesquisas identificadas motivou a ampliação dos descritores usados na busca. Entre os descritores adicionais, foram incluídos tipos de MA, bem como diferentes tipologias de deficiência que integram o público da EES. Essa estratégia teve como objetivo ampliar o escopo da pesquisa e identificar trabalhos relevantes e alinhados à área temática investigada.

A importância da definição precisa de termos e descritores em uma pesquisa é fundamental para garantir a clareza e a eficácia do estudo. Nesse sentido, adotaram-se as orientações de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 64), segundo as quais “a definição dos termos e/ou descritores deve estar alinhada aos objetivos da pesquisa, bem como estar desenhada para atender à amplitude e à especificidade da temática a ser desenvolvida na pesquisa do Estado do Conhecimento.”

A pesquisa avançou por meio da utilização de 16 combinações de descritores, conforme detalhado no quadro a seguir. No entanto, ao prosseguir com as últimas três seleções, notou-se uma quantidade considerável de pesquisas irrelevantes para os objetivos estabelecidos. Diante dessa observação, foi aplicado os filtros “Educação” e “Educação Especial” na área do conhecimento para refinar a busca, visando direcioná-la de maneira mais precisa e alinhada com o propósito da investigação.

Segue a descrição detalhada dos descritores utilizados, apresentadas no quadro 4, juntamente com a quantidade de pesquisas encontradas e selecionadas em cada banco de dado:

Quadro 4 – Pesquisas encontradas e selecionadas

N.º	DESCRITORES	BDTD		BTD - CAPES	
		Encontradas	Selecionadas	Encontradas	Selecionadas
1	"METODOLOGIAS ATIVAS" AND	15	9	8	0

	"EDUCAÇÃO ESPECIAL"				
2	"METODOLOGIAS ATIVAS" AND "DEFICIÊNCIA"	39	5	23	3
3	"METODOLOGIAS ATIVAS" AND "DEFICIÊNCIA INTELECTUAL"	3	0	15	2
4	"METODOLOGIAS ATIVAS" AND "AUTISMO"	2	1	12	0
5	"METODOLOGIAS ATIVAS" AND "ALTAS HABILIDADES"	1	0	9	1
6	"METODOLOGIAS ATIVAS" AND "DEFICIÊNCIA VISUAL"	4	0	11	0
7	"METODOLOGIAS ATIVAS" AND "SURDEZ"	2	0	2	0
8	"METODOLOGIAS ATIVAS" AND "SURDOS"	6	3	28	2
9	"METODOLOGIAS ATIVAS" AND "DEFICIÊNCIA FÍSICA"	0	0	19	0
10	"EDUCAÇÃO ESPECIAL" AND "APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS"	1	0	1	0
11	"EDUCAÇÃO ESPECIAL" AND "GAMIFICAÇÃO"	4	0	6	1
12	"EDUCAÇÃO ESPECIAL" AND "CULTURA MAKER"	1	0	1	0
13	"EDUCAÇÃO ESPECIAL" AND "ROTAÇÃO POR ESTAÇÃO"	0	0	1	0
14	"EDUCAÇÃO ESPECIAL" AND "APRENDIZAGEM POR PROJETOS"	1	0	845	0
				Com filtro Área de Conhecimento: Educação Especial 04	
15	"EDUCAÇÃO ESPECIAL" AND "SALA DE AULA INVERTIDA"	0	0	18	0
				Filtro Área de Conhecimento: Educação 03	

16	"EDUCAÇÃO ESPECIAL" AND "APRENDIZAGEM ENTRE PARES"	1	0	20	0
				Com Filtro Área de Conhecimento: EDUCAÇÃO 03	
	Total de pesquisas visitadas e selecionadas para compor a tabela anotada.	80	18	146	9
Total de pesquisas selecionadas nos dois locais de busca: 27.					

Fonte: autoria própria.

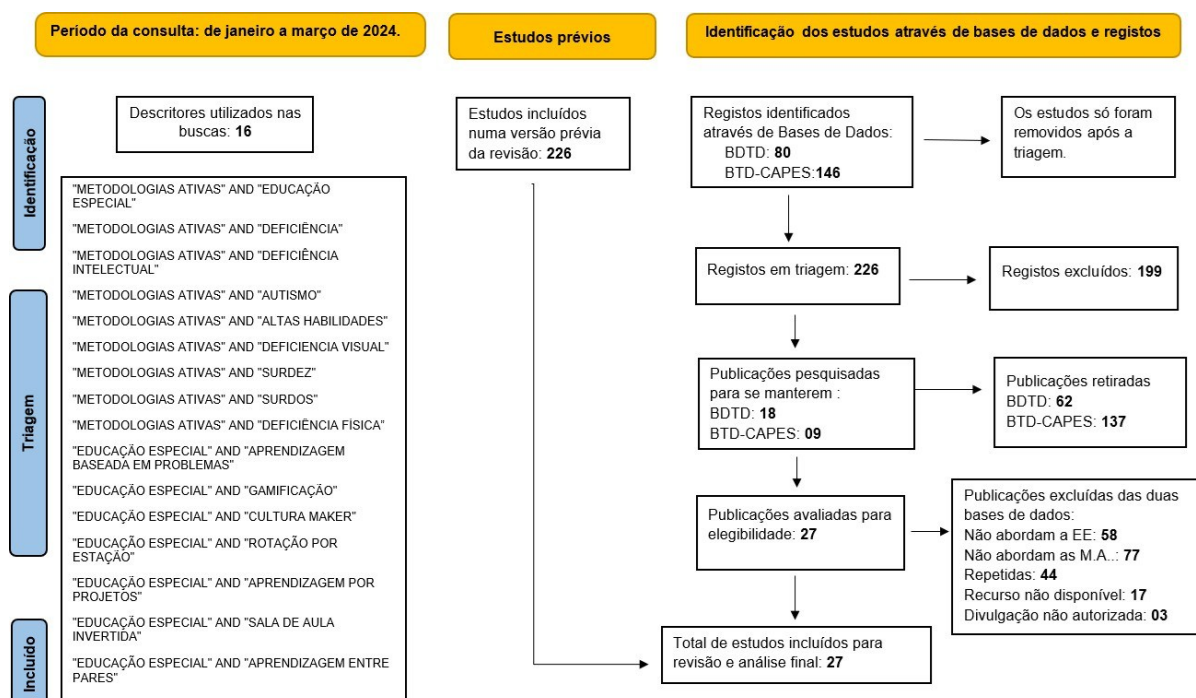
O filtro foi aplicado exclusivamente no banco de dado da BTD da CAPES, nas pesquisas de número 14, 15 e 16. Na pesquisa de número 14, priorizou-se a área da EES. Já nas pesquisas 15 e 16, o enfoque recaiu sobre a área da Educação. Esses filtros citados foram adotados com o intuito de delimitar os resultados às áreas de interesse.

É importante lembrar, conforme salientado por Bardin (2016), que a primeira fase da pesquisa, que engloba a escolha dos documentos, a formulação de hipóteses e objetivos, bem como a definição dos indicadores que fundamentarão a interpretação final, não ocorre de forma sequencial. Embora interligados, esses processos dependem mutuamente uns dos outros; a escolha dos documentos pode influenciar os objetivos da pesquisa e vice-versa.

Para complementar as informações apresentadas no Quadro 3 e 4, a Figura 9 exhibe o fluxograma PRISMA¹⁰, visando organizar e detalhar alguns dados relacionados à pesquisa.

¹⁰Início da nota de rodapé: PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) é uma declaração internacional que orienta a elaboração e o relato de revisões sistemáticas e meta-análises, visando transparência e completude dos estudos. Fim da nota de rodapé.

Figura 9 - Informações das buscas nas bases de dados



Fonte: Adaptado pela autora a partir do modelo PRISMA (2020).

[Descrição]

A imagem apresenta um diagrama do tipo PRISMA, que descreve o processo de seleção de estudos para uma revisão sistemática sobre Metodologias Ativas e Educação Especial, no período de janeiro a março de 2024. O fluxograma está dividido em três colunas principais, com cores distintas para facilitar a leitura: Identificação, Triagem e Inclusão. Na fase de Identificação, foram utilizados 16 descritores que resultaram em 226 registros extraídos das bases BDTD (80) e CAPES (146). Esses registros não foram removidos antes da triagem. Durante a triagem, os 226 registros foram avaliados, resultando na exclusão de 199 publicações por diferentes motivos: 58 não abordavam Educação Especial (EES), 77 não tratavam de Metodologias Ativas, 44 eram duplicadas, 17 não estavam disponíveis e 3 não tinham autorização para divulgação. Permaneceram 27 publicações, sendo 18 da BDTD e 9 da CAPES. Na etapa de Inclusão, essas 27 publicações foram consideradas elegíveis e incluídas na revisão final. O fluxo é representado por setas pretas, que organizam visualmente as etapas do processo de forma sequencial.

[Fim da descrição]

O fluxograma PRISMA ilustra esse percurso metodológico, demonstrando de forma clara e visual a sistematicidade e as etapas sequenciais do processo de seleção das pesquisas. Apresenta informações sobre a organização do processo de busca e seleção dos estudos que compõem o corpus da pesquisa, sintetizando algumas etapas desse percurso metodológico. A utilização dos 16 descritores que combinam termos relacionados a MA e EE identificou 226 registros provenientes das duas bases de dados.

Na etapa de triagem, 199 registros foram excluídos com base nos critérios estabelecidos. Após essa triagem, 27 publicações foram consideradas elegíveis,

sendo 18 do banco de dado da BDTD e 9 do BTD da CAPES. Esses estudos foram incluídos na revisão e análise final, alinhando-se aos objetivos da pesquisa. Considerando que o BTD da CAPES foi o segundo local pesquisado, algumas publicações já haviam sido selecionadas na primeira base, o que justifica o número menor de seleções nesse banco de dados.

Os trabalhos selecionados foram organizados em um banco de dados personalizado, elaborado pela pesquisadora, por meio da atribuição de códigos alfanuméricos exclusivos a cada produção acadêmica. Essa estratégia visou facilitar a ordenação e recuperação eficiente dos dados. Cada pesquisa recebeu um código composto pelo número correspondente à ordem de seleção (de 1 a 27), seguido pela letra "D" para dissertação ou "T" para tese, ano de publicação e último sobrenome do autor. Em referências de autores com o mesmo sobrenome e ano de publicação, acrescentaram-se letras minúsculas do alfabeto após o ano, a fim de diferenciá-las.

Essa metodologia está consoante com os princípios de Bardin (2016), que ressalta a importância de tratar o material de pesquisa de forma sistemática e organizada para uma análise mais rigorosa e eficaz. Conforme a autora, a codificação do material implica uma transformação dos dados brutos do texto, mediante regras específicas que envolvem atividades como recorte, agregação e enumeração, proporcionando uma representação mais clara e compreensível do conteúdo textual e permitindo ao analista uma compreensão mais profunda das características intrínsecas do texto analisado.

A atribuição de códigos específicos a cada pesquisa simplificou a identificação e organização de documentos, facilitando o acesso às informações relevantes e promovendo uma estrutura organizacional eficiente, agilizando a consulta dos dados. Apresentamos a seguir, na figura 10, a organização das 27 pesquisas selecionadas. Esta configuração proporciona uma visualização de como as fontes bibliográficas foram organizadas para facilitar a consulta durante o processo de pesquisa.

Figura 10 - Pesquisas selecionadas com códigos alfanuméricos

 01T2023SAVIOLI	 08D2022RODRIGUES	 15D2023LIMA	 22D2020BRITO
 02D2023FRAZAO	 09D2019PEREIRA	 16D2020SILVA	 23D2020SANTOS
 03T2019SCHIPPER	 10D2004BERGER	 17D2020aOLIVEIRA	 24D2020MARTINS
 04D2019TITON	 11D2022FERNADES	 18D2018CARVALHO	 25D2022LEITE
 05D2018SANTOS	 12T2021PRIMO	 19D2019MATTOS	 26D2022MATTOS
 06D2022TABORDA	 13D2022PENA	 20D2020bOLIVEIRA	 27D2022AVANSI
 07D2020MELO	 14D2022OLIVEIRA	 21D2019FELICIANO	

Fonte: autoria própria.

[Descrição]

A imagem apresenta 27 arquivos em formato PDF, organizados em quatro colunas, sendo três com sete arquivos e uma com seis. Os nomes dos arquivos seguem um padrão alfanumérico que combina um número de identificação, a letra “T” (tese) ou “D” (dissertação), o ano de publicação e o sobrenome do(a) autor(a); em referências de autores com o mesmo sobrenome e ano de publicação, acrescentaram-se letras minúsculas do alfabeto após a data, a fim de diferenciá-las. Cada item é precedido por um ícone branco com detalhes em vermelho, contendo a sigla “PDF” em letras brancas. [Fim da descrição]

A atribuição de códigos alfanuméricos aos arquivos (Figura 9) teve como objetivo organizar e identificar as produções acadêmicas selecionadas, facilitando o mapeamento das informações referentes ao tipo de trabalho, ao ano de publicação e ao autor. Essa estratégia metodológica permitiu uma sistematização dos dados, favorecendo a localização para análise. A partir dessa codificação, foi elaborado o Quadro 5, que apresenta a distribuição das teses e dissertações por tipo, ano e quantidade de publicações.

Quadro 5 - Quantidade de teses e dissertações catalogadas por ano

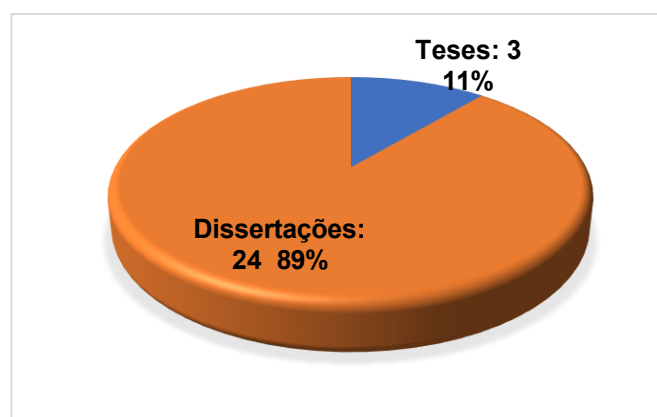
TIPO DE PESQUISA	ANO DA PUBLICAÇÃO	QUANTIDADE
Tese	2019	1
	2021	1
	2023	1
Dissertação	2004	1
	2018	2
	2019	4
	2020	7
	2022	8
	2023	2

Fonte: autoria própria.

Ao observar o ano em que as pesquisas foram publicadas, percebeu-se que o tema das MA no contexto da EE é relativamente recente. Com exceção de uma pesquisa realizada em 2004, na Universidade Federal de Santa Maria, as demais foram realizadas após o ano de 2018.

A figura 11 ilustra a distribuição proporcional das pesquisas selecionadas, incluindo teses e dissertações, que compõem o corpus investigativo.

Figura 11 - Quantidade de pesquisas



Fonte: autoria própria.

[Descrição]

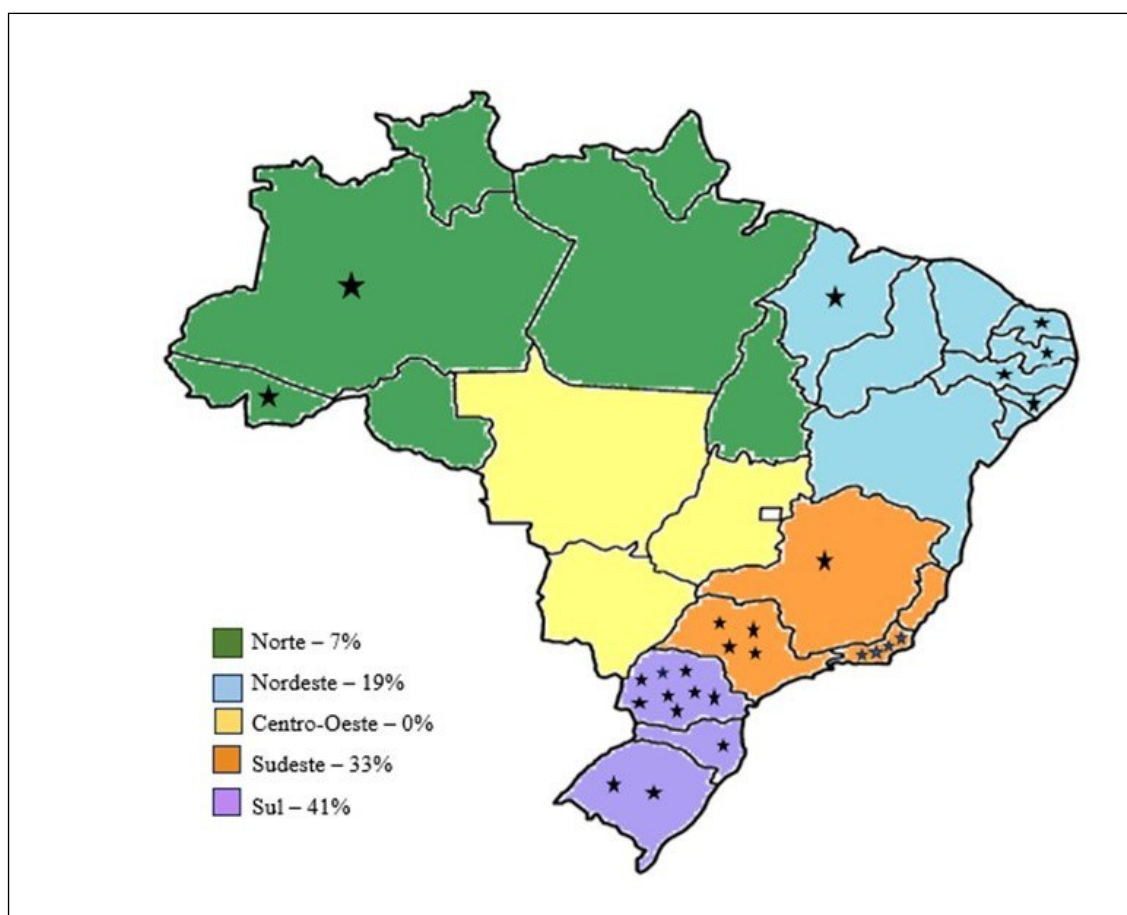
Gráfico em formato de pizza tridimensional que representa a distribuição dos 27 trabalhos acadêmicos analisados: 24 dissertações (89%) em laranja e 3 teses (11%) em azul. As informações estão indicadas sobre cada segmento.

[Fim da descrição]

Esta representação oferece uma visão imediata sobre a quantidade de pesquisas selecionadas, permitindo uma rápida compreensão da composição do nosso estudo, onde se observa a predominância de dissertações (89%) em relação às teses (11%) no conjunto das pesquisas selecionadas. Este dado indica que, dentro do corpus investigativo, a maioria das produções acadêmicas refere-se a trabalhos desenvolvidos ao nível de mestrado.

As produções acadêmicas selecionadas nesta pesquisa foram classificadas segundo as regiões geográficas do Brasil, o que possibilitou a identificação da abrangência territorial dos estudos analisados. A Figura 12 ilustra essa distribuição, oferecendo um panorama da concentração dos trabalhos em diferentes partes do país.

Figura 12 - Distribuição de teses e dissertações por região



Fonte: autoria própria.

[Descrição]

Mapa do Brasil dividido por regiões geográficas, cada uma identificada por uma cor específica. A legenda, localizada na lateral esquerda do mapa, apresenta a distribuição do percentual de publicações acadêmicas por região: Sul (lilás) com 41%, Sudeste (laranja) com 33%, Centro-Oeste (amarelo) com 0%, Nordeste (azul claro) com 19% e Norte (verde escuro) com 7%. Estrelas pretas localizadas nos estados indicam a quantidade de publicações em cada unidade federativa. Os estados do Amazonas, Acre, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Minas Gerais e Santa Catarina contêm 1 estrela. O estado do Rio Grande do Sul conta com 2, os estados de São Paulo e Espírito Santo com 4 e o estado do Paraná com 8.

[Fim da descrição]

O mapa fornece uma representação visual das regiões do Brasil onde as pesquisas foram conduzidas, destacando a quantidade de produção acadêmica tanto por estado quanto por região. Observa-se uma predominância significativa nas regiões Sul (41%) e Sudeste (33%), seguidas pelo Nordeste (19%) e Norte (7%), enquanto a região Centro-Oeste não registrou publicações no corpus investigado. Esses dados sugerem uma assimetria na produção acadêmica, refletindo a concentração das pesquisas em determinadas regiões do país.

Além disso, o quadro 6 apresenta a distribuição das pesquisas selecionadas por estado e por instituição de ensino superior, indicando o número de trabalhos vinculados a cada uma delas. Tal distribuição possibilita uma compreensão mais detalhada da contribuição das diferentes instituições acadêmicas e de suas respectivas regiões para o campo da EE, no que se refere às abordagens sobre as MA.¹¹

Quadro 6 - Distribuição de pesquisas por estado e instituições de ensino¹²

ESTADO	INSTITUIÇÕES	PESQUISAS
Acre	Universidade Federal do Acre - UFAC	1
Alagoas	Universidade Federal de Alagoas - UFAL	1
Amazonas	Instituto de Tecnologia e Educação Galileo da Amazônia - ITEGAM	1
Maranhão	Universidade Federal do Maranhão UFMA	1
Minas Gerais	Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF	1
Pernambuco	Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE	1
Paraná	Universidade Federal do Paraná - UFPR	3
	Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR	1
	Centro Universitário Internacional - UNINTER	2
	Universidade Tecnológica Federal - UTFPR	2
Paraíba	Universidade Federal de Campina Grande - UFCG	1
Rio de Janeiro	Universidade Federal Fluminense - UFF	3
	Instituto Benjamin Constant - IBC	1
Rio Grande do Norte	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN	1
Rio Grande do Sul	Universidade Federal de Santa Maria - UFSM	1

¹¹Início da nota de rodapé: Ressalta-se que, os três trabalhos da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e três da Universidade Federal Fluminense (UFF) que integram o corpus desta pesquisa, cada um deles foi orientado por docentes distintos, não havendo concentração em um único orientador. Fim da nota de rodapé.

	Universidade do Vale do Taquari - Univates	1
Santa Catarina	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	1
São Paulo	Universidade Estadual Paulista - Unesp	2
	Universidade do Oeste Paulista - Unoeste	1
	Universidade de São Paulo - USP	1

Fonte: autoria própria.

Verificando os dados da figura 11 e do quadro 6, percebe-se que o estado do Paraná lidera os trabalhos selecionados nessa temática, com um total de 8 pesquisas. Em seguida, São Paulo e Rio de Janeiro apresentam a mesma quantidade, contribuindo com 4 pesquisas cada. O Rio Grande do Sul registra 2 pesquisas, enquanto os outros estados mencionados contam com apenas uma pesquisa cada. Esses números evidenciam uma distribuição desigual da produção científica, indicando áreas com maior e menor engajamento acadêmico no tema da EE em interseção com as MA. Diante disso, constata-se que a região Sul é a que mais se destacou no país em termos de pesquisas relacionadas às MA aplicadas na modalidade da EE.

O estado do Paraná apresenta um maior número de pesquisas em relação a outros estados. Buscando compreender esse dado, foi identificado no Plano Estadual de Educação do Paraná para o decênio 2015–2025 estratégias voltadas à universalização do acesso à Educação Básica e ao AEE para PcD, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, priorizando, sempre que possível, a inclusão à rede regular de ensino.

Desenvolver projetos, em regime de colaboração com IES públicas e entre União, Estado e municípios, para realização de pesquisas, desenvolvimento de metodologias, equipamentos e recursos tecnológicos assistivos, objetivando o acesso, a permanência e a qualidade de desenvolvimento da educação do estudante com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Paraná, 2015, p.66).

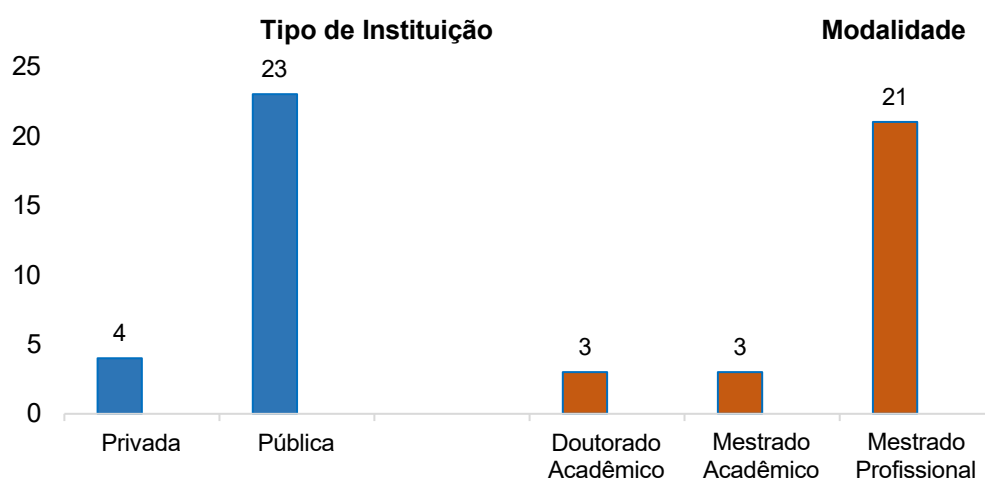
Essa estratégia mostra o incentivo à produção de pesquisas relacionadas ao desenvolvimento de metodologias e ferramentas de Tecnologias Assistivas no Paraná, o que pode estar associado ao número de estudos realizados no estado voltados à EE. Das oito pesquisas efetivadas nesse estado, três foram conduzidas na

Universidade Federal do Paraná (UFPR), abrangendo duas áreas na Educação e uma na área de Ensino de Biologia; duas na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), vinculadas ao Ensino de Ciência e Tecnologia; uma na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), inserida no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI); e duas no Centro Universitário Internacional (Uninter), na linha de pesquisa Formação Docente e Novas Tecnologias na Educação, do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias.

A heterogeneidade das linhas de pesquisa contempladas, a exemplo daquelas voltadas à formação docente, às tecnologias educacionais, à diversidade sociocultural, aos processos de cognição e ao ensino de ciências, entre outras, evidencia o empenho das instituições em promover uma abordagem abrangente da inclusão educacional, sustentada pelo desenvolvimento de metodologias, recursos tecnológicos e práticas pedagógicas coerentes com as exigências da área.

A Figura 13 apresenta a distribuição dos 27 estudos selecionados, considerando a natureza institucional, pública ou privada, e a modalidade das pesquisas, acadêmica ou profissional. Essa representação possibilita a análise dos estudos quanto à diversidade dos contextos institucionais e às diferentes modalidades que caracterizam a formação no campo da pós-graduação.

Figura 13 – Distribuição dos estudos segundo a natureza institucional e a modalidade da pesquisa



Fonte: autoria própria.

[Descrição]

Gráfico de barras verticais dividido em duas seções. A primeira seção, à esquerda, apresenta o tipo de instituição em que os trabalhos foram produzidos: 4 em instituições privadas e 23 em instituições públicas, representadas por barras azuis. A segunda seção, à direita, mostra a modalidade dos trabalhos: 3 de doutorado, 4 de mestrado acadêmico e 21 de mestrado profissional, representadas por barras laranja-escuro. Os valores exatos estão indicados acima de cada barra.

[Fim da descrição]

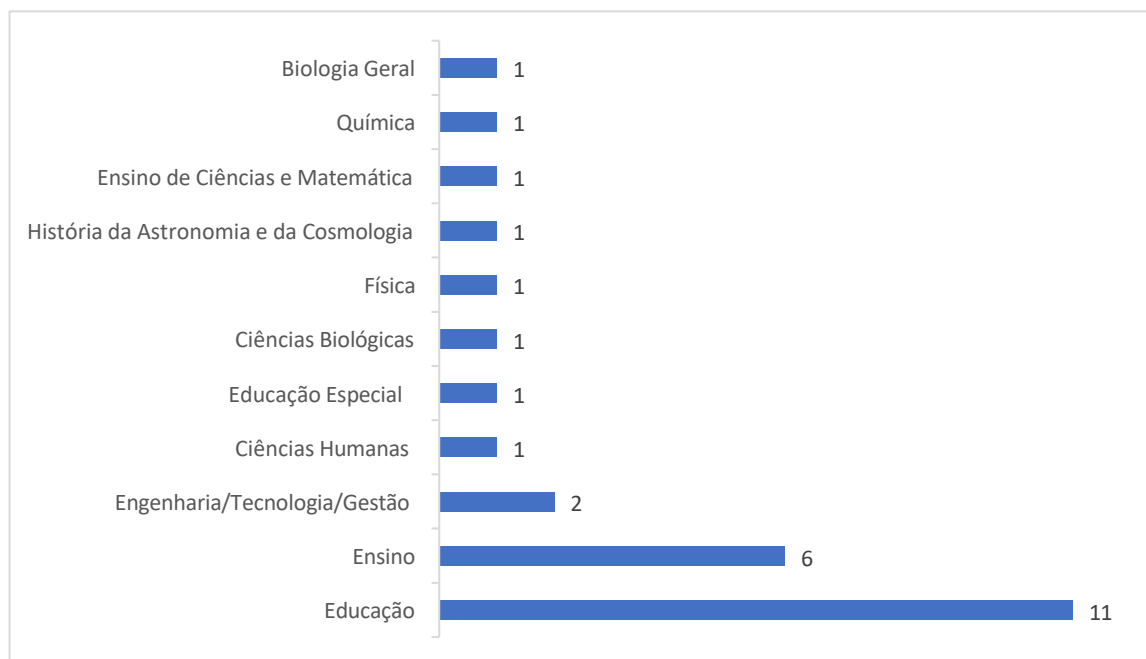
Ao analisar o gráfico, percebe-se que a maioria das pesquisas (23 de 27) foram conduzidas em instituições públicas, sugerindo o engajamento dessas entidades no âmbito da EE e das MA. Em relação à natureza das pesquisas, destaca-se que três delas foram classificadas como teses, enquanto as demais (24) são dissertações, sendo 3 na modalidade do mestrado acadêmico e 21 na modalidade mestrado profissional. Conforme definição da CAPES, o mestrado acadêmico tem como principal finalidade a formação de profissionais voltados à docência no ensino superior e à pesquisa científica, enquanto o mestrado profissional destina-se à capacitação de profissionais para o atendimento de demandas específicas do mercado de trabalho, por meio do estudo de técnicas, processos ou temáticas aplicadas (Brasil, 2023).

O mestrado acadêmico desempenha um papel determinante ao preparar profissionais para a docência no ensino superior e para a pesquisa acadêmica. Ao proporcionar uma formação sólida, este tipo de mestrado contribui para o desenvolvimento de uma base de recursos humanos qualificados capazes de enfrentar os desafios e demandas da academia e da sociedade em geral. Por outro lado, o mestrado profissional desempenha um papel igualmente importante ao focar na capacitação de profissionais para atuarem no mundo do trabalho. Ao proporcionar um ambiente de aprendizado prático e orientado para as necessidades de organizações (de ensino, por exemplo), este tipo de mestrado promove a aplicação efetiva do conhecimento e a geração de inovações nas diversas áreas do conhecimento. No que se refere à titulação acadêmica, o mestrado profissional e o mestrado acadêmico possuem equivalência em termos de grau conferido.

Assim sendo, é inegável que tanto o mestrado acadêmico quanto o profissional são pilares fundamentais para a formação de profissionais qualificados e para impulsionar o progresso científico e tecnológico em nosso país. O doutorado, por sua vez, caracteriza-se pelo aprofundamento teórico em uma temática específica, desenvolvido ao longo de um período mais extenso.

Considerando os elementos institucionais e acadêmicos analisados, a Figura 14 apresenta a distribuição das pesquisas por área do conhecimento, evidenciando a diversidade temática dos estudos.

Figura 14 - Distribuição das publicações por área do conhecimento



Fonte: autoria própria.

[Descrição]

Gráfico de barras horizontais apresenta a distribuição das áreas de conhecimento dos trabalhos analisados, em ordem decrescente de baixo para cima. A área com maior número de trabalhos é Educação, com 11 registros, seguida de Ensino, com 6 registros, e Engenharia/Tecnologia/Gestão, com 2. As demais áreas possuem um único trabalho cada, sendo elas: Ciências Humanas, Educação Especial, Ciências Biológicas, Física, História da Astronomia e da Cosmologia, Ensino de Ciências e Matemática, Química e Biologia Geral — listadas de baixo para cima conforme a disposição no gráfico. As barras são azuis e os valores estão indicados ao final de cada uma.

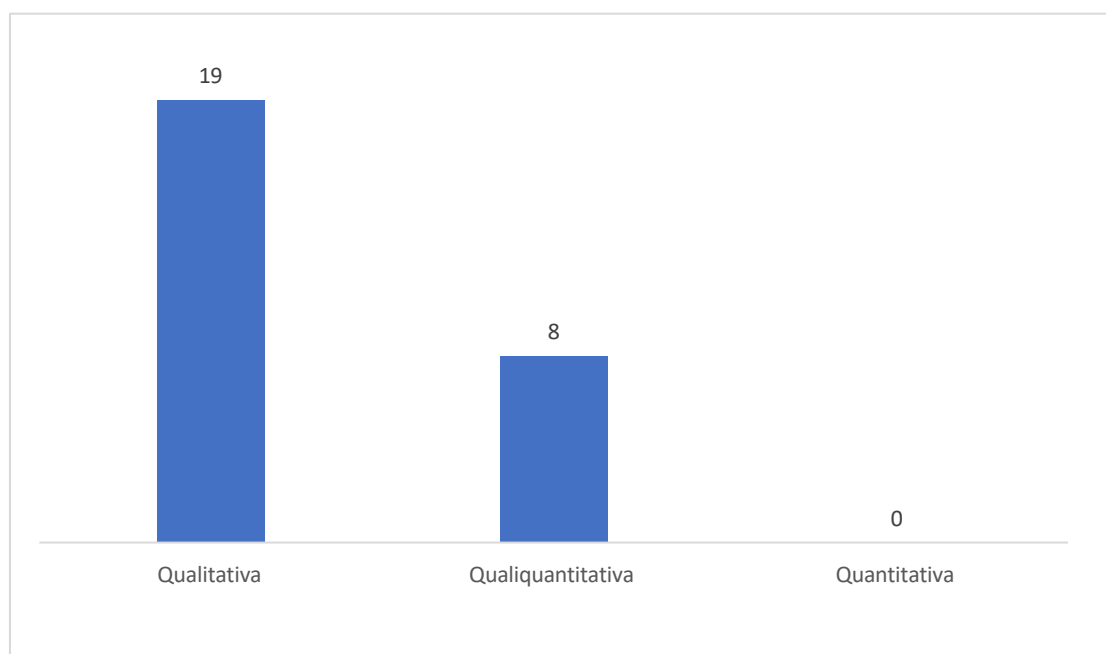
[Fim da descrição]

A análise das pesquisas que compõem o corpus deste EC revela padrões na distribuição das publicações por área. Notavelmente, a área da Educação surge como a mais representada, contando com um total de 11 pesquisas. Em seguida, a área de Ensino se destaca com 6 estudos, enquanto Engenharia, Tecnologia e Gestão apresentam 2 pesquisas. As demais áreas do conhecimento apresentadas no gráfico contam com 1 pesquisa cada.

Para complementar a análise, a Figura 15 apresenta, de forma visualmente organizada, a distribuição das pesquisas segundo a abordagem metodológica

adotada. Essa representação permite identificar a predominância de determinadas escolhas metodológicas no desenvolvimento dos estudos, o que contribui para compreender os direcionamentos investigativos adotados pelos programas de pós-graduação que compõem o corpus deste EC.

Figura 15 – Distribuição das publicações por abordagem metodológica



Fonte: autoria própria.

[Descrição]

Gráfico de barras verticais que apresenta os tipos de abordagem metodológica dos trabalhos analisados. A maior parte adota abordagem qualitativa (19 trabalhos), seguida da abordagem quali quantitativa (8 trabalhos). Nenhum trabalho utilizou exclusivamente a abordagem quantitativa. Ao final, aparece a barra com o total de trabalhos analisados, que é 27. As barras são azuis e têm os valores posicionados acima de cada uma.

[Fim da descrição]

Na análise da figura 15, percebe-se que a maioria das pesquisas empregou uma abordagem qualitativa, enquanto um número menor optou pela abordagem mista, combinando elementos qualitativos e quantitativos. Dentre as pesquisas selecionadas, não se identificou nenhuma que adotasse apenas a abordagem quantitativa.

Segundo Mattar e Ramos (2021), a pesquisa qualitativa tem como finalidade a compreensão aprofundada de determinados fenômenos, considerando múltiplas perspectivas e os significados atribuídos pelos participantes da investigação. Já a pesquisa quantitativa busca explicar e prever fenômenos por meio da identificação de

relações causais, da mensuração e da comparação de variáveis, frequentemente com a formulação de hipóteses e o uso de amostras aleatórias, utilizando instrumentos padronizados como questionários e testes. Por sua vez, a pesquisa de abordagem mista combina elementos das metodologias qualitativa e quantitativa, com o objetivo de oferecer uma compreensão mais abrangente e integrada do objeto de estudo.

Na sequência da investigação, foram examinadas as referências bibliográficas das 27 pesquisas selecionadas, destacando os autores, os temas abordados e o número de pesquisas em que foram referenciados. O quadro 7 apresenta essa descrição.

Quadro 7 – Referências Bibliográficas mais citadas¹³

Autores	Assunto	Número de pesquisas
Moran, José Manuel.	Metodologias ativas	18
Vygotsky, Lev Semyonovich	Desenvolvimento humano	15
Gil, Antonio Carlos	Métodos e técnicas de pesquisa	14
Freire, Paulo	Liberdade e diálogo na educação	11
Minayo, Maria Cecília de Souza	Desenvolvimento de pesquisa	9
Mantoan. Maria Teresa Eglér	Inclusão escolar	9
Sassaki. Romeu Kazumi	Inclusão escolar	8
Carvalho. Rosita Edler	Inclusão escolar	7
Bardin. Laurence	Análise de conteúdo	7
Piaget. Jean	Desenvolvimento cognitivo da criança	6
Bacich. Lilian e Moran. José	Metodologias ativas	6
Berbel. Neusi Aparecida Navas	Metodologia da Problemática	6

Fonte: autoria própria.

Este Quadro oferece um panorama dos autores mais recorrentes nas referências bibliográficas das pesquisas. Para esta análise, foram consideradas as

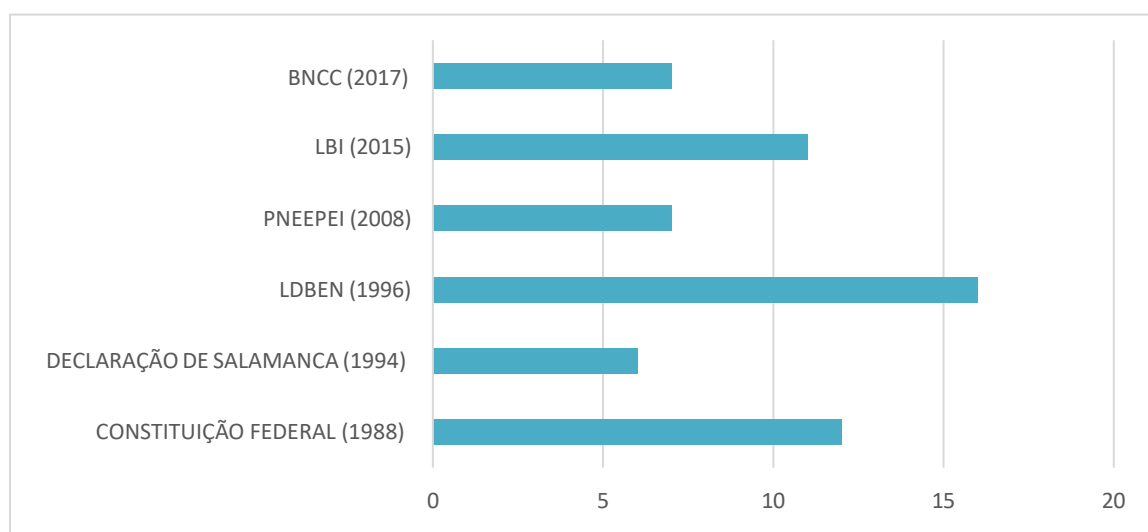
¹³ Início da nota de rodapé: As referências bibliográficas correspondentes aos autores elencados no Quadro 7, que representam as obras mais recorrentes nas pesquisas analisadas, encontram-se listadas no Apêndice B. Fim da nota de rodapé.

referências mencionadas em pelo menos seis pesquisas, permitindo identificar os principais teóricos que fundamentam o campo estudado. A presença de autores como Moran, Bacich e Freire evidencia a influência de pedagogias que valorizam o protagonismo estudantil, o diálogo e a construção colaborativa do conhecimento.

Por outro lado, a relevância de autores como Vygotsky, Piaget e os que se dedicam à pesquisa em inclusão escolar, como Sassaki, Mantoan e Carvalho, demonstra a importância de compreender os processos de desenvolvimento humano e as necessidades específicas de diferentes grupos de alunos. A presença de autores como Gil, Minayo e Bardin, por sua vez, evidencia a preocupação com a rigorosidade metodológica e análise nas pesquisas educacionais.

Para complementar a análise dos autores mais citados, a figura 16 demonstra a frequência com que as 27 pesquisas se referiram a diferentes leis, marcos regulatórios e resoluções.

Figura 16 - Número de Leis, Marcos e Resoluções nas Pesquisas Analisadas



Fonte: autoria própria.

[Descrição]

Gráfico de barras horizontais, com tonalidade azul-claro, que apresenta a frequência com que documentos legais e normativos são citados em produções acadêmicas. A leitura segue de baixo para cima, conforme a disposição dos itens no eixo vertical. A Constituição Federal (1988) apresenta 12 citações; a Declaração de Salamanca (1994), 6 citações; a LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), 16 citações; a PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), 7 citações; a LBI – Lei Brasileira de Inclusão (2015), 11 citações; e a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2017), 7 citações.

[Fim da descrição]

A análise do gráfico revela uma estreita relação entre os documentos analisados e os autores que embasam as pesquisas. A predominância de citações à

LDBEN e à BNCC reflete o pensamento de autores como Moran e Bacich, que defendem MA e a construção colaborativa do conhecimento. A presença da LBI e da Declaração de Salamanca está alinhada com autores como Sassaki, Mantoan e Carvalho, que se dedicam aos estudos sobre inclusão escolar. A Constituição Federal, por sua vez, serve como base para a discussão de temas como a educação como direito de todos e a gestão democrática da escola.

Considerando esses delineamentos metodológicos, a próxima subseção abordará a organização das produções em categorias de análise, apresentando uma sistematização das pesquisas selecionadas conforme os critérios definidos.

4.2 ORGANIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES EM CATEGORIAS DE ANÁLISE

Para categorizar as pesquisas, é fundamental pensar em vários critérios. Isso ajudará a decidir em qual categoria cada estudo se encaixa melhor, pois "classificar elementos em categorias impõe uma investigação do que cada um deles tem em comum com outros", afirma Bardin (2016, p. 148). Considerando essa perspectiva, a classificação das pesquisas exige uma análise criteriosa para identificar suas características essenciais, observando tanto os aspectos que se aproximam quanto aqueles que se diferenciam em cada categoria.

As duas etapas da categorização são uma abordagem estruturalista para o processo. Identificar e isolar os elementos relevantes é a primeira parte do processo, assim como distribuir esses elementos em categorias específicas é a segunda parte. O objetivo da categorização é estabelecer uma organização coerente das informações (Bardin, 2016).

De acordo com Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 85),

[...] as etapas da Análise de Conteúdo estão relacionadas com as etapas previstas para tratamento dos dados qualitativos, que são descrição, análise e interpretação, assim como podemos buscar aproximá-las das etapas previstas por uma pesquisa do Estado do Conhecimento.

Para contribuir com essa afirmação, as autoras apresentam um quadro comparativo que delinea as etapas da análise de dados qualitativos, AC e o EC. O quadro 8 ilustra essa comparação:

Quadro 8 - Etapas de Análise de Dados

ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS	ANÁLISE DE CONTEÚDO	ESTADO DO CONHECIMENTO
1ª etapa: Descrição	Pré-análise	Bibliografia Anotada
2ª etapa: Análise	Exploração do material	Bibliografia Sistematizada
3ª etapa: Interpretação	Tratamento dos resultados e interpretações	Bibliografia Categorizada Bibliografia Propositiva Construção do texto analítico

Fonte: Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021).

Com base nos critérios estabelecidos por Bardin (2016) e alinhados à proposta metodológica de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), propõe-se a categorização das pesquisas em três grupos distintos. Esta proposta foi elaborada com base nas leituras realizadas, levando em consideração as características específicas e os temas envolvidos em cada estudo. Além da análise dos títulos, palavras-chave e resumos, foram examinados os capítulos da metodologia das publicações, a fim de garantir maior precisão na organização e na análise dos dados.

Nos bancos de dados acadêmicos, entre os elementos que se destacam para o leitor durante uma busca, estão as palavras-chave. Essas palavras desempenham um papel importante na identificação e categorização das pesquisas, permitindo uma busca mais direcionada. Ao selecionar palavras-chave precisas e relevantes, os autores facilitam a indexação e a recuperação de suas pesquisas, aumentando sua visibilidade e acessibilidade para outros pesquisadores interessados no mesmo tema.

Na figura 17 apresentam-se algumas das palavras mais recorrentes nas produções acadêmicas analisadas, as quais contribuíram para a construção da nuvem de palavras.

Figura 17 - Nuvem de palavras-chave das teses e dissertações



Fonte: autoria própria.

[Descrição]

Representação de uma nuvem formada por palavras grafadas em tons de azul, formada a partir dos termos mais recorrentes nos trabalhos analisados. As palavras com maior destaque, escritas em tamanho maior, são: Metodologias ativas, Educação inclusiva, Formação docente, Deficiência visual, Deficiência intelectual e Libras. Outros termos também estão presentes, em tamanhos menores, incluem: Jogos, Educação Especial, Gamificação, Ensino superior, Tecnologia assistiva, Práticas pedagógicas, Alunos surdos, Educação física, Ensino-aprendizagem, Superdotados, entre outros. O formato da nuvem é irregular e remete a uma forma orgânica semelhante a uma nuvem real.

[Fim da descrição]

Na análise da nuvem de palavras-chave, destacam-se os termos mais frequentes, revelando os principais focos de interesse nas pesquisas. "Metodologia(s) ativa(s)" desponta como o termo mais recorrente, mencionado 9 vezes, seguido por "Educação Inclusiva" com 7 ocorrências. "Deficiência Intelectual" e "Formação docente/professores" surgem em seguida, registrando 5 menções cada, enquanto "Educação Especial" e "Libras" aparecem 4 vezes. Outros termos frequentes incluem "Inclusão", "Tecnologia Educacional", "Deficiência visual", "surdos" e "jogos", com 3 ocorrências cada. Além disso, foram identificados termos como "Práticas Pedagógicas", "Tecnologia Assistiva", "Ensino Superior", "Educação", "Superdotados", "Língua Portuguesa", "Educação Física", "Ensino Fundamental", "Gamificação", "Alunos surdos" e "Ensino-aprendizagem", com 2 menções cada. Adicionalmente, mais de 40 outras palavras-chave apareceram uma vez, evidenciando a diversidade de temas abordados nas pesquisas.

O quadro 9 apresenta uma compilação dos tipos de MA e do público da EE mencionados nas palavras-chave e nos resumos das 27 pesquisas.

Quadro 9 - Palavras-chave utilizadas nas publicações

Metodologias ativas	Público da Educação Especial
Aprendizagem baseada em projetos	Pessoas com Deficiência Intelectual
Rotação por estação	Pessoas com Altas habilidades/Superdotação
Sala de aula invertida	Pessoas com Deficiência Auditiva
Gamificação	Pessoas com Deficiência Visual
Aprendizagem baseada em problemas	Pessoas com TEA

Fonte: autoria própria.

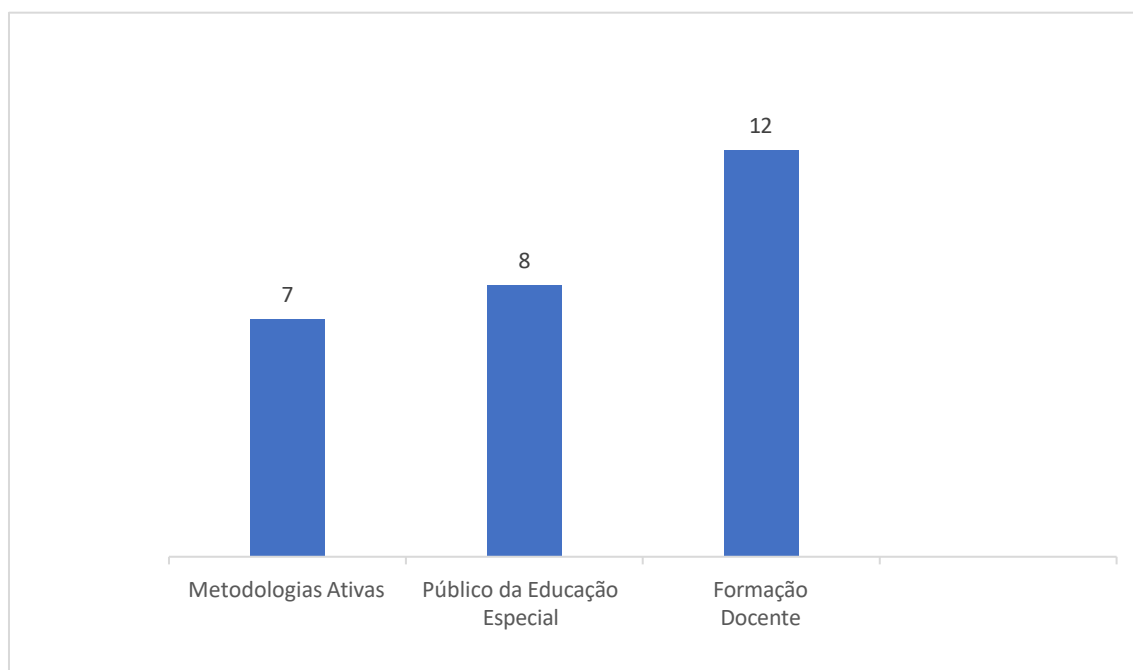
Após a compilação das palavras-chave, o próximo passo foi reler os resumos das pesquisas escolhidas. Durante essa leitura, concentrou-se nos objetivos, na avaliação do contexto e na abordagem metodológica, observando como esses elementos se relacionam com os temas de cada categoria sugerida. Por fim, foram analisadas a discussão e as conclusões do estudo para concluir a categorização de cada pesquisa.

Com base nos critérios de categorização definidos por Bardin (2016), a abordagem seguiu principalmente os critérios semânticos e léxicos para agrupar as pesquisas em categorias temáticas e classificar as palavras de acordo com seus sentidos e significados. Assim, as pesquisas foram organizadas para agrupar estudos com temas semelhantes em categorias específicas, facilitando a compreensão e análise dos resultados.

A análise dos estudos resultou na identificação de três categorias principais: Metodologias Ativas, Público da Educação Especial e Formação de Professores. Essa divisão permitiu uma organização consistente dos dados, refletindo os temas predominantes nas pesquisas examinadas.

A figura 18 apresenta a distribuição das publicações por categoria, organizada em três vertentes: MA, público da EE e formação de professores. Essa organização busca evidenciar as interações entre as MA adotadas, os tipos de públicos atendidos e a formação pedagógica necessária para sua aplicação eficaz.

Figura 18 - Distribuição das publicações por categoria



Fonte: autoria própria.

[Descrição]

Gráfico de colunas verticais com fundo branco e eixos em cinza claro. As colunas são azuis e possuem, no topo, a indicação numérica da quantidade de estudos. As categorias representadas são: Metodologias Ativas (7 estudos), público da Educação Especial (8 estudos), Formação Docente (12 estudos) e total (27 estudos). A imagem permite visualizar a frequência com que cada temática foi abordada nas pesquisas analisadas.

[Fim da descrição]

Conforme ilustrado acima, a formação docente emerge como a categoria predominante entre as pesquisas categorizadas, totalizando 12 estudos. As pesquisas direcionadas ao público da EE somam 08 estudos, enquanto as pesquisas sobre MA totalizaram 07 produções.

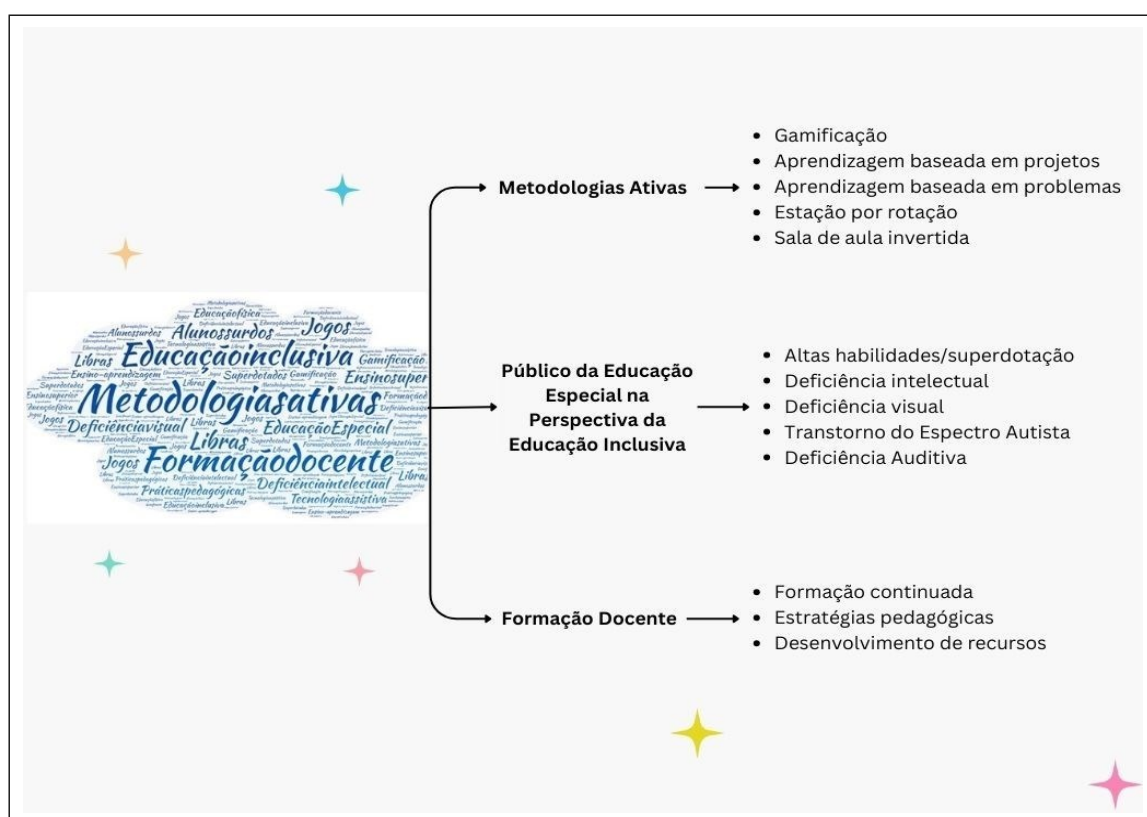
É relevante observar que muitas dessas pesquisas abordam uma variedade de aspectos e podem ser consideradas multifacetadas. Contudo, todas as pesquisas foram alocadas em apenas uma categoria durante a análise. Este método de categorização é respaldado por Bardin (2016, p. 149), que afirma:

Existem boas e más categorias. Um conjunto de categorias boas deve possuir as seguintes qualidades: a exclusão mútua: esta condição estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão. As categorias deveriam ser construídas de tal maneira que um elemento não pudesse ter dois ou vários aspectos suscetíveis de fazerem com que fosse classificado em duas ou mais categorias.

A citação de Bardin (2016) ressalta a importância da exclusão mútua na construção de categorias eficazes. A análise seguiu esse princípio ao classificar cada pesquisa em apenas uma categoria, garantindo que cada estudo fosse atribuído a um único tema principal, sem duplicações.

A figura 19 demonstra as informações sobre a análise em torno das três categorias. Cada uma dessas categorias é subdividida em subcategorias que detalham o foco de estudo.

Figura 19 - Categorias e subcategorias de análise



Fonte: autoria própria.

[Descrição]

Diagrama conceitual estruturado a partir de uma nuvem de palavras posicionada à esquerda, composta por termos como Educação Inclusiva, Metodologias Ativas, Formação Docente, Jogos, Libras e Alunos Surdos, os quais representam o campo semântico da inclusão escolar e da inovação pedagógica. A partir dessa nuvem, três eixos temáticos são destacados em caixas de texto conectadas por setas: Metodologias Ativas (gamificação, aprendizagem baseada em projetos e problemas, estação por rotação e sala de aula invertida); Público da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (altas habilidades/superdotação, deficiência intelectual, deficiência visual, Transtorno do Espectro Autista e deficiência auditiva); e Formação Docente (formação continuada, estratégias pedagógicas e desenvolvimento de recursos). O fundo da imagem é branco, e há estrelas coloridas em tons pastéis dispostas como elementos decorativos.

[Fim da descrição]

A figura 19 proporciona uma síntese das principais categorias abordadas na pesquisa, destacando os três eixos centrais: MA, Público da EE na perspectiva da Educação Inclusiva e Formação Docente. No campo das MA, são exploradas abordagens como: gamificação, aprendizagem baseada em projetos (ABP), aprendizagem baseada em problemas (ABProb)¹⁴, estação por rotação e sala de aula invertida. No âmbito do público da EE, são considerados aspectos relativos às Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), deficiência intelectual (DI), deficiência visual (DV), transtorno do espectro autista (TEA) e deficiência auditiva (DA), evidenciando o compromisso das pesquisas com a diversidade no contexto educacional. Por fim, na categoria Formação Docente, destacam-se questões como formação continuada, estratégias pedagógicas e desenvolvimento de recursos, enfatizando o papel do professor na transformação educacional. A nuvem de palavras que aparece na figura 16 simboliza a interconexão entre esses temas, refletindo a interdisciplinaridade e a abrangência das discussões.

Sob esta perspectiva, após a apresentação dos dados referentes à categorização das pesquisas incluídas neste EC, foi realizada a análise qualitativa detalhada, estruturada com base nas categorias e subcategorias definidas.

4.3 ANÁLISE ESTRUTURADA DAS CATEGORIAS DE INVESTIGAÇÃO

Nesta subseção, organiza-se a distribuição das 27 pesquisas em categorias e subcategorias, apresentadas no quadro a seguir, que fundamenta a análise de cada eixo investigativo. A abordagem abrange: a MA, o público da EE e a formação docente, subdivididas em temas que refletem as tendências e os focos das pesquisas na área. Essa estrutura facilita a identificação de abordagens pedagógicas, públicos abrangidos e estratégias de aperfeiçoamento docente, como mostra o quadro 10.

Quadro 10 – Categorização das Pesquisas

Categoria	Subcategoria	Pesquisa
-----------	--------------	----------

¹⁴ Início da nota de rodapé: A Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL, do inglês *Problem-Based Learning*) é atualmente conhecida no Brasil como ABProb, conforme Bacich e Moran (2018). Fim da nota de rodapé.

MA	Gamificação	10D2004BERGER 27D2022AVANSI
	Aprendizagem Baseada em Projetos	11D2022FERNADES 14D2022OLIVEIRA
	Aprendizagem Baseada em Problemas	10D2004BERGER 25D2022LEITE
	Estação por Rotação	13D2022PENA 14D2022OLIVEIRA
	Sala de aula invertida	15D2023LIMA
Público da EE	Altas Habilidades/Superdotação	04D2019TITON
	Deficiência Intelectual	03T2019SCHIPPER 06D2022TABORDA 16D2020SILVA 17D2020aOLIVEIRA
	Deficiência Visual	05D2018SANTOS 17D2020aOLIVEIRA
	Deficiência Auditiva	24D2020MARTINS 17D2020aOLIVEIRA
	Transtorno do Espectro Autista	20D2020bOLIVEIRA
Formação Docente	Formação Continuada	02D2023FRAZAO 08D2022RODRIGUES 18D2018CARVALHO 19D2019MATTOS
	Estratégias Pedagógicas	01T2023SAVIOLI 07D2020MELO 22D2020BRITO 23D2020SANTOS
	Desenvolvimento de recursos	09D2019PEREIRA 12T2021PRIMO 21D2019FELICIANO 26D2022MATTOS

Fonte: autoria própria.

O quadro 10 mostra que cada uma das vinte e sete pesquisas foi distribuída em uma única categoria. No entanto, na subcategoria, vinte e cinco pesquisas foram inseridas em uma única classificação, enquanto três foram distribuídas entre mais de uma subcategoria devido à sua conexão com múltiplos temas. Essa organização mostra a interdisciplinaridade dos temas e a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem, que exigem abordagens diversificadas para uma compreensão integral.

Na categoria MA, destacam-se práticas inovadoras na promoção do aprendizado dinâmico e centrado no estudante. Segundo Moran (2019), as MA representam alternativas pedagógicas que centralizam o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, incentivando-os a adquirir conhecimento por meio de

descobertas, investigações ou resolução de problemas, alinhando-se a uma concepção de escola como uma comunidade de aprendizagem.

De acordo com Pavão e Pavão (2021), o ambiente escolar deve ser permeado por metodologias e estratégias de ensino diversificadas, com vistas a favorecer o desenvolvimento das potencialidades de todos os estudantes. No caso de educandos do público da EE, essa premissa se mantém, uma vez que devem ser compreendidos a partir de suas capacidades e não apenas sob a ótica de suas limitações, frequentemente sustentada por crenças equivocadas.

A subseção a seguir é dedicada à análise de pesquisas que investigam o uso de MA no âmbito da EE.

4.3.1 Categoria Metodologias Ativas

As pesquisas que compõem a categoria “Metodologias Ativas” abordam as diferentes estratégias que fazem parte dessa metodologia. Nesta análise, são detalhadas as contribuições de cada subcategoria identificada: gamificação, aprendizagem baseada em projetos (ABP), aprendizagem baseada em problemas (ABProb), estação por rotação e sala de aula invertida.

Iniciou-se com a análise do estudo de Berger (2004) que apesar de não mencionar explicitamente o termo "gamificação", sua inclusão nessa subcategoria se justifica pelos elementos e práticas descritas, que estão alinhadas aos princípios dessa MA.

Para Munhoz (2019, p. 206):

Jogos e gamificação são os elementos que mais facilmente incentivam o engajamento e a motivação dos participantes. Por essa razão, pesquisadores procuram associar ensino e aprendizagem a um conjunto de técnicas que podem despertar no aluno essas sensações, muitas vezes buscadas sem sucesso nos ambientes tradicionais de ensino e aprendizagem.

Os jogos e a gamificação têm se consolidado como ferramentas educacionais no estímulo ao engajamento e à motivação dos alunos. Esses recursos, ao introduzirem elementos de interação, competição e recompensas, promovem experiências de aprendizagem mais dinâmicas e envolventes. Os resultados da

pesquisa de Berger (2004) demonstram que a integração de elementos lúdicos e desafios no processo de aprendizagem favorece a participação ativa e a autonomia dos alunos. Além disso, a MA contribuiu de forma expressiva no desenvolvimento de competências cognitivas, motoras e sociais dos alunos que frequentam a escola Especial Renascer - APAE. Para Berger (2004, p. 85), “trabalhando-se com metodologias ativas, com objetivos e metas bem traçados, podemos perceber as mudanças ocorridas”.

Apesar dessas constatações, a pesquisa destaca a necessidade de estudos mais abrangentes para avaliar os efeitos a longo prazo, assim como o incentivo de programas e políticas públicas que invistam na formação continuada dos profissionais, com estímulos dos métodos ativos a partir da educação infantil.

A pesquisa de Avansi (2022) investigou as potencialidades de uma sequência didática (SD) gamificada, aplicada por meio do aplicativo *Gamesler*, no desenvolvimento da habilidade de leitura em um contexto de Educação Especial Inclusiva. Na primeira etapa, participaram 25 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Na etapa seguinte, as atividades gamificadas foram realizadas com dez estudantes selecionados, sete com dificuldades nas habilidades de leitura e três com deficiência.

Os resultados mostraram que a gamificação, aliada a recursos tecnológicos, foi bem-sucedida por engajar e motivar os participantes, promovendo avanços na leitura e compreensão textual. A metodologia utilizada contribuiu para superar resistências iniciais à leitura, incentivando uma postura mais ativa e autônoma. Além disso, os efeitos positivos transcenderam o ambiente escolar, refletindo no envolvimento familiar dos participantes.

A pesquisa mostrou o potencial da gamificação na Educação Especial Inclusiva, mesmo em um curto período de aplicação. MA, como as utilizadas, demonstraram impacto relevante na motivação e no aprendizado dos estudantes, independentemente de suas condições específicas. Contudo, o estudo sugere a necessidade de investigações de longo prazo para consolidar as evidências e explorar novas possibilidades dessa abordagem. Em um cenário educacional cada vez mais integrado às tecnologias digitais, o *Gamesler* surge como uma iniciativa promissora para práticas pedagógicas inclusivas e dinâmicas (Avansi, 2022).

As pesquisas de Fernandes (2022) e Oliveira (2022) sobre a ABP investigam sua implementação como uma estratégia que valoriza a interdisciplinaridade e a colaboração. Os resultados indicam que o desenvolvimento de projetos práticos favorece a integração entre teoria e prática, estimulando o pensamento crítico e a criatividade.

De acordo com Fernandes (2022, p. 51):

O trabalho demonstrou que o ensino de biologia celular por meio do uso de metodologias ativas proporciona um maior interesse e envolvimento por parte dos alunos. Em diversos momentos os alunos ressaltaram que nunca haviam feito um trabalho tão significativo em sala de aula.

Além disso, a pesquisa constatou que o material produzido (celulares tridimensionais), apresenta potencial para ser utilizado por outros professores da escola, promovendo o aprendizado ativo de biologia celular tanto para alunos normovisuais quanto para estudantes com deficiência visual, proporcionando o aprendizado de todos.

A pesquisa de Oliveira (2022) envolve o desenvolvimento de atividades práticas e integradoras voltadas para atender públicos variados, como crianças, jovens e idosos, dentro e fora do ambiente escolar. A pesquisa criou um conjunto de atividades e produtos educacionais voltados à integração do tema da Astronomia indígena no currículo escolar, incluindo: Inserção de atividades no Planetário Johannes Kepler (PJK) e no Núcleo de Observação do Céu (NOC); Palestras de divulgação científica e cultural em diferentes espaços; Elaboração de materiais táteis para crianças com deficiência visual e Roteirização e criação de vídeos acessíveis para pessoas com deficiência auditiva, com disponibilização gratuita online.

Oliveira (2022) apresenta as lacunas em relação à avaliação dos impactos a longo prazo, limitações na articulação curricular, na diversidade de materiais pedagógicos produzidos e desafios para replicar as ações em escolas com infraestrutura limitada. Para o futuro, sugere-se a ampliação dos estudos, a adaptação das atividades aos diferentes contextos escolares, a promoção da interdisciplinaridade, a produção de materiais pedagógicos mais abrangentes e a implementação de programas de formação continuada para os docentes.

A pesquisa de Berger (2004), além de ser categorizada como parte das práticas de aprendizagem gamificadas, também apresenta elementos característicos da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABProb). Essa metodologia é evidenciada na aplicação de um programa de atividades como ferramenta para desenvolver habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico.

Ao propor situações desafiadoras, a pesquisa posiciona os estudantes como protagonistas no processo de busca por soluções, promovendo maior autonomia, engajamento e participação ativa ao incentivar o enfrentamento de problemas contextualizados. Entretanto, o estudo também ressalta a importância de um planejamento minucioso e de suporte adequado aos docentes para a implementação dessa metodologia. Tais aspectos tornam-se ainda mais relevantes em cenários que envolvem estudantes com diferentes necessidades educativas, onde a flexibilização e o suporte às diversidades individuais são fundamentais para o sucesso da aplicação da ABProb.

A pesquisa de Leite (2022) fornece uma análise sobre a aplicação de MA no ensino de alunos surdos do Ensino Fundamental, com ênfase no tema ambiental. Os resultados apontam avanços significativos, mas também evidenciam lacunas que exigem atenção para garantir a inclusão educacional. Entre os principais achados, destaca-se o impacto positivo das MA, como a ABProb, na motivação e no desenvolvimento cognitivo dos alunos surdos. Essa metodologia incentiva a autorregulação e promove uma aprendizagem significativa, centrada na interação e colaboração. Práticas como “Reciclar, Reutilizar e Reduzir” facilitaram a construção do conhecimento e estimularam nos alunos a reflexão crítica e a conscientização socioambiental. Esses resultados referendam a eficácia da ABProb ao engajar os discentes na busca por soluções práticas para problemas reais.

Contudo, um dos pontos identificados é a falta de preparação dos educadores para atender às necessidades específicas dos alunos surdos, especialmente no que tange à identificação precoce e ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas. A hegemonia ouvintista, historicamente presente no sistema educacional, ainda constitui um obstáculo para a valorização da identidade e da cultura surda, dificultando a inclusão. O estudo sugere a criação de metodologias específicas para a capacitação de alunos surdos, fundamentadas na combinação de estratégias educativas lúdicas – como o uso de Libras e materiais interativos – e na sensibilização

da comunidade escolar. Além disso, destaca-se a necessidade de uma cartilha ambiental, que possa servir como ferramenta prática para integrar a Educação Ambiental ao cotidiano escolar. Essas iniciativas, aliadas ao fortalecimento de políticas públicas inclusivas e à redução do número de alunos por turma, podem contribuir com a inclusão educacional.

Por fim, Leite (2022) enfatiza que a educação de alunos surdos requer uma abordagem sistemática que reconheça suas potencialidades e respeite suas especificidades culturais. Afirma que, embora as MA tenham demonstrado seu valor, há um longo caminho a percorrer-se para alcançar a inclusão educacional. Aponta que investigações futuras devem aprofundar a análise sobre essas práticas e explorar novas formas de integração de temas socioambientais no ensino, com vistas ao desenvolvimento integral dos alunos surdos.

A pesquisa de Pena (2022) foi pautada na referência de uma sequência disática desenvolvida por meio da utilização da MA denominada Rotação por Estação. Essa metodologia mostrou-se aliada no desenvolvimento da autonomia, uma vez que os alunos gerenciam seu próprio tempo e ritmo de aprendizagem. A pesquisa demonstra que a aplicação de uma sequência didática inclusiva, fundamentada nos conceitos de Vygotsky, é eficaz para promover a aprendizagem de alunos com DI no ensino de circuitos elétricos. A utilização de metodologias diferenciadas, como o trabalho em grupo, o giro por estação e as atividades práticas, favorece a participação ativa dos alunos, permitindo avanços no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, é necessário investir em formação continuada para os professores e adaptar constantemente as práticas pedagógicas para atender às diversas necessidades dos alunos. Nesse contexto, Pena (2022, p. 115) destaca que “esta SD, proposta neste trabalho de pesquisa, pode agregar conhecimento na formação da educação integral dos alunos, visando à inclusão de todos os estudantes, de maneira individual e coletiva”.

A pesquisa de Oliveira (2022), já subcategorizada em ABP, apresenta que os materiais indicados para o estudo da temática foram desenvolvidos para proporcionar flexibilidade aos professores na aplicação da MA rotação por estações. A proposta foi estruturada para integrar as abordagens interdisciplinares e transdisciplinares, promovendo uma aprendizagem significativa e inclusiva, com benefícios estendidos a todos os estudantes. Referente à satisfação do professor em trabalhar com essa

metodologia ativa, a pesquisa demonstrou que 100% dos professores mostraram-se satisfeitos.

A pesquisa de Lima (2023) investiga a aplicação da metodologia da sala de aula invertida (SAI) no ensino de alunos com deficiência visual, destacando seu impacto positivo na promoção da autonomia, habilidades críticas e participação dos estudantes. A criação do manual "Sala de aula invertida para alunos com deficiência visual: como implementar?" Surge como uma contribuição prática para professores, oferecendo orientações para a adaptação do SAI às necessidades desse público. O estudo sugere que o manual pode ser aplicado em diferentes áreas e instituições, ampliando o alcance da metodologia. Destaca a relevância da formação continuada dos professores para garantir a eficácia da implementação do SAI, propondo cursos específicos que integram essa metodologia e o uso do manual.

Além disso, a pesquisa destaca a necessidade de ampliar as políticas públicas que oferecem suporte financeiro e estrutural à implementação de metodologias inclusivas. Enfatiza também a importância de promover mudanças culturais no ambiente escolar, garantindo que os alunos públicos da EE tenham acesso ao currículo e a uma experiência de aprendizagem significativa.

Visando sintetizar as principais informações obtidas nas pesquisas demonstradas, elaborou-se o quadro 11. Nele, são apresentados os achados mais relevantes, as lacunas identificadas e as propostas futuras indicadas pelos autores.

Quadro 11 - Principais achados, lacunas e propostas futuras no campo das Metodologia Ativas

Pesquisa	Achados	Lacunas	Propostas Futuras
BERGER (2004)	As aulas ativas de educação física beneficiam o desenvolvimento de pessoas ¹⁵ portadoras de necessidades educativas especiais, melhorando habilidades motoras, cognitivas e criativas. O uso de atividades lúdicas foi destacado como recurso potencializador do desenvolvimento cognitivo	Falta de exames e diagnósticos adequados. Insuficiência de recursos na saúde pública, dificultando o acompanhamento do desenvolvimento das crianças. Necessidade de estudos a longo prazo; insuficiência de	Recomenda a adoção de MA por outros profissionais. Maior engajamento da comunidade escolar e das famílias para criar um ambiente colaborativo e inclusivo. Melhorias nas políticas públicas e na formação de profissionais; avaliação dos

¹⁵ Início da nota de rodapé: Termo utilizado pela autora na pesquisa. Fim da nota de rodapé.

	e afetivo e da autonomia dos alunos. Importância de respeitar as diferenças individuais, as práticas e dinâmicas devem ser adaptadas à individualidade biológica.	investimento em políticas públicas.	resultados a longo prazo.
AVANSI (2022)	Gamificação com o aplicativo Gamesler: estimulou a leitura e a participação dos alunos. Beneficiou especialmente estudantes com dificuldades ou deficiências. Reduziu barreiras e aumentou o engajamento. Criação do produto educacional “Trilhando no seu App - Tutorial Didático” da Plataforma Fábrica de Aplicativos.	A amostra foi restrita a uma turma do 9º ano de uma escola pública, limitando a generalização dos resultados. Falta de estudos a longo prazo e diversidade de contextos para consolidar evidências.	Expandir o uso de diferentes aplicativos e metodologias em estudos longitudinais para avaliar a gamificação em diversos contextos. Desenvolver tutoriais integrando múltiplas plataformas e disciplinas.
FERNANDES (2022)	A utilização de MA, como a criação de modelos celulares tridimensionais, promove maior envolvimento dos alunos. A criação de modelos, que podem ser usados por todos, facilita o desenvolvimento dos alunos com deficiência visual. O material desenvolvido pode ser reutilizado por outros professores. Impacto positivo nas percepções dos alunos. Aprendizagem colaborativa.	Limitações de acessibilidade para deficientes visuais em outras áreas. Falta de avaliação a longo prazo. Necessidade de replicação em diferentes contextos. Desafios de implementação nas etapas remotas.	Desenvolver materiais inclusivos e expandir sua aplicação para diferentes disciplinas e públicos. Adotar MA no ensino de ciências. Criar museus sensoriais e reproduzir a SD em novos contextos.
OLIVEIRA (2022)	A inclusão de astronomia indígena no currículo fortaleceu o reconhecimento cultural e a autoestima dos alunos, promovendo uma educação mais diversa e inclusiva.	Embora a pesquisa mencione o “munir” dos docentes com ferramentas, não detalha como ocorre o treinamento ou a formação.	Capacitação de docentes: munir os docentes com ferramentas de ensino. Produção de materiais inclusivos e acessíveis.

	Destaque para materiais pedagógicos adaptados: materiais táteis para alunos com deficiência visual e recursos audiovisuais acessíveis para deficientes auditivos. Engajamento da Comunidade: palestras, materiais educativos e conteúdo online.	Falta de avaliação sistematizada dos resultados. Escalabilidade da proposta: como expandir permanece pouco explorada. Limitações na integração. Infraestrutura precária.	Expansão para outros espaços educativos. Disponibilização de conteúdos na internet. Ampliação da interdisciplinaridade e seus impactos nos resultados educacionais em longo prazo.
LEITE (2022)	O uso de MA motivou os alunos surdos, estimulando a busca por informações para solucionar impasses e promover seu próprio desenvolvimento. As metodologias favoreceram a interação entre aluno-professor e aluno-aluno, criando um ambiente colaborativo e incentivando a autorregulação e conscientização socioambiental em alunos surdos.	Destacou a insuficiência de formação docente, a falta de sistematização das MA e a ausência de políticas públicas efetivas. Escassez de estudos que integrem inclusão, educação ambiental e metodologias pedagógicas inovadoras.	Criação de materiais didáticos acessíveis. Capacitação de professores para aplicar MA inclusivas. Implementar políticas públicas que ampliem o acesso dos surdos à educação de qualidade e fomentem a participação comunitária em práticas sustentáveis. Expansão da pesquisa sobre MA no ensino de alunos surdos.
PENA (2022)	A sequência didática (SD) promoveu a inclusão de alunos com DI, fortalecendo sua participação e aprendizado significativo. A SD proporcionou um aprendizado contextualizado para todos os alunos. A MA, rotação por estações, e o trabalho em grupo estimularam o protagonismo, colaboração e autonomia dos alunos. A pesquisa destacou que os alunos com deficiência intelectual, quando têm o apoio adequado, conseguem aprender e participar ativamente das atividades.	Falta de formação continuada para professores na inclusão de alunos com DI. Necessidade de recursos pedagógicos mais acessíveis e adaptados.	Apoio aos professores por meio de capacitação docente e desenvolvimento de materiais adaptados para inclusão de alunos com DI. Estimular práticas que conectem o aprendizado ao cotidiano, ampliando seu significado. Implementar metodologias que promovam competências sociais, emocionais e cognitivas.

LIMA (2023)	A sala de aula invertida favoreceu a autonomia, a participação e a colaboração de alunos com deficiência visual, promovendo habilidades críticas e a autoavaliação. Evidenciou a importância de mudanças na cultura escolar para garantir que os alunos com deficiência visual tenham uma aprendizagem de qualidade, além do acesso ao currículo. Desenvolvimento de um manual para orientar os professores na implementação da sala de aula invertida com adaptações para alunos com deficiência visual, promovendo sua independência e facilitando a inclusão.	Desafios na implementação da metodologia. Atenção à diversidade de deficiências visuais.	Desenvolver programas de capacitação contínua para professores, focando no uso de MA e inclusivas, como a sala de aula invertida. Implementação do manual em outros contextos. Investir em TA. Ampliação das políticas educacionais, necessitando de maior suporte econômico e político.
----------------	---	--	--

Fonte: autoria própria.

De forma resumida, esta tabela complementa os principais achados, lacunas e proposições futuras de cada pesquisa, facilitando a análise comparativa e a identificação das tendências nas MA aplicadas à educação inclusiva.

De forma geral, as pesquisas da categoria “Metodologias Ativas” destacam avanços considerados significativos na promoção de um ensino mais dinâmico e centrado no estudante. As abordagens analisadas revelaram seu potencial para aumentar o engajamento, a motivação e o desempenho acadêmico. Contudo, os desafios para a implementação incluem a necessidade de capacitação docente, planejamento adequado e superação de barreiras estruturais e humanas.

As proposições incluem a ampliação do uso de MA em contextos variados, como aplicações interdisciplinares, práticas inclusivas e integração com recursos tecnológicos. Por outro lado, as lacunas indicam a necessidade de estudos de longo prazo que analisem os impactos dessas abordagens, especialmente em contextos com populações estudantis heterogêneas. Além disso, a resistência inicial de docentes em adotar novas práticas pedagógicas também demanda investigações adicionais. Em síntese, as MA representam uma evolução no campo educacional, mas

sua consolidação requer ações que articulem formação docente, infraestrutura adequada e estudos que respaldem sua eficiência e adaptação a diferentes realidades.

Um aspecto fundamental destacado pelas pesquisas de Oliveira (2022), Pena (2022) e Fernandes (2022) é a importância de que as estratégias de aprendizagem sejam planejadas de forma inclusiva, garantindo oportunidades equitativas para todos os estudantes.

4.3.2 Categoria Público da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A categoria “Público da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” compreende estudos que abordam as MA desenvolvidas dentro do campo da inclusão educacional, considerando as especificidades de alunos altas habilidades/superdotação, deficiência intelectual, deficiência visual, transtorno do espectro autista e deficiência auditiva, transtorno e deficiências que foram abordadas nas pesquisas selecionadas.

Na subcategoria que envolve as altas habilidades ou superdotação, a pesquisa de Titon (2019), desenvolvida com alunos universitários, evidenciou a invisibilidade e o subaproveitamento do potencial de estudantes com AH/SD, cuja identificação ocorre tardiamente, na universidade, apesar de indicadores presentes desde a educação básica. Embora a família desempenhe um papel fundamental no suporte inicial, tanto ela quanto os professores carecem de formação específica para atender às características desse público.

Além disso, o estudo revelou desigualdades de gênero e raça, com predominância de estudantes brancos e do gênero masculino, indicando a sub-representação de negros e indígenas e evidenciando a necessidade de ações afirmativas.

Os espaços universitários, como bibliotecas e laboratórios, foram destacados como essenciais para o desenvolvimento acadêmico, mas os estudantes manifestam o desejo de ter aulas com metodologias ativas e práticas desafiadoras. Apesar de avanços normativos, como a PNEEPEI (2008), a prática ainda não garante a efetivação dos direitos dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). O

estudo propõe a ampliação da formação docente e a revisão do instrumento Inventário Pedagógico para esse público.

Após a análise da pesquisa sobre AH/SD, a discussão dirige-se à deficiência intelectual, uma condição que, embora distinta, também exige atenção pedagógica específica. A seguir, serão examinadas quatro pesquisas focadas em estudantes com DI: Schipper (2019), Taborda (2022), Silva (2020) e Oliveira (2020a).

A pesquisa de Schipper (2019) aborda de maneira inovadora o desenvolvimento cognitivo e moral de adolescentes com DI por meio de uma intervenção pedagógica sistematizada com metodologias ativas problematizadoras, ancorada na epistemologia genética e no método clínico piagetiano. Os resultados evidenciaram avanços significativos no desenvolvimento operatório de cinco dos seis participantes, que progrediram no sentido da reversibilidade e do pensamento concreto, enquanto os resultados no campo moral foram mais limitados, com predominância de marcas heterônomas. Essa discrepância sugere que fatores afetivos e sociais, como a estrutura hierárquica das relações familiares e escolares, exercem influência determinante sobre o desenvolvimento moral, destacando a necessidade de abordagens mais integrativas.

Entre as lacunas identificadas, destaca-se a dificuldade de alinhar o progresso cognitivo ao desenvolvimento moral, sinalizando a complexidade das interações entre esses domínios no contexto de DI. A pesquisa propõe ampliar estudos sobre as condições institucionais e sociais que impactam o desenvolvimento moral, além de integrar intervenções pedagógicas que considerem não apenas o aspecto cognitivo, mas também as dinâmicas afetivas e relacionais.

A pesquisa de Taborda (2022) demonstra a eficácia da integração de recursos da Tecnologia Assistiva (TA) e MA no ensino de alunos com DI, destacando contribuições relevantes para a prática educacional inclusiva. A utilização conjunta de uma luva eletrônica de contagem e um jogo educacional chamado *Freeware* é demonstrada como uma estratégia inovadora e eficiente para promover a aprendizagem de contagem e correspondência.

Os resultados revelam que a mediação tecnológica contribuiu para o desenvolvimento de habilidades matemáticas, aumentando a autonomia e a compreensão dos alunos. Como produto, foi desenvolvido um *e-book* interativo, que

oferece suporte aos alunos durante o uso do jogo educacional em conjunto com a luva, promovendo uma experiência de aprendizagem acessível e envolvente.

Entre as contribuições, destaca-se a importância da formação continuada de professores para a utilização de tecnologias assistivas e metodologias ativas, garantindo que esses instrumentos sejam integrados às práticas pedagógicas de forma inclusiva.

A pesquisa de Silva (2020) apresenta uma análise detalhada sobre o uso de MA como TA no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em aulas de Física, com enfoque na promoção da inclusão educacional. O estudo envolveu 77 alunos, entre os quais cinco com DI, além de professores e assistentes educacionais. Os resultados demonstram que as MA são eficazes para engajar todos os alunos, ampliando a participação ativa e promovendo uma educação inclusiva. Alunos com DI obtiveram progresso significativo em termos de interação, vínculo com os professores e participação em atividades em grupo, desafiando a visão tradicional de passividade desses estudantes. As estratégias adotadas foram estruturadas de forma a atender às necessidades da turma como um todo, proporcionando igualdade de oportunidades e permitindo que os estudantes com e sem deficiência participassem das atividades.

Como produto educacional, foi elaborado um *e-book* voltado para professores de Física, intitulado “Metodologias Ativas como Tecnologia Assistiva no Ensino de Cinemática em uma Perspectiva Inclusiva”. Este recurso oferece sequências didáticas práticas, oriundas da aplicação da pesquisa, para auxiliar professores a adotar estratégias inclusivas no ensino de Física.

A pesquisa de Oliveira (2020a) aborda a elaboração de materiais didático-pedagógicos destinados a oferecer suporte em aulas de Química para alunos com DI, DV ou DA. Por isso, está subcategorizada na análise dessas três condições. A análise a seguir será especificamente direcionada à abordagem das MA e suas implicações no ensino de estudantes com DI. A proposta principal da pesquisa de Oliveira (2020a) é uma “caixa especial”, que contém ferramentas diversificadas para o ensino inclusivo de conteúdos de Química no ensino médio. A adaptação de materiais para a aprendizagem de alunos com DI inclui o uso de diferentes núcleos e formatos no material pedagógico, como o domínio de funções orgânicas, e recursos para daltônicos, garantindo que estudantes com deficiência intelectual e deficiências

visuais, como o daltonismo, compreendam as funções químicas de maneira clara. O Bingo da Química do Cotidiano, que utiliza ilustrações para associar conceitos químicos à substância do dia a dia, promove uma abordagem contextualizada e acessível. Além disso, uma SD de eletroquímica, adaptada para alunos com DI, favoreceu o desenvolvimento de habilidades manuais e cognitivas ao associar conceitos de oxidação e redução de atividades práticas e visuais. A aplicação de MA nesse contexto visa promover o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem. Para estudantes com DI, essas metodologias mediam a construção de significados por meio de experiências concretas e visuais.

Segundo Oliveira (2020a, p. 80), “o produto desenvolvido neste trabalho auxiliou na melhor e mais significativa apropriação de alguns conteúdos de Química pela comunidade em geral e especialmente os deficientes, dadas as diversificações de ferramentas de ensino propostas.” A pesquisa aponta para a produção contínua de materiais inclusivos e compartilha nos anexos os moldes dos jogos desenvolvidos para a aprendizagem dos alunos com DI.

A pesquisa de Santos (2018), desenvolvida com um grupo focal de 18 pessoas com DV, investigou o impacto das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), especialmente a TA, na inclusão social e profissional desse público. Por meio de abordagens como o desenvolvimento de um curso de informática acessível, levantamento de perfil biopsicossocial e ferramentas de aplicação de questionários, constatou-se que as TIC são poderosas na promoção de acessibilidade e inclusão. Entre os principais achados, destacam-se a necessidade de transição do paradigma instrucionista para o construcionista, a importância de recursos táteis e auditivos na mediação pedagógica, bem como a relevância da capacitação contínua de instrutores. Apesar disso, as dificuldades na apropriação de competências específicas, como o domínio do teclado, ainda são recorrentes. Observou a predominância de métodos tradicionais em cursos de informática, limitando a interação ativa e o protagonismo dos participantes. As proposições futuras incluem a ampliação do uso da TIC e de MA e a criação de espaços virtuais de aprendizado, como uma página no *Facebook*, para fomentar a interação, o compartilhamento de desafios e a construção de conhecimentos transversais.

Em relação à deficiência visual, Oliveira (2020a) destaca que a adaptação do domínio de funções orgânicas em Braille, associada ao uso de caixa alta para alunos

com baixa visão, foi fundamental para garantir a acessibilidade. Materiais complementares, como cartelas de bingo enriquecidas com Braille e elementos táteis, ampliam as possibilidades de aprendizagem para proporcionar uma experiência sensorial diversificada. Essas iniciativas garantem que os alunos com DV possam acessar o conteúdo de forma equitativa, utilizando predominantemente os sentidos táteis e auditivos para compreender conceitos e interagir com as atividades propostas.

No que se refere à deficiência auditiva, Martins (2020) destaca a criação de materiais pedagógicos bilíngues, com o uso da Libras, que respeitam e valorizam tanto a cultura surda quanto a indígena. A abordagem inovadora de produção de vídeos educativos, integrando narrativas culturais, metodologias ativas e recursos tecnológicos, se mostrou uma estratégia capaz de superar barreiras de exclusão e promover a inclusão de estudantes surdos no ensino regular. A pesquisa aponta para a carência de estudos sobre as línguas de sinais de etnias indígenas, que poderiam ampliar as possibilidades de acessibilidade e a preservação cultural. Além disso, há uma necessidade urgente de capacitação docente e maior oferta de materiais didáticos específicos, para que a inclusão e a representatividade dos surdos sejam plenamente garantidas no ambiente escolar. Destaca a importância de aprofundar os estudos sobre as línguas de sinais utilizadas por etnias indígenas no contexto da Astronomia, considerando as percepções e saberes desses povos.

Retornamos à pesquisa de Oliveira (2020a), para contemplar o que a pesquisa aborda sobre a deficiência auditiva com ênfase no uso da Libras como ferramenta de inclusão. O estudo aponta a importância de uma colaboração ativa entre professores regulares e tradutores/intérpretes de Libras, destacando a necessidade de formação específica para docentes no uso da língua de sinais como recurso pedagógico. Para os alunos surdos, a utilização de recursos visuais, como as paródias de Química traduzidas em Libras, foi fundamental para a inclusão e a compreensão dos conceitos químicos. A pedagogia visual foi adotada de forma transversal, sendo integrada não apenas nas paródias, mas também nos demais produtos educacionais, como o Bingo da Química do cotidiano e o jogo de montar, ambos adaptados com ilustrações e símbolos visuais. Tais adaptações permitem que os alunos surdos se beneficiem do conteúdo sem a barreira da língua falada, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e sonoro.

Analizando a pesquisa realizada por Oliveira (2020a), é possível constatar que os materiais desenvolvidos, incluindo os jogos e recursos pedagógicos da “caixa especial”, possuem um caráter universal que os torna adaptáveis e aplicáveis a diferentes contextos de ensino-aprendizagem. Esses recursos, inicialmente projetados para promover a inclusão de alunos com deficiências específicas (intelectual, visual ou auditiva), revelam-se ferramentas eficazes para a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas particularidades. Tal abordagem ressalta o potencial desses materiais para serem utilizados como instrumentos pedagógicos inclusivos capazes de promover uma educação acessível e equitativa para todos.

A pesquisa de Oliveira (2020b) buscou compreender as práticas pedagógicas e as relações ocasionais entre os profissionais da educação (06) e os alunos com TEA (5), revelando lacunas significativas, mas também apontando caminhos possíveis para o fortalecimento da inclusão. Os resultados da pesquisa evidenciam desafios estruturais e metodológicos que impactam a aprendizagem de crianças com TEA na Educação Infantil. A compreensão limitada do transtorno pelos profissionais, a ausência de intencionalidade pedagógica e o baixo uso de MA revelam a necessidade de mudanças nas práticas educacionais. Nesse sentido, a pesquisa propõe caminhos concretos para superar essas barreiras, destacando a importância da formação continuada, do planejamento pedagógico intencional e da integração escola-família. A proposta mais urgente é a criação de programas de formação continuada voltados para a conscientização e a capacitação dos profissionais da Educação Infantil, com enfoque nas especificidades do TEA. Esses programas devem abranger desde a identificação precoce das manifestações do transtorno até a aplicação de estratégias pedagógicas eficazes e sensíveis às necessidades das crianças. A pesquisa contou com um produto que foi uma cartilha com orientações para professores. Constatou que:

Com estas discussões, pensar o trabalho a partir das metodologias ativas pode ser um caminho para ampliar e refletir sobre o rompimento de barreiras tradicionais de ensino para um enfoque muito mais voltado para a criança, enquanto protagonista da sua aprendizagem (Oliveira, 2020b, p. 108).

Com base nas contribuições de Oliveira (2020b), é possível perceber que as metodologias ativas desempenham um papel importante na promoção de uma educação mais inclusiva e centrada no aluno.

A seguir, apresenta-se o quadro 12 que sintetiza os principais achados, lacunas e propostas futuras identificadas nas pesquisas da categoria Público da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esta tabela fornece uma visão estruturada dos resultados, permitindo uma análise mais detalhada das tendências e desafios apresentados no contexto da EE.

Quadro 12 - Principais achados, lacunas e propostas futuras referentes ao Público da Educação Especial

Pesquisa	Achados	Lacunas	Propostas Futuras
TITON (2019)	Invisibilidade dos Estudantes com AH/SD. Protagonismo dos estudantes que possuem um desejo ativo de moldar sua trajetória acadêmica e buscar práticas pedagógicas mais desafiadoras. Forte demanda por MA e enriquecimento curricular. Importância da formação docente. Interseccionalidade e ações afirmativas, incluindo questões de gênero e raça entre os estudantes com AH/SD.	Formação docente insuficiente. Invisibilidade persistente. Ausência de metodologias adequadas. Necessidade de políticas públicas efetivas.	Formação continuada para professores. Desenvolvimento de programas de enriquecimento curricular. Ampliação de políticas públicas de inclusão. Reconhecimento e valorização dos estudantes com AH/SD.
SCHIPPER (2019)	A utilização de MA estruturadas mostrou-se eficaz para estimular o protagonismo e a participação ativa dos adolescentes com DI no processo de aprendizagem. O desenvolvimento cognitivo teve avanço considerável, enquanto o desenvolvimento moral foi mais modesto. O desenvolvimento moral de alunos com DI não é determinado exclusivamente pelo nível cognitivo, sendo fortemente influenciado por	Desenvolvimento cognitivo e moral desigual. Falta de superação das marcas heterônomas, as relações hierárquicas e normas regulamentares no ambiente escolar e familiar limitam o desenvolvimento moral. Limitações em abordagens integrativas.	Implementar MA problematizadoras. Adaptar o ensino ao desenvolvimento cognitivo e moral. Estimular a formação docente e familiar.

	fatores sociais, afetivos e institucionais.		
TABORDA (2022)	A combinação da luva eletrônica com o jogo educacional promoveu avanços na contagem, correspondência e autonomia de alunos com deficiência intelectual. A interação humano-computador-instrumento superou limitações tradicionais, ampliando o potencial de aprendizagem. O e-book interativo desenvolvido ofereceu suporte personalizado, melhorando a acessibilidade e a experiência de ensino.	Necessidade de ferramentas educacionais mais personalizadas e adaptáveis a diferentes contextos. Insuficiência na formação de professores para uso de TA. Limitação na aplicação do modelo a outros contextos e perfis de alunos.	Expandir o uso de TA e MA. Desenvolver novos instrumentos personalizados. Implementar formação continuada para docentes. Ampliar pesquisas na área.
SILVA (2020)	As MA e TA promoveram inclusão e aprendizagem significativa no ensino de Física para alunos com e sem deficiência intelectual. A criação de um e-book com SD inclusivas auxiliou docentes no ensino inclusivo. Apresentaram uma abordagem inovadora em oposição ao ensino tradicional.	Necessidade de suporte contínuo. Exploração de MA em diferentes disciplinas. Impacto dessas práticas a longo prazo.	Ampliação do uso das MA e TA. Testar e adaptar o e-book em diferentes contextos. Formação continuada de professores.
OLIVEIRA (2020a)	Materiais pedagógicos adaptados, como a "Caixa Especial", foram eficazes para engajar e ensinar conceitos químicos a alunos com deficiência. A articulação entre MA e TA demonstrou-se eficaz na potencialização das estratégias didáticas, promovendo avanços concretos no desempenho dos estudantes.	Faltam estudos que avaliem o impacto a longo prazo na aprendizagem. Expansão das MA para outras disciplinas e contextos. Maior capacitação docente e integração de novas abordagens.	Ampliar a produção de materiais inclusivos e adaptados. Promover formação continuada para práticas inclusivas. Realizar estudos longitudinais. Incentivar parcerias para o desenvolvimento e validação de novas TA.
SANTOS (2018)	A capacitação em informática é fundamental para a inclusão de pessoas com DV no mercado de trabalho.	Falta de infraestrutura acessível. Necessidade de estudos mais abrangentes sobre a	Criação de cursos de informática fundamentados em abordagens construcionistas.

	Destaque para o papel das TIC e da TA no desenvolvimento de competências. Necessária mudança do paradigma instrucionista para o construcionista. Aponta o potencial de sistemas inteligentes como ferramentas adicionais para inclusão e capacitação.	eficácia das TIC e TA em diferentes contextos. Persistem desafios relacionados à motivação dos alunos e ao domínio das ferramentas digitais.	Implementar programas de formação continuada para educadores. Investimento em infraestrutura. Diálogo intersetorial. Avaliação longitudinal.
MARTINS (2020)	Desenvolvimento de materiais bilíngues em Libras, incluindo vídeos sobre Astronomia Indígena e novos sinais em Libras. Aplicação de TIC e MA para inclusão educacional. Inclusão de temas culturais que fortalecem as identidades indígenas e surdas.	Pouca exploração na literatura. Falta de representatividade indígena. A pesquisa não detalhou os desafios enfrentados pelos professores. Falta integração com outras áreas do conhecimento.	Ampliação de materiais pedagógicos bilíngues. Capacitar educadores no uso de TIC e MA. Expansão do conteúdo audiovisual. Fomento à pesquisa interdisciplinar. Investigar e registrar sinais específicos das línguas indígenas.
OLIVEIRA (2020b)	Compreensão limitada sobre o TEA. Desafios nas práticas pedagógicas: as atividades propostas para crianças com TEA carecem de intencionalidade pedagógica. Baixo uso de MA. Predominância de métodos tradicionais. A produção de uma cartilha orientadora para educadores destaca a intenção de oferecer suporte teórico e prático para melhorar a compreensão e inclusão de crianças com TEA.	Formação insuficiente. Há uma lacuna significativa na implementação de MA no ensino inclusivo. Falta de Planejamento Estruturado. Integração Escola-Família limitada.	Promover capacitações regulares e especializadas. Incentivar o uso de MA. Desenvolvimento de planejamentos pedagógicos com objetivos claros. Fortalecimento da integração escola-família. Expandir a produção de materiais orientativos.

Fonte: autoria própria.

O quadro 12 organiza as informações com clareza e facilita a análise comparativa entre as pesquisas. As pesquisas analisadas na categoria "Público da Educação Especial" evidenciam tantos avanços inovadores quanto lacunas

importantes, que mostram descobertas para o aprimoramento das práticas pedagógicas nesse campo. Entre os principais achados, destaca-se a necessidade de uma formação docente específica e contínua para os profissionais que atuam com alunos com diferentes condições, além da importância de materiais e recursos adaptados que respeitem as especificidades de cada grupo. Também enfatiza o papel das tecnologias como ferramentas essenciais na promoção da inclusão. No que se refere às MA, estas foram apontadas como estratégias inovadoras e eficazes para engajar alunos com deficiência, promovendo um protagonismo maior do estudante no processo de aprendizagem e facilitando a construção de significados por meio de atividades concretas e visuais. Assim, a aplicação dessas metodologias pode contribuir para a educação inclusiva, ao mesmo tempo em que atende às necessidades específicas de cada público.

Entretanto, lacunas apontam para a necessidade de maior investimento na formação docente, ampliação de recursos pedagógicos acessíveis e continuidade das pesquisas sobre práticas inclusivas, especialmente no que se refere ao atendimento de públicos pouco explorados, como por exemplo os estudantes com TEA.

As proposições delineadas sugerem o fortalecimento de políticas públicas externas à educação inclusiva, além do incentivo a práticas interdisciplinares que promovam a integração entre as diversas áreas do conhecimento.

Embora as pesquisas indiquem avanços na aprendizagem, os desafios relacionados à formação continuada dos educadores ainda persistem. Essa questão será aprofundada na subseção dedicada à formação docente, na qual se discutirá a importância de professores qualificados para assegurar a efetividade das práticas inclusivas.

4.3.3 Categoria Formação Docente

A categoria "Formação Docente" contempla pesquisas que investigam aspectos relacionados à formação continuada, estratégias pedagógicas e desenvolvimento de recursos didáticos voltados para o aperfeiçoamento das práticas educacionais. Esta categoria inclui estudos que analisam a formação de professores em diversos campos, ressaltando a importância do suporte teórico e prático

necessário para que os educadores desempenhem suas funções com excelência e de maneira inclusiva.

A categoria examinada abrange 12 pesquisas, distribuídas em três subcategorias. Para garantir clareza e organização, os quadros foram divididos em três partes (Quadros 13, 14 e 15), cada um reunindo quatro pesquisas. Essa estratégia evita sobrecarga de informações e facilita a visualização dos resultados.

A seguir, apresenta-se a análise das subcategorias que integram esta classificação.

4.3.3.1 Formação Continuada

A subcategoria “Formação Continuada” enfatiza estudos voltados para a formação contínua de professores, com foco em promover a atualização de suas práticas e seus conhecimentos pedagógicos.

A partir dessa perspectiva, a pesquisa de Frazão (2023), desenvolvida em uma Unidade de Ensino Básica do Maranhão, explorou a relevância da formação continuada no contexto da educação inclusiva. O estudo evidenciou a inexistência de programas regulares de formação continuada para professores, o desconhecimento, por parte desses profissionais, sobre estratégias de inclusão, bem como a falta de suporte tecnológico e MA, outra problemática identificada. O estudo apresentou um produto educacional intitulado "Sala Virtual: Caderno de Orientações Pedagógicas", desenvolvido com o objetivo de promover a formação continuada de professores dos anos finais do Ensino Fundamental na área da EE. O material oferece contribuições para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas, utilizando tecnologias digitais como ferramentas para inclusão e promovendo a qualificação docente. No entanto, apesar do planejamento cuidadoso, a implementação do produto enfrentou desafios específicos, como a insuficiência de infraestrutura tecnológica, a resistência de alguns professores e a insuficiência de acompanhamento sistemático, fatores que podem comprometer a eficácia da proposta.

Na mesma vertente, a pesquisa de Rodrigues (2022) destaca uma lacuna na formação continuada para professores de Educação Física no âmbito da EE, apontando a ausência de práticas inclusivas efetivas nas aulas. Utilizando o Círculo de Cultura, fundamentado em Paulo Freire, a investigação revelou que, embora os

docentes demonstrem preocupação com a inclusão, suas práticas ainda não conseguem atingir os objetivos desejados. Isso reflete fragilidades tanto no sistema educacional quanto nas ações dos professores, evidenciando a desconexão entre o discurso e a prática. Embora os educadores reconheçam a importância da inclusão, suas abordagens ainda são insuficientes para promover uma transformação nesse sentido.

Os resultados indicam a necessidade de formação continuada que promova o diálogo, o enfrentamento do capacitismo, a implementação de MA e uma maior interação entre professores de Educação Física e profissionais do AEE. A pesquisa também ressalta a importância de ampliar momentos de troca entre os professores, incentivando reflexões colaborativas e críticas. Como contribuição, propõe um modelo formativo dialógico e humanizador, fundamentado na escuta ativa e respeitando as especificidades de cada unidade escolar, com vistas a fomentar práticas pedagógicas inclusivas. De acordo com Rodrigues (2022, p. 15), “foi evidenciada a importância de o aluno ser o protagonista do processo educativo”.

A ideia do protagonismo do aluno, destacada por Rodrigues (2022), está em consonância com a pesquisa de Carvalho (2018), que explora a gamificação como estratégia pedagógica na formação continuada de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de promover a inclusão educacional de alunos com DI. Carvalho (2018), por meio de um Manual Pedagógico Ilustrado, orientou os professores a aplicar os princípios da gamificação nas atividades de alfabetização, o que resultou em maior engajamento e motivação dos alunos. Os resultados indicaram que a gamificação pode ser uma ferramenta relevante para a inclusão, pois contribui com o aprendizado e ajusta-se às necessidades dos estudantes. A formação continuada, ao proporcionar a assimilação de novas metodologias, foi decisiva para que os docentes incorporassem práticas inclusivas em sua rotina pedagógica, refletindo positivamente nas abordagens de alfabetização de alunos com DI. Apesar dos resultados positivos, a pesquisa indicou que a inclusão educacional requer mais que apenas a formação dos docentes. É necessário um suporte estrutural, com recursos humanos e didáticos adequados, para que a prática pedagógica inclusiva se concretize de modo apropriado.

Nesse contexto, a pesquisa de Mattos (2019) destaca a necessidade de atualização contínua nas metodologias educacionais, especialmente para a inclusão

de jovens e adultos com DI. O uso de MA e inovadoras, aliadas à formação continuada dos profissionais, é necessário para o desenvolvimento de um outro olhar sobre as possibilidades de inclusão e a participação de todos na sociedade, tanto no âmbito educacional quanto no laboral. Ela propõe a construção de uma cultura que valorize a profissionalização e a empregabilidade dessas pessoas, superando a visão de infantilização e desvalorização de suas capacidades. A pesquisa enfatiza que a educação deve ser orientada para a autonomia e a vida profissional, por meio de um currículo funcional natural adaptado às necessidades dos alunos e às possibilidades regionais. Além disso, aponta a necessidade de aprofundar a discussão sobre a conscientização das famílias, a transição para a vida adulta e a preparação das organizações para incluir pessoas com DI em diversos aspectos da vida social, inclusive na moradia assistida e no lazer inclusivo.

Segue o quadro 13 com a síntese das pesquisas que se encontram nessa subcategoria, mostrando os principais achados e lacunas, assim como proposições futuras.

Quadro 13 – Principais achados, lacunas e propostas futuras sobre a formação docente

Pesquisa	Achados	Lacunas	Propostas Futuras
FRAZÃO (2023)	Desenvolvimento de um caderno com orientações pedagógicas para Educação Especial. Promoção de práticas pedagógicas inclusivas usando tecnologias digitais. Inexistência de programas regulares de formação continuada. Desconhecimento de estratégias de inclusão por parte dos professores.	Falta de infraestrutura tecnológica. Resistência por parte de alguns professores. Ausência de elementos complementares no caderno pedagógico.	Ampliar a infraestrutura tecnológica. Investir em formações contínuas com suporte técnico e metodológico. Criar de mecanismos de acompanhamento para garantir a eficácia da proposta pedagógica.
RODRIGUES (2022)	Reconhecimento da importância de práticas pedagógicas inclusivas e reflexivas na Educação Física. Valorização do protagonismo dos alunos com deficiência.	Falta de formação específica em Educação Especial, dificultando a adaptação de práticas inclusivas. Ausência de diálogo entre professores de	Promover formação continuada dialógica e estruturada, com foco em práticas inclusivas, MA e ensino colaborativo. Desenvolver um e-book como recurso de

	Impacto positivo dos círculos de cultura no estímulo ao diálogo crítico e à troca de experiências exitosas entre os professores. Identificação da necessidade de conexão entre teoria e prática, refletindo em uma educação que valoriza a diversidade.	Educação Física e profissionais do AEE. Necessidade de um suporte mais robusto e contínuo para a formação dos professores. Deficiência na discussão de práticas pedagógicas inclusivas e colaborativas.	apoio à formação continuada. Ampliar a troca de experiências e colaboração entre professores e AEE. Implementar ações formativas que abordem o capacitismo.
CARVALHO (2018)	Contribuição do Manual Pedagógico Ilustrado para orientar professores sobre gamificação. Impacto positivo da gamificação na participação e aprendizagem dos alunos com DI. Barreiras atitudinais e falta de formação prática dificultam a implementação de práticas inclusivas. O curso de extensão contribuiu para uma mudança de postura dos professores.	Formação inicial insuficiente. Falta de materiais adaptados e profissionais especializados nas escolas. Ausência de estudos que acompanham o impacto da gamificação na alfabetização de alunos com DI a longo prazo. Necessidade de políticas que incentivem a adaptação curricular, financiem materiais inclusivos e promovam formações continuadas.	Integrar a gamificação nas formações continuadas. Desenvolver conteúdos ilustrados e acessíveis para práticas inclusivas. Promover a conscientização e capacitação dos professores para inclusão. Aumentar a carga horária para aprofundar temas como alfabetização e DI.
MATTOS (2019)	A pesquisa utiliza o Currículo Funcional Natural (CFN) como MA, focada na aprendizagem prática e contextualizada, promovendo a funcionalidade e autonomia dos estudantes com DI. Desafios contínuos na inclusão laboral de pessoas com DI, destacando a necessidade de combater preconceitos e valorizar suas habilidades. A necessidade de capacitar os professores	Persistem obstáculos à inclusão laboral de pessoas com DI. Necessidade de mais estudos focados no desenvolvimento de metodologias para promover autogestão e habilidades sociais e laborais. Falta de abordagens educacionais focadas em aspectos relevantes da vida adulta, como sexualidade, lazer inclusivo e moradia assistida.	Desenvolver iniciativas que incentivem a conscientização social e empresarial. Integrar no currículo escolar questões sobre sexualidade, lazer inclusivo e moradia assistida. Criar espaços permanentes nas escolas para a reflexão crítica e formação continuada dos professores.

	em metodologias inclusivas.		
--	-----------------------------	--	--

Fonte: autoria própria.

Após a exposição do Quadro 13 contendo a síntese sobre a subcategoria formação continuada, a discussão se expande para a exploração das estratégias pedagógicas que se apresentaram nas pesquisas selecionadas.

4.3.3.2 *Estratégias Pedagógicas*

A subcategoria “Estratégias Pedagógicas” compreende pesquisas que exploram a criação e o aprimoramento de técnicas e abordagens didáticas utilizadas pelos professores em sala de aula. A pesquisa de Savioli (2023), por exemplo, demonstra que a formação colaborativa de professores, por meio da aprendizagem baseada em projetos, foi fundamental para o desenvolvimento de recursos de TA adequada para promover a equidade e a autonomia dos estudantes da EE. A interação entre professores do ensino regular e do AEE permitiu a criação de soluções personalizadas, com o uso de ferramentas digitais e MA, que favoreceram a participação ativa e o engajamento dos alunos. A pesquisa encontrou lacunas no preparo dos docentes para o uso das tecnologias educacionais, apontando a falta de capacitação continuada e a personalização das TA para consolidar os avanços obtidos.

Essa abordagem sobre a personalização encontra ressonância na pesquisa de Melo (2020), que destaca a importância da aprendizagem da Sociologia no Ensino Médio, especialmente para alunos surdos, cujas barreiras linguísticas e aspectos culturais impedem sua plena participação nas aulas. O estudo revela a escassez de material pedagógico produzido em Libras e a falta de estratégias pedagógicas eficazes para esse público, tornando-se um obstáculo para a inclusão. Além disso, a pesquisa identifica que o principal desafio reside nas barreiras linguísticas, uma vez que a Libras ainda é pouco difundida, sendo restrita principalmente à comunidade surda.

Como proposição principal, a pesquisa sugere a criação de glossários em Libras com termos específicos da Sociologia, como forma de mediar a compreensão dos conceitos pelos alunos surdos. Aponta também a necessidade de formação

continua dos professores, formando-os para o uso de TA, MA e TIC, com o intuito de tornar o ensino mais acessível e inclusivo.

Diante da lacuna na produção de materiais pedagógicos para essa área, Melo (2020) incentiva a criação de redes colaborativas entre educadores para desenvolver recursos didáticos adaptados. Além disso, enfatiza a importância de políticas públicas que garantam a criação e distribuição de conteúdo inclusivo nas escolas, a fim de promover a igualdade de oportunidades.

A pesquisa de Brito (2020) investigou a aplicação de MA e o uso de tecnologias digitais no contexto da educação de surdos, com ênfase na formação docente. O estudo foi desenvolvido por meio de um ateliê formativo, voltado para graduandos surdos e ouvintes. Os resultados da pesquisa evidenciam que a integração de recursos tecnológicos com MA, especialmente o uso de recursos digitais, pode ser um importante aliado na educação de surdos. O ateliê formativo mostrou que as MA possibilitam uma personalização do ensino, adaptando-se às necessidades específicas dos alunos surdos e promovendo seu maior envolvimento no processo de aprendizagem. Esse modelo favorece o protagonismo dos estudantes, incentivando sua autonomia no desenvolvimento de habilidades e conhecimentos.

Uma limitação identificada foi a falta de formação específica e integrada sobre o uso de tecnologias educacionais e MA na formação inicial dos professores. Os estudantes destacaram lacunas no currículo dos cursos de licenciatura, especialmente na preparação para o uso de recursos digitais no ensino de surdos, e apontaram a necessidade de formação continuada para apoiar os professores e permitir a atualização constante de suas competências pedagógicas.

O estudo propõe uma reformulação curricular nos cursos de licenciatura, incluindo a formação de professores surdos e ouvintes em tecnologias educacionais e MA. Também destaca a necessidade de ampliar a formação continuada, tanto no âmbito acadêmico quanto nas práticas escolares, para garantir que os professores se atualizem sobre inovações pedagógicas e tecnológicas. Além disso, a pesquisa aponta desafios estruturais e curriculares a serem superados para garantir a implementação eficaz dessas metodologias.

A pesquisa de Santos (2020) teve como objetivo investigar as implicações da Metodologia da Problematização no ensino de Libras, especialmente no contexto da formação de professores para atuar com alunos surdos. O estudo envolveu aulas e

análise de questionários semiestruturados. Os resultados indicaram que a metodologia da problematização, ao ser aplicada no ensino de Libras, trouxe contribuições para a formação de futuros professores.

Nas considerações finais, Santos (2020) destaca que a metodologia contribuiu para aprofundar a compreensão sobre a surdez, ao enfatizar conteúdos como História dos Surdos, Cultura e Identidade Surda. No entanto, os desafios incluíram a falta de familiaridade com o método, em um contexto de ensino emergencial durante a pandemia, das aulas no formato remoto. Ainda assim, os professores em formação reconheceram a importância de desenvolver estratégias para superar essas dificuldades, evidenciando a relevância da Libras na formação docente para contextos inclusivos. Conclui-se que, apesar dos obstáculos, a aplicação da Metodologia da Problematização mostrou-se eficaz na formação de professores, contribuindo para a construção de um ensino inclusivo e atento às especificidades das pessoas surdas.

A autora propõe que a pesquisa fundamente novos estudos sobre o ensino de Libras na formação docente, reforçando sua valorização como componente curricular essencial à inclusão de alunos surdos.

Apresenta-se o quadro 14 com os autores da pesquisa, os principais achados e as propostas para futuras investigações.

Quadro 14 - Principais achados, lacunas e propostas futuras da subcategoria: Estratégias Pedagógicas

Pesquisa	Achados	Lacunas	Propostas Futuras
SAVIOLI (2023)	A formação colaborativa de professores fortaleceu a metodologia ABP, melhorando o planejamento e implementação de TA. A construção de TA, contextualizada e colaborativa, promoveu acessibilidade e independência para os alunos.	Necessidade de maior uso de TA. A formação docente carece de integração de metodologias inclusivas e práticas, sendo necessário mais investimentos em programas de formação continuada.	Sugere a criação de ambientes colaborativos na formação de professores. Expansão do modelo de ABP. Implementação regular de TA.
MELO (2020)	Importância da Sociologia no Ensino Médio para alunos surdos. Necessidade de glossários em Libras para facilitar a	Falta de materiais e estratégias pedagógicas em Libras para o ensino de Sociologia. Falta de formação docente específica em inclusão e	Desenvolvimento de recursos em Libras para Sociologia. Integração de jogos e TA.

	compreensão de conceitos específicos. Eficiência de jogos, recursos visuais, TA, MA e TIC na inclusão de alunos surdos. Reflexão sobre práticas inclusivas e uso de ferramentas visuais para acessibilidade.	ensino de Sociologia em Libras. Falta de estratégias de inclusão claras.	Adaptar o ensino para promover a inclusão do bilinguismo. Revisão das práticas pedagógicas e projetos escolares para a inclusão dos alunos surdos. Investir na formação continuada dos docentes.
BRITO (2020)	Impacto positivo das MA e dos recursos tecnológicos no processo de aprendizagem dos alunos surdos. Reconhecimento do potencial da tecnologia, desde que seja utilizada com objetivos claros e planejamento adequado. O ateliê formativo favoreceu a reflexão e a construção de práticas pedagógicas inclusivas, apresentando potencial para expansão. Boa aceitação da formação docente pelos professores participantes.	A ausência de cursos e programas universitários para o uso de tecnologias e MA no ensino de alunos surdos foi identificada tanto na formação inicial quanto na continuação. Limitações no currículo de Letras/Libras. Falta de estratégias para as diferentes realidades dos alunos. Barreiras, como a resistência dos professores e a dificuldade na aplicação das MA.	Ampliação de cursos específicos que integrem MA e tecnologias. Integração curricular de tecnologias e novas metodologias educacionais. Alinhamento entre legislação, formação e prática escolar. Investir em pesquisa sobre estratégias diversificadas. Oferecer suporte e orientação à implementação de MA.
SANTOS (2020)	Eficiência da metodologia da problematização no ensino de Libras. Valorização da cultura e identidade surda. Impacto positivo na formação pessoal e profissional dos futuros docentes. Contribuição para a legitimação do uso dessa metodologia no ensino integrado de Libras e formação inclusiva.	Carga horária insuficiente para o ensino de libras. Limitações nos conteúdos curriculares. Escassez de materiais e recursos inclusivos. Carência de estudos longitudinais. A pandemia evidenciou a falta de estudos e práticas externas para o ensino de Libras em ambientes digitais.	Ampliar a carga horária e o conteúdo de libras. Implementar MA. Estágios supervisionados com foco em inclusão. Investimento em pesquisas e recursos. Desenvolver metodologias para o ensino de libras em contextos online ou híbrido.

Fonte: autoria própria.

As pesquisas abordadas destacam a importância de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos alunos com deficiência. No entanto, além dessas abordagens, é igualmente fundamental o desenvolvimento de recursos pedagógicos adequados, que potencializam a inclusão e melhoram a experiência de aprendizagem desses estudantes.

A seguir, a subseção tratará das contribuições relacionadas ao desenvolvimento de recursos, explorando como a criação de ferramentas didáticas personalizadas pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

4.3.3.3 Desenvolvimento de Recursos

A subcategoria "Desenvolvimento de Recursos" inclui estudos sobre a produção e uso de materiais didáticos e recursos tecnológicos ou não, para apoiar a prática pedagógica e qualificar o ensino-aprendizagem.

O estudo de Pereira (2019) revelou que a maioria dos docentes investigados em sua pesquisa não domina técnicas acessíveis e inclusivas para ensinar alunos com deficiência. Poucos mencionaram aulas práticas e audiodescrição, por exemplo, mostrando que essas estratégias são pontuais quando utilizadas. O estudo mostrou que a formação inicial e continuada dos docentes não aborda sistematicamente o conhecimento sobre acessibilidade e inclusão.

Como resultado da pesquisa, foi elaborado um manual contendo dez técnicas de ensino-aprendizagem acessíveis e inclusivas, acompanhado de orientações sobre o uso de recursos didáticos. O objetivo do produto é incentivar os cursos de graduação a adotarem metodologias ativas voltadas à promoção de práticas pedagógicas inclusivas e acessíveis.

A pesquisa recomenda expandir o manual para outros cursos de graduação em instituições públicas e privadas, promovendo MA e inclusivas. Propõe também programas de formação contínua para docentes, com foco em técnicas inclusivas e acessíveis. Além disso, destaca a importância de estratégias específicas para laboratórios e atividades de campo, garantindo a participação plena de alunos com deficiência. Por fim, Pereira (2019) enfatiza a importância do desenvolvimento de recursos e metodologias que promovam a inclusão no ensino superior. A pesquisa

destaca que a inclusão exige esforços contínuos e coletivos, tanto acadêmicos quanto institucionais.

A pesquisa de Primo (2021) analisa o papel das tecnologias digitais na promoção da inclusão educacional para pessoas com deficiência visual (PcDV). Por meio do método *Design Science Research* (DSR), foi desenvolvido o modelo de design educacional *Experientia*, que visa apoiar professores no planejamento de experiências de aprendizagem inclusivas fundamentadas nos princípios de interação de John Dewey (1859-1952).

A pesquisa incluiu quatro classes de problemas no ambiente educacional: ação docente, material didático, tecnologias e infraestrutura. Em especial, destacou a carência de estratégias pedagógicas inclusivas e o uso limitado de recursos tecnológicos pelos docentes. A partir disso, o modelo *Experientia* foi estruturado em três módulos — diagnóstico, planejamento e avaliação — e acompanhado por um aplicativo gamificado, que auxilia no planejamento de recursos e na apropriação da abordagem transmídia, que explora múltiplas mídias para disseminação e cocriação de conhecimento.

Entre as contribuições do estudo, destacam-se a sistematização do conhecimento empírico de PcDV em orientações práticas, a ampliação da discussão sobre transmídia no contexto educacional brasileiro e o desenvolvimento de ferramentas que associam educação e design para experiências. Contudo, as limitações relacionadas à pandemia e ao escopo da pesquisa limitaram o aprofundamento em outros contextos de deficiência e recursos de transmídia, sinalizando especificidades para estudos futuros.

A pesquisa de Primo (2021) sugere investigar experiências de aprendizagem com outros públicos, mapear recursos de transmídia adaptados à realidade brasileira e aprofundar estratégias pedagógicas para uso simplificado por professores. Além disso, recomenda-se avaliar como tais recursos podem inovar os planejamentos educacionais e contribuir para formações inclusivas.

A pesquisa de Feliciano (2019) analisa a identificação de precocidade em crianças de 0 a 3 anos com sinais de altas habilidades/superdotação. Utilizando os Marcos de Desenvolvimento da Caderneta de Saúde da Criança, o estudo apresenta a Ficha de Acompanhamento Individual e o Manual para Observação Dinâmica. Esses

instrumentos ajudam educadores a identificar características que indicam precocidade, normalidade ou atrasos no desenvolvimento infantil.

Um dos principais achados é que muitos professores desconhecem os Marcos de Desenvolvimento, pois nunca estudaram os registros da Caderneta de Saúde, apesar de lidar diariamente com o desenvolvimento infantil. Essa lacuna formativa reflete-se em concepções equivocadas, como a associação da precocidade a algo que deve ser controlado, e a dificuldade de identificar sinais de altas habilidades ou superdotação. Ainda que o tempo limitado de 40 horas tenha sido insuficiente para mudanças significativas nas práticas pedagógicas, a pesquisa mostrou que, após os *workshops* pedagógicos realizados via *WhatsApp*, houve um amadurecimento parcial na compreensão dos professores sobre o tema. A ficha e o manual ajudaram na observação dos professores e incentivaram reflexões nas famílias sobre o desenvolvimento infantil.

A pesquisa enfatiza a importância de publicar instrumentos em plataformas acessíveis e material impresso para alcançar mais educadores. Também sugere expandir a investigação ao nível de doutorado, promovendo integração entre Educação e Saúde. Isso visa sensibilizar educadores às características da precocidade e criar um atendimento educacional mais inclusivo desde cedo.

A pesquisa realizada por Mattos (2022) aborda a inclusão educacional de estudantes surdos no ensino médio, com ênfase no ensino de Biologia Celular. Foram desenvolvidas duas sequências didáticas bilíngues investigativas — "Descoberta Celular" e "Biomembranas" — que utilizaram recursos tecnológicos, como *Kahoot* e *Plotagon*, integrados à tradução em Libras. Esses materiais tiveram como objetivo tornar a aprendizagem significativa, respeitando as particularidades da aprendizagem visual-espacial dos surdos e promovendo o protagonismo dos estudantes.

O estudo identifica a escassez de materiais didáticos acessíveis e a falta de formação docente para atender às demandas inclusivas. Muitos professores enfrentam desafios ao receber alunos surdos em salas regulares, sem preparação adequada ou apoio institucional. Além disso, o estudo aponta para o baixo investimento em práticas inclusivas, apesar das políticas existentes.

Como proposta, a pesquisa sugere a disponibilização de materiais desenvolvidos na internet, incluindo vídeos traduzidos em Libras e roteiros de aula,

para auxiliar outros professores. Destaca também a urgência de capacitação docente contínua e a criação de mais materiais inclusivos.

O quadro 15 apresenta, de forma sintetizada, os autores das pesquisas, seus principais achados, lacunas e propostas futuras.

Quadro 15 - Principais achados, lacunas e propostas futuras da Subcategoria:
Desenvolvimento de Recursos

Pesquisa	Achados	Lacunas	Propostas Futuras
PEREIRA (2019)	Ausências na Formação Docente. Dificuldades no Ensino-Aprendizagem de Alunos com Deficiência. Acesso ao ensino superior, mas sem o aprimoramento da formação docente para lidar com as necessidades desse público. Produção de um Manual teórico-prático com dez técnicas acessíveis e inclusivas integrando MA como alternativas práticas e aplicáveis no ensino superior.	Desconhecimento e limitações na formação docente para práticas inclusivas. Barreiras estruturais que dificultam a acessibilidade. Ausência de recursos pedagógicos e apoio especializado. Falta de estudos sobre a eficácia de MA e outras práticas inclusivas no ensino superior.	Capacitações específicas para docentes, focando em metodologias inclusivas. Disseminação e ampliação do manual teórico-prático. Envolver diferentes setores na implementação de políticas e práticas inclusivas. Incentivar estudos voltados à eficácia de MA e técnicas inclusivas.
PRIMO (2021)	Os estudantes enfrentam dificuldades devido à inacessibilidade de materiais didáticos e à falta de preparação dos professores. Desenvolvimento do modelo conceitual de design educacional "<i>Experientia</i>" e do aplicativo gamificado. O uso de uma abordagem transmídia pode melhorar a experiência de aprendizagem dos estudantes com deficiência visual. A utilização de tecnologias digitais móveis oferece acesso à educação para PcDV.	O modelo <i>Experientia</i> precisa ser adaptado e pesquisado para atender a outras deficiências. Falta de formação docente, tanto inicial quanto continuada, em acessibilidade e inclusão. Escassez de pesquisas transdisciplinares.	Expandir a aplicação do modelo <i>Experientia</i>. O objetivo é incluir outras deficiências e diferentes contextos educacionais. Elaborar um aplicativo baseado no modelo <i>Experientia</i> para orientar o planejamento, avaliar a acessibilidade dos recursos e ajudar na aplicação de experiências transmídia, com <i>feedback</i> gamificado. Programas de formação continuada.
FELICIANO (2019)	Reconhecimento limitado da precocidade em AH/SD em crianças de 0 a 3 anos. A aplicação do Manual para Observação Dinâmica e da	Formação docente insuficiente. Falta de integração entre educação e saúde.	Ampliação da formação docente. Divulgação dos recursos.

	Ficha de Acompanhamento aprimorou a identificação de precocidade e variações no desenvolvimento infantil, reduzindo a imprecisão na interpretação dos sinais. Impacto positivo do treinamento.	Restrição de acesso aos recursos. A avaliação da precocidade ainda depende de testes padronizados.	Fomentar colaborações que integrem ações das áreas de Saúde e Educação. Realização de estudos adicionais em diferentes contextos educacionais e com maior diversidade de ambientes. Exploração do impacto de formações de longo prazo.
MATTOS (2022)	Escassez de materiais e conteúdo de Biologia Celular adaptados para estudantes surdos. MA associadas a tecnologias digitais, como <i>Kahoot</i> e <i>Plotagon</i>, colaboram no processo de aprendizagem. A criação de SD bilíngues, fornece suporte direto aos professores. Destaque para a importância da Libras.	Formação docente insuficiente para trabalhar com alunos surdos. Limitação dos Conteúdos. Pouca abordagem de Políticas Públicas. Falta de avaliação de impacto a longo prazo dos materiais desenvolvidos.	Publicar e disponibilizar gratuitamente os materiais bilíngues criados. Ampliar investimentos na tradução de conteúdos acadêmicos para Libras. Desenvolver Objetos Educacionais Digitais (OED), como aplicativos interativos. Implementar programas de formação inicial e continuada. Expandir as SD bilíngues para outras disciplinas e níveis de ensino. Políticas Públicas Estruturantes. Estudos de impacto das metodologias e materiais desenvolvidos a longo prazo.

Fonte: autoria própria.

A análise do Quadro 15 evidencia que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, é indispensável para qualificar professores no contexto da educação inclusiva. Avanços importantes foram destacados nas subcategorias de formação continuada, estratégias pedagógicas e desenvolvimento de recursos, com foco no uso de tecnologias, MA e materiais adaptados. Entretanto, permanecem desafios como a falta de políticas públicas específicas, insuficiência de recursos didáticos inclusivos, resistência docente a inovações, formação continuada e lacunas na articulação entre teoria e prática. A formação continuada deve ir além da atualização de conteúdos

pedagógicos, promovendo uma reflexão crítica e profunda sobre as práticas docentes, enfrentando questões como o capacitismo e incorporando MA e tecnologias digitais em busca de aprendizagem para todos.

Encerrando a análise da categoria Formação Docente, evidencia-se que a qualificação profissional constitui um pilar essencial para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e inovadoras. Nesse contexto, as MA emergem como estratégias promissoras para transformar o ensino e favorecer uma aprendizagem mais significativa, participativa e de acordo com as necessidades individuais dos estudantes.

No capítulo seguinte, será aprofundada a discussão sobre as três categorias analisadas, a fim de ampliar a compreensão dos elementos que sustentam o debate sobre inclusão escolar.

5 TIPOS DE METODOLOGIAS ATIVAS, PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E FORMAÇÃO DOCENTE: INTERFACES PARA A INCLUSÃO

Neste capítulo, a partir da análise prévia das três categorias investigadas na pesquisa, MA, público da EE e formação docente, busca-se aprofundar a fundamentação teórica e conceitual que as envolve. A discussão apresentada tem como objetivo ampliar o entendimento acerca dos tipos de MA referidos nas investigações, das diferentes especificidades do público da EE e da formação docente. Ela enfatiza suas inter-relações e contribuições para a construção de uma educação inclusiva que reconhece e valoriza a diversidade presente no contexto escolar.

Adicionalmente, destaca-se o papel do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) enquanto abordagem inovadora e referencial metodológico que possibilita contemplar as singularidades dos estudantes, promovendo o acesso e a participação plena de todos no currículo escolar.

5.1 METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO: ESTRATÉGIAS PARA UMA APRENDIZAGEM ATIVA

Neste subcapítulo, exploramos as contribuições de pensadores como Dewey (1859-1952), Teixeira (1900–1971) e Freire (1921-1997), que ressaltaram a importância da aprendizagem ativa. Esses teóricos defendem que o aprendizado se torna mais eficaz quando os alunos se envolvem ativamente em seu processo de aprendizagem. Dando continuidade a essa reflexão, voltamos nossa atenção para o estudo das MA que emergem dessa perspectiva. Sefton e Galini (2022, p. 22) ressaltam que é:

Importante trazermos ao diálogo a frequente conexão entre o conceito de "metodologias ativas" e o conceito de "aprendizagem ativa" ("*active learning*"), este último entendido como uma forma ativa de aprendizagem no campo da Educação. A convergência da aplicação do termo "ativa" é relevante na medida em que pressupõe: a ação, o envolvimento e o protagonismo do/a estudante; e a responsabilidade docente em "ativar" junto aos/às discentes uma prática de aprendizagem que considere os fatores fundamentais para uma aprendizagem eficiente e significativa.

Essa citação expressa a importância da ação, do envolvimento e do protagonismo do aluno no processo educacional. Além disso, sublinha a responsabilidade do docente em criar condições que promovam uma aprendizagem ativa, atendendo às necessidades de cada estudante.

Para compreender melhor o conceito de "método" e "metodologias" no contexto educacional, é pertinente conhecermos a definição de Mello, Petrillo e Almeida Neto (2022, p. 50): "O 'método' se compõe de '*metá*' (atrás, em seguida, através) e de '*hódos*' (caminho). Portanto, o método significa somente caminho através do que se busca algo."

Essa definição destaca que o método é o caminho para alcançar o conhecimento, elemento essencial para as metodologias educacionais. Bacich e Moran (2018, p. 4) explicam que as "metodologias são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem, concretizando-se em estratégias, abordagens e técnicas específicas". Juntas, essas definições elucidam como os métodos constituem a base das metodologias educacionais, fornecendo estrutura à prática pedagógica.

Mello, Petrillo e Almeida Neto (2022, p. 27) afirmam que "os métodos ativos consistem em práticas docentes que possibilitam um aprender participativo. Nesta metodologia, os discentes participam de aulas desafiadoras e significativas em que o professor assume o papel de mediador." Esse tipo de abordagem visa transformar o ambiente educacional, tornando-o mais envolvente e centrado no aluno. Os autores asseveram que, nas últimas décadas, o sistema educacional brasileiro incorporou novos paradigmas de ensino-aprendizagem, impulsionados pelo avanço tecnológico e pela busca por novas concepções sobre o papel dos docentes e discentes.

As MA surgem como uma das respostas às limitações das abordagens tradicionais, onde predominava a transmissão passiva de conhecimento. Seu desenvolvimento é uma evolução natural da aprendizagem ativa, um movimento que reforça a importância da participação do aluno na construção do conhecimento. Como Sefton e Galini (2022, p. 13) destacam:

Os pilares que embasam as metodologias ativas (aprendizagem centrada no/na estudante; com protagonismo das próprias construções de conhecimentos e experiências, de forma contextualizada, personalizada e significativa) são convergentes, em certa medida, com estudos anteriores do campo da Educação, datados dos séculos XIX e XX.

Essa convergência aponta para uma continuidade nos princípios educacionais ao longo do tempo, reforçando a busca constante por práticas pedagógicas inovadoras e que respeitem a singularidade dos alunos. Mello, Petrillo e Almeida Neto (2022, p. 21) lembram ainda da heterogeneidade da aprendizagem, uma vez que “os alunos em sala de aula são heterogêneos, com trajetórias cognitivas, motivacionais e emocionais distintas”.

Segundo Moran (2019), ao analisarmos o ambiente das salas de aula, é possível identificar as metodologias educacionais em vigor, uma vez que o espaço físico reflete as práticas pedagógicas adotadas. Ao aprofundar a análise sobre essas práticas, Moran destaca a relevância das metodologias ativas, enfatizando que:

Aprendemos também de muitas maneiras, com diversas técnicas e procedimentos, mais ou menos eficazes para conseguir os objetivos desejados. A aprendizagem ativa aumenta nossa flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos e de nos adaptar às situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes (Moran, 2019, p. 13-14).

Essa concepção destaca a importância de envolver os aprendizes por meio de métodos que inspirem a exploração, favoreçam a pesquisa e incentivem a solução de problemas. Nessa perspectiva, Sefton e Galini (2022, p. 13) afirmam que “as metodologias ativas estão diretamente ligadas a um campo de estudo sobre as práticas educacionais, atreladas a paradigmas educacionais”. Essa interconexão entre metodologias, práticas educacionais e paradigmas sugere que as MA devem ser compreendidas em um contexto mais amplo. Mello, Petrillo e Almeida Neto (2022) defendem que as instituições de ensino devem adotar estratégias de ensino-aprendizagem focadas no desenvolvimento de competências nos alunos, capacitando-os para um mundo global e complexo, onde são valorizadas a criatividade, a flexibilidade e a capacidade de resolver problemas.

As MA são vistas como fundamentais para o desenvolvimento de habilidades como a flexibilidade cognitiva, o “aprender a aprender”, a integração de saberes e a promoção de atitudes críticas e reflexivas. Elas surgem como uma ferramenta importante para a formação de profissionais capacitados a enfrentar os desafios do futuro (Mello, Petrillo e Almeida Neto, 2022).

Pavão e Pavão (2021) ressaltam que, no ambiente escolar, os educadores podem adotar diversas metodologias e estratégias para atender às necessidades de

todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências. As autoras enfatizam a importância de compreendê-los a partir de suas potencialidades, evitando uma visão reducionista pautada em preconceitos.

As metodologias ativas, quando planejadas segundo os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), possibilitam que todos os estudantes participem do processo educativo de forma significativa. Por exemplo, o uso da aprendizagem baseada em projetos, que, ao considerar os princípios do DUA, pode envolver atividades em grupo que valorizem tanto a colaboração quanto a autonomia. O professor pode permitir que os estudantes escolham a forma de apresentação final de seus projetos — como maquetes, apresentações orais, produções digitais ou relatórios escritos — garantindo múltiplos meios de ação e expressão. Tal abordagem promove a participação dos estudantes e assegura que diferentes habilidades sejam reconhecidas. Nesse sentido, conforme destacam Zerbato e Mendes (2018, p. 149) “O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) visa proporcionar uma maior variedade de opções para o ensino de todos, considerando a diversidade da sala de aula, valorizando como eles expressam seus conhecimentos e como estão envolvidos e motivados para aprender mais”.

A educação contemporânea, portanto, é caracterizada por uma diversidade de estratégias pedagógicas. Bacich e Moran (2018) afirmam que diferentes MA têm sido implementadas por meio de várias abordagens, visando a personalização e a eficácia do processo de aprendizagem. Nesse sentido, abordaremos as cinco metodologias ativas destacadas nas vinte e sete pesquisas analisadas: gamificação, aprendizagem baseada em projetos (ABP), aprendizagem baseada em problemas (ABProb), estação por rotação e sala de aula invertida.

A Figura 20 ilustra essas metodologias ativas e suas potencialidades na educação especial. Observa-se que diferentes estratégias apresentam formas específicas de favorecer a participação, a motivação e o desenvolvimento de estudantes que fazem parte do público da EE.

Figura 20: Metodologias ativas variam em sua aplicação na Educação Especial



Fonte: Elaborada pela autora com auxílio da ferramenta IA NAPKIN (2025).

[Descrição]

Diagrama em formato horizontal com setas nas extremidades, representando as metodologias ativas na educação especial identificadas nas pesquisas analisadas. Da esquerda para a direita, são apresentados cinco blocos coloridos com ícones e textos: Sala de Aula Invertida (bloco vermelho, ícone de estudante na carteira): “Requer adaptação significativa para estudantes com necessidades especiais.” Rotação por Estações (bloco laranja, ícone de duas pessoas em estações de trabalho): “Beneficia estudantes com diferentes estilos de aprendizagem.” Aprendizagem Baseada em Problemas (bloco amarelo, ícone de documentos): “Promove habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico.” Aprendizagem Baseada em Projetos (bloco verde-claro, ícone de grupo de pessoas): “Encoraja colaboração e aplicação prática do conhecimento.” Gamificação (bloco verde-água, ícone de controle de videogame): “Aumenta o engajamento e a motivação através de elementos de jogo.”

É importante destacar que, diante da diversidade de MA existentes, este estudo não pretende esgotar o tema, mas explorar, à luz da literatura, as cinco abordagens mais recorrentes nas pesquisas, discutindo seus fundamentos e especificidades no contexto educacional.

5.1.1 Gamificação

A expansão da cultura de jogos tem envolvido um número crescente de indivíduos em escala global, ultrapassando o âmbito recreativo para se consolidar como uma estratégia motivacional aplicada em setores como forças armadas,

comércio, indústria, educação e meio corporativo. No contexto educacional, os ambientes gamificados destacam-se por criarem contextos motivacionais baseados em desafios instigantes, recompensas pelo esforço e pela eficiência, além de promoverem espaços que estimulem o surgimento espontâneo de lideranças (Busarello, 2016).

De acordo com Munhoz (2019), o uso de jogos em educação passou a enfrentar um forte concorrente que deriva diretamente de sua proposta: a gamificação. Essa abordagem, mais complexa, ativa paradigmas importantes, como a funcionalidade das aulas roteirizadas e a premiação.

De maneira clara, Moran (2019, p. 69) define: “Gamificação é pensar em ferramentas de jogos em contextos fora dos jogos, incentivando as pessoas a acharem soluções e premiar estas atitudes”. Gaio (2021) sugere uma definição semelhante, em que a gamificação não se refere ao jogo em si, mas aos elementos ou mecânicas que o compõem, sendo aplicada em diferentes contextos ou cenários além do entretenimento.

Munhoz (2019, p. 208) corrobora com Moran (2019) e Gaio (2021) ao destacar que “[...] gamificação não é um jogo, é aplicação da mecânica de um jogo voltado para ensinar determinado conteúdo para os alunos.” Exemplifica dizendo que “[...] poderia ser o estudo de conjuntos, em que quebra-cabeças e caça-palavras podem ser montados para tornar a atividade agradável. Quando o aluno inicia o processo, seu objetivo é aprender um conteúdo, e não jogar um jogo” (2019, p. 208). Em todos os casos, o planejamento docente é determinante para atingir o objetivo da aula.

Busarello (2016, p. 18) aponta o seguinte:

Gamification é um sistema utilizado para a resolução de problemas através da elevação e manutenção dos níveis de engajamento por meio de estímulos à motivação intrínseca do indivíduo. Utiliza cenários lúdicos para simulação e exploração de fenômenos com objetivos extrínsecos, apoiados em elementos utilizados e criados em jogos.

Com base nesses conceitos, percebe-se que a gamificação difere do simples ato de jogar, configurando-se como uma estratégia que integra elementos de jogos para atender a objetivos específicos, como a promoção do aprendizado, a resolução de problemas e o envolvimento em diversas atividades. Essa abordagem permite adaptar mecânicas lúdicas, como recompensas, *rankings*, *feedbacks* imediatos e

desafios progressivos a contextos educacionais, criando experiências mais envolventes e significativas.

As características da gamificação incluem sistemas que permitem a realização de tarefas para a obtenção de pontos, podendo envolver recompensas intrínsecas, embora sejam menos frequentes, especialmente em contextos instrucionais. Geralmente, esse tipo de estratégia é mais simples e econômico de ser desenvolvido. A possibilidade de perda depende do objetivo pretendido, uma vez que o foco está em motivar os indivíduos a realizarem ações específicas alinhadas às metas. Além disso, elementos e estéticas de jogos podem ser incorporados sem alterações significativas no conteúdo, e, quando empregada como estratégia educacional, o ato de jogar deixa de ser opcional. Para promover engajamento, é necessário criar um ambiente atraente, mesmo que a participação não seja voluntária (Gaio, 2021).

A implementação de estratégias gamificadas requer, entretanto, um planejamento cuidadoso. Para Gaio (2021, p. 11) “[...] independente do contexto, a gamificação precisa ser planejada, elaborada e implantada de acordo com os objetivos que se pretendem alcançar com a utilização, e para isso é fundamental conhecer o público-alvo.”

De acordo com Munhoz (2019, p. 191) “existem diferentes maneiras por meio das quais o ser humano aprende. É possível considerar que cada aluno representa uma entidade individual e tem uma forma particular de desenvolver sua aprendizagem”. O reconhecimento da individualidade no processo de aprendizagem, destacado por Munhoz (2019), evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que considerem as diferenças entre os alunos, incluindo aqueles com deficiências e que atendam às suas especificidades de forma inclusiva.

Busarello (2016) compreende que a gamificação, ao propor múltiplos caminhos para o acesso ao conhecimento, possibilita a adaptação de conteúdos a diferentes perfis de indivíduos, utilizando métodos variados para facilitar a aprendizagem. Além disso, essa estratégia tem mostrado efeitos positivos no engajamento dos estudantes e na construção do conhecimento, sendo considerada por muitos estudiosos uma inovação no campo educacional por integrar elementos de psicologias educacionais já aplicadas.

Isso reforça seu potencial não apenas como estratégia motivacional, mas como uma abordagem que promove o aprendizado significativo e adaptável a diferentes contextos. Para tanto, é necessário enfrentar obstáculos, como a resistência dos educadores à gamificação. Conforme Munhoz (2019, p. 205), “muitos profissionais estão habituados a processos de ensino focados exclusivamente na função, o que resulta em uma perda do domínio afetivo na atividade de ensino e aprendizagem”. Isso evidencia a importância de investir em acessibilidade e no preparo dos educadores para poderem implementar estratégias gamificadas de forma eficaz e inclusiva.

Apesar dos benefícios reconhecidos, a gamificação enfrenta críticas significativas, como, por exemplo, a insuficiência de recursos, tanto financeiros quanto de tempo. A falta de materiais específicos para a aplicação da gamificação exige que os professores desenvolvam abordagens criativas para sua implementação, enquanto a limitação de tempo exige um planejamento detalhado e criterioso. Além disso, a gamificação pode ser uma alternativa eficaz para flexibilizar currículos rígidos, permitindo ao professor explorar o conteúdo de maneira mais dinâmica e engajante. Outra crítica recorrente refere-se à percepção de que a gamificação se limita à função de entretenimento. Contudo, é fundamental diferenciar motivação e interatividade de simples diversão, compreendendo que a gamificação pretende enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e promover a construção ativa do conhecimento (Cruz, 2022).

Em resumo, a gamificação desponta como uma abordagem inovadora no campo educacional, usando elementos de jogos para promover o engajamento, a motivação e a personalização do aprendizado. Apesar dos desafios, como a falta de recursos e a resistência docente, ela oferece a oportunidade de tornar o ensino mais inclusivo e alinhado às demandas contemporâneas. Quando planejada de forma criteriosa, a gamificação contribui para transformar o processo de ensino-aprendizagem em uma experiência significativa e eficaz, reafirmando seu papel como uma estratégia metodológica ativa e promissora.

A subseção seguinte abordará a ABP, uma abordagem pedagógica que se insere nas MA, caracterizando-se pela resolução de problemas reais e pela aplicação prática de conhecimentos.

5.1.2 Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)

A ABP é uma MA que promove a construção colaborativa do conhecimento por meio do desenvolvimento de projetos, estimulando a autonomia dos alunos e a aplicação prática dos conteúdos. Conforme Bacich e Moran (2018, p. 16), "a aprendizagem baseada em projetos é uma metodologia em que os alunos se envolvem com tarefas e desafios para resolver um problema ou desenvolver um projeto que tenha ligação com a sua vida fora da sala de aula." Costa (2020) complementa que, na ABP, os alunos aprendem ao executar o projeto, implicando em uma abordagem prática e integrada ao contexto real.

Melo, Almeida Neto e Petrillo (2022) destacam que a ABP é um método que incentiva a construção colaborativa do conhecimento, começando com uma problematização em que, sob a orientação do docente, os alunos escolhem caminhos que despertam seu interesse ou curiosidade. Esse método difere das abordagens tradicionais, criando um vínculo mais profundo entre aluno e aprendizagem através da dinâmica ação-reflexão-ação. Embora a ABP seja semelhante à ABProb, ela se distingue por englobar cenários completos até a conclusão do projeto, ao passo que a ABProb se concentra em problemas isolados. Em contextos que envolvem conteúdos sequenciais, a ABP é mais eficaz, pois permite que o projeto se desenvolva paralelamente ao conteúdo da disciplina, promovendo um aprendizado mais enriquecedor.

Diferentemente das atividades tradicionais, que se encerram com a correção e continuidade do conteúdo, os projetos exigem planejamento estruturado, desenvolvimento em etapas e um produto final que sintetize os aprendizados adquiridos. Nesse sentido, Pereira e Beschizza (2022) destacam que as escolas sempre trabalharam com projetos, ainda que, em muitos casos, sem uma estruturação clara e organizada. Normalmente, cada disciplina envolve atividades que, após um período de dedicação e estudo, resultam em um produto final apresentado em sala de aula, feiras de ciências ou outros eventos educacionais. Os autores ressaltam que um projeto deve ser planejado em etapas bem definidas, com um objetivo futuro, distinguindo-se das atividades rotineiras. Dessa forma, um projeto se caracteriza por um desenvolvimento contínuo, com início, meio e fim, culminando na apresentação de resultados previamente configurados.

De acordo com o Buck Institute for Education (2008 apud Bacich e Moran, 2018, p.17), os projetos que apresentam resultados positivos possuem os seguintes aspectos:

1. Reconhecem o impulso para aprender, intrínseco dos alunos.
2. Envolvem os alunos nos conceitos e princípios centrais de uma disciplina.
3. Destacam questões provocativas.
4. Requerem a utilização de ferramentas e habilidades essenciais, incluindo tecnologia para aprendizagem, autogestão e gestão do projeto.
5. Especificam produtos que resolvem problemas.
6. Incluem múltiplos produtos que permitem *feedback*.
7. Utilizam avaliações baseadas em desempenho.
8. Estimulam alguma forma de cooperação.

Ao utilizar a ABP em sala de aula, é essencial que o planejamento seja detalhado e estruturado, partindo da identificação do problema até sua resolução. As etapas do projeto devem ser claras, objetivas e bem organizadas, a fim de garantir a compreensão dos alunos e a execução de todas as etapas previstas. O trabalho em grupo, característica dessa metodologia, oferece aos estudantes a oportunidade de construir o conhecimento de forma colaborativa, interagindo com pessoas de diferentes perfis dentro do mesmo grupo. Embora projetos em geral possam ser flexíveis e não seguir etapas rígidas, a ABP é estruturada em fases bem definidas. A primeira inclui planejamento, pesquisa inicial, desenvolvimento de artefatos como o *storyboard* e apresentação. Em seguida, ocorre o refinamento da pesquisa, a apresentação final e a publicação dos resultados. Esse processo deve contar com uma avaliação formativa ao longo da execução, culminando na apresentação dos resultados. A ABP caracteriza-se como uma MA de duração média ou longa, exigindo tanto o envolvimento dos alunos quanto o acompanhamento contínuo do docente para garantir a aprendizagem (Pereira e Beschizza, 2022).

De acordo com Moran (2019), há diferentes abordagens na ABP, podendo os projetos serem escolhidos pelos docentes quanto pelos estudantes, podendo ser reais ou simulados. O autor destaca que a ABP ganha profundidade e amplitude quando é organizada em torno do projeto de vida dos alunos, funcionando como um elemento central que integra os demais projetos de forma coesa. Esse projeto de vida atua como um roteiro de aprendizagem ativo e contínuo, em que as dimensões estruturais de cada indivíduo – quem somos, de onde viemos e para onde caminhamos – tornam-se evidentes. Dessa forma, o projeto de vida, quando incorporado à metodologia de projetos, contribui para o desenvolvimento de valores, competências e reflexões que permitem aos estudantes encontrarem propósitos, relevância e significado no

processo de aprendizagem, conectando-o às suas vivências, consciência e visão do mundo.

Segundo Bender (2014, p. 27)

Para diferenciar o ensino dentro do próprio projeto, o professor pode criar grupos heterogêneos para atividades diferenciadas [...]. Dessa maneira, cada membro do grupo seria capaz de usar seus pontos fortes para cumprir a meta do grupo, ao mesmo tempo, em que aprenderia com o resto dos membros.

A criação de grupos heterogêneos em atividades diferenciadas valoriza a diversidade presente entre os estudantes, como habilidades, ritmos de aprendizagem, experiências e perspectivas. Esse tipo de abordagem promove um ambiente inclusivo ao permitir que cada membro contribua com seu conhecimento enquanto também aprende com os demais. Além disso, essa estratégia é consistente e respeita as diferenças individuais, incentivando a colaboração, o respeito mútuo e o aprendizado coletivo.

Diversas pesquisas indicam que a ABP se destaca como uma das práticas de ensino que são eficazes na atualidade, oferecendo aos alunos uma educação alinhada às demandas do século XXI. Essa abordagem representa um modelo de ensino que busca preparar os estudantes para desafios contemporâneos, promovendo um aprendizado mais significativo (Bender, 2014).

Dessa forma, a ABP consolida-se como uma metodologia pedagógica alinhada às demandas atuais, promovendo uma educação significativa e inclusiva. Ao valorizar a colaboração, a diversidade e a participação ativa dos estudantes, a ABP favorece a integração de diferentes perfis, habilidades e perspectivas dentro do ambiente escolar.

Após abordar a metodologia da ABP, a próxima subseção tratará da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABProb), outra MA que promove a construção significativa do conhecimento por meio de estratégias diferenciadas.

5.1.3 Aprendizagem Baseada em Problemas - (ABProb)

A Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL, do inglês *Problem-Based Learning*, ou ABProb como é conhecida atualmente no Brasil), surgiu na década de 1960 na *McMaster University*, no Canadá, e na *Maastricht University*, na Holanda, sendo inicialmente aplicada em escolas de medicina (Bacich; Moran, 2018).

Mello, Almeida Neto e Petrillo (2022), explicam que a PBL consiste em uma metodologia na qual os alunos estudaram previamente um determinado tema, individualmente ou em grupo, registrando suas dúvidas e dificuldades. Durante as aulas, são realizadas discussões sobre os problemas identificados, promovendo um aprendizado centrado no estudante. Esse método reduz a distância entre teoria e prática, deslocando o foco da aprendizagem para o aluno, que passa a exercer um papel ativo, ao invés de receptor passivo das informações transmitidas pelo professor.

Farias (2020) destaca que a metodologia de ABProb sobressai entre as MA de aprendizagem para promover a análise e resolução de problemas. Nesse processo, o professor propõe uma situação-problema para os alunos, que devem seguir um protocolo envolvendo análise, debate, pesquisa, reflexão e comunicação para elaborar uma solução. Durante essa dinâmica, ocorre tanto a aprendizagem cognitiva, relacionada à aquisição de conceitos, quanto a socioemocional, manifestada nas atitudes e nas interações entre os membros da equipe.

A metodologia de ensino-aprendizagem baseada em problemas é definida pelo uso de questões da realidade, com o intuito de estimular o desenvolvimento do pensamento crítico, das capacidades de resolução de problemas e da aquisição de conceitos essenciais na área do conhecimento. Em sua versão original, a ABProb tem suas raízes no princípio da aprendizagem autônoma de Dewey e na ideia de que a motivação intrínseca atua como uma força interna que impulsiona as pessoas a conhecerem melhor o mundo. A própria utilização de problemas como ponto de partida para o aprendizado também pode ser atribuída a Dewey, que destaca a importância de aprender em resposta a eventos da realidade (Ribeiro, 2022).

De acordo com Herarth (2020, p. 14):

A Aprendizagem Baseada em Problema contempla um ensino e uma aprendizagem ativos, que transmitem realidade ao aluno, proporcionando-lhe sair da teoria e encontrar a prática, fazer com que o aluno tenha o sentimento de pertencimento, ou seja, de fazer parte do conhecimento que está sendo construído. E a construção não acontece apenas de forma individual, mas também de forma coletiva.

A ABProb é inspirada nos princípios da escola ativa, do método científico e de um ensino integrado, que busca integrar os conteúdos, os ciclos de estudo e as diversas áreas envolvidas. Nesse modelo, os alunos desenvolvem a capacidade de

aprender a aprender, preparando-se para resolver problemas relacionados às suas futuras profissões (Bacich e Moran, 2018).

Os objetivos da ABProb são múltiplos e abrangem diversos aspectos do desenvolvimento do aluno. Entre os principais, destaca-se o estímulo ao pensamento crítico, à capacidade analítica e argumentativa, além do aumento do senso de responsabilidade, uma vez que os estudantes passam a ser responsáveis pelo seu próprio aprendizado, necessitando de disciplina e autonomia. A metodologia procura incentivar a investigação e a busca por soluções para problemas apresentados, promover o desenvolvimento de habilidades para o trabalho em equipe por meio de discussões em grupo, e facilitar a integração de diferentes disciplinas, permitindo a troca de conhecimentos. A ABProb também visa proporcionar aos alunos um contato antecipado com o ambiente prático da profissão escolhida, facilitando a aplicação dos conhecimentos teóricos em contextos reais de trabalho (Mello, Almeida Neto e Petrillo, 2022).

A ABProb se destaca como uma metodologia que integra teoria, prática e atitudes essenciais para a formação de profissionais completos e preparados para os desafios do mercado de trabalho. Segundo Herart (2020, p. 48):

A Aprendizagem Baseada em Problemas contempla os três pilares da competência: aprender o conhecimento teórico, *hands-on* nas atividades (aspectos práticos e de procedimentos) e atitudes de fazer acontecer. Por isso, a ABP tem um grande vínculo com a preparação do aluno para o mercado de trabalho, diferenciando o aluno não pelo diploma, mas sim pelas habilidades adquiridas no processo de ensino-aprendizagem.

Ao focar não apenas no conhecimento teórico, mas também no desenvolvimento de habilidades práticas e na construção de atitudes proativas, ela prepara os alunos para enfrentar desafios reais, dando-lhes a capacidade de resolver problemas e tomar decisões (Herart, 2020).

Munhoz (2019) destaca que o sucesso da ABProb depende principalmente do desempenho individual de cada participante, e não da tecnologia utilizada. Ele enfatiza que a chave para o sucesso está na qualidade dos relacionamentos e na interação entre os participantes, com a presença ativa do professor e a interação social entre os alunos. O pensamento crítico, segundo o autor, é o principal direcionador para o desenvolvimento de trabalhos em ambientes que priorizem a flexibilidade e o questionamento. Além disso, a figura do professor orientador se transforma: ele não

é mais o detentor da verdade, mas um membro do grupo, aprendendo com os estudantes.

Assim, finalizamos a subseção sobre a ABProb e prosseguimos com a subseção seguinte, que tratará das metodologias, Estação por Rotação e da Sala de Aula Invertida, ambas pertencentes ao modelo do ensino híbrido.

5.1.4 Estação por Rotação e Sala de Aula Invertida: Modelos de Ensino Híbrido

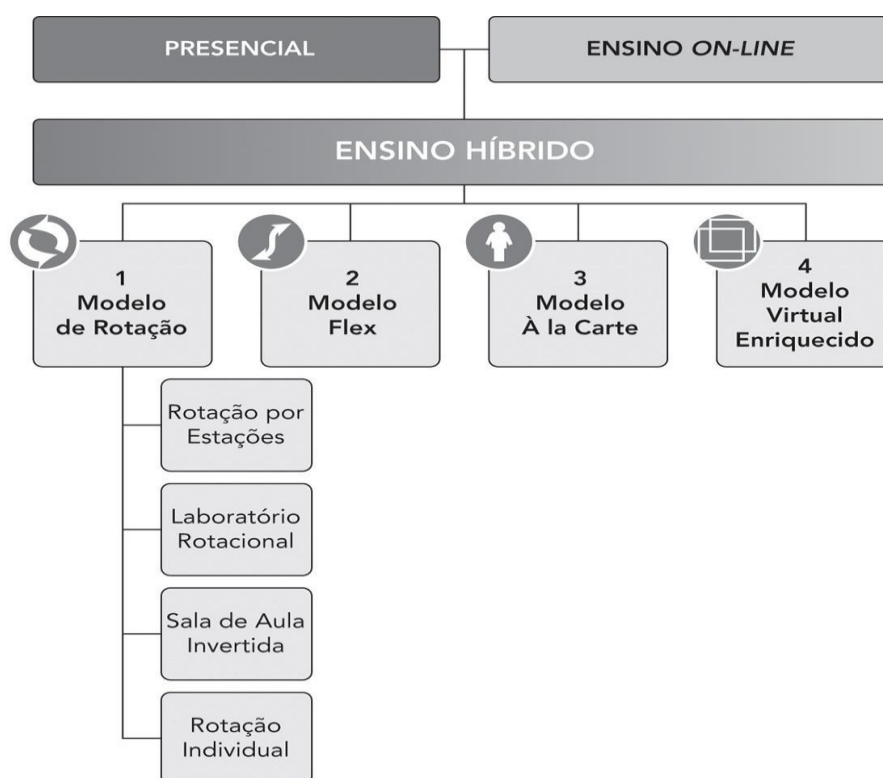
Dentre as MA analisadas nesta pesquisa, destacam-se a Estação por Rotação e a Sala de Aula Invertida, ambas caracterizadas pela combinação de elementos do ensino presencial e *on-line*, os quais são próprios do modelo híbrido de ensino.

A definição de ensino híbrido, conforme estabelecida por Horn e Staker (2015), baseia-se em três aspectos fundamentais. Primeiramente, caracteriza-se pelo uso do ensino *on-line*, no qual o estudante possui certo controle sobre tempo, local, percurso e ritmo de aprendizagem. Em segundo lugar, a modalidade híbrida exige que o estudante também aprenda em um ambiente físico supervisionado, como uma escola, garantindo a interação presencial com professores ou tutores. Por fim, enfatiza-se a necessidade de integração entre os componentes *on-line* e presenciais, de modo que ambos se complementem e forneçam uma experiência educacional coesa e estruturada.

No contexto digital e conectado, as MA se manifestam por meio de modelos de ensino híbrido, possibilitando diversas combinações. A integração dessas metodologias com modelos flexíveis contribui significativamente para o desenvolvimento de soluções educacionais inovadoras, alinhadas às necessidades dos aprendizes contemporâneos (Bacich e Moran, 2018).

Horn e Staker (2015) identificaram, em sua pesquisa, que os cursos considerados híbridos se distribuem dentro de quatro modelos principais: Rotação, Flex, À la Carte e Virtual Enriquecido, cujas inter-relações podem ser visualizadas na figura 21.

Figura 21 - Quatro modelos principais do Ensino Híbrido



Fonte: Horn e Staker (2015).

[Descrição]

Diagrama em estrutura sequencial que representa a integração entre o ensino presencial e o ensino on-line, originando o ensino híbrido. A partir dessa combinação, são apresentados quatro modelos: (1) Modelo de Rotação – subdividido em Rotação por Estações, Laboratório Rotacional, Sala de Aula Invertida e Rotação Individual; (2) Modelo Flex; (3) Modelo À la carte; e (4) Modelo Virtual Enriquecido. Os elementos estão organizados em caixas interligadas por linhas verticais e horizontais, com fundo claro e ícones ilustrativos, compondo um esquema visual sintético e funcional.

[Fim da descrição]

Embora a Figura 19 apresente os quatro modelos principais de ensino híbrido identificados por Horn e Staker (2015), este texto focaliza o modelo de rotação, com ênfase nas abordagens de rotação por estações e sala de aula invertida, por terem sido recorrentes nas 27 pesquisas analisadas no capítulo anterior.

Dentre essas abordagens, destaca-se, inicialmente, a rotação por estações, cuja proposta pedagógica envolve a alternância dos estudantes entre diferentes atividades, prática que, embora não seja recente no campo educacional, ganha novas configurações com a incorporação de recursos digitais e do ensino on-line como parte do processo formativo. Em determinados contextos, a rotação ocorre em uma única sala de aula ou entre várias salas, caracterizando o que é denominado de Rotação por Estações (Horn e Staker, 2015).

O modelo de Rotação por Estações organiza os alunos em grupos, nos quais cada equipe realiza diferentes atividades conforme os objetivos planejados pelo

professor. Após um tempo previamente acordado com os alunos, eles trocam de grupo, e esse revezamento continua até que todos tenham passado por todos os grupos.

Essas atividades podem incluir exercícios escritos, leituras e propostas *on-line*, o que permite maior autonomia dos estudantes, sem a necessidade de acompanhamento direto do docente. Além disso, esse modelo enfatiza a importância de equilibrar momentos de colaboração entre os alunos e oportunidades para o trabalho individual. Dessa forma, o professor pode atuar de maneira mais próxima em determinados grupos, oferecendo suporte direcionado a estudantes que precisam de maior acompanhamento (Mello, Almeida Neto e Petrillo, 2022).

O modelo de Rotação por Estações se apresenta como uma metodologia que possibilita uma experiência de aprendizagem dinâmica e diversificada, permitindo a alternância entre diferentes estratégias pedagógicas. Além de proporcionar momentos de interação entre os estudantes, essa abordagem favorece a autonomia e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. Nessa perspectiva, Sefton e Galine (2022) ressaltam que esse modelo viabiliza a circulação dos estudantes por diferentes estações planejadas pelo professor, promovendo uma variedade de atividades que enriquecem o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Sefton e Galine, (2022, p. 92):

Rotação por Estações possibilita que o/a estudante circule em diversas estações, dentro ou fora da sala de aula, e que foram planejadas pelo/a professor/a. Dentre as possibilidades de atividades de estudo, estão a pesquisa, a busca de informações, a leitura dirigida, a resolução de problemas e desafios; a construção de hipóteses, soluções, bem como elaboração de cursos de síntese e de apresentação sobre o tema trabalhado. As atividades podem ser ora individuais, ora em pares, ora em grupos. A rotação por estações pode contemplar, ainda, algumas atividades *online* e outras atividades presenciais.

A Rotação por Estações diversifica as estratégias pedagógicas e contribui para um aprendizado dinâmico. Esse modelo permite que os alunos alternem entre diferentes modalidades de ensino, atendendo a diversas formas de aprendizagem e promovendo maior autonomia. No entanto, sua efetividade depende do planejamento docente e da adequação das atividades às necessidades dos estudantes, garantindo que a tecnologia e as interações presenciais se complementem de maneira equilibrada.

Considerando que os alunos possuem diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, a utilização de diversos recursos, como vídeos, textos, trabalhos individuais e colaborativos, entre outros, favorece a personalização do ensino. Kraviski (2020, p. 22) afirma que nesse modelo, “em um dos grupos, o professor pode estar presente de forma mais próxima, garantindo o acompanhamento de alunos que precisam de mais atenção”. “Esse ponto é particularmente relevante, pois evidencia a flexibilidade da metodologia em proporcionar um acompanhamento individualizado, essencial para atender às diferentes necessidades dos alunos. Assim, a aplicação desse modelo contribui para um ensino mais inclusivo.

Concluída a discussão sobre a Rotação por Estações, passa-se à discussão da metodologia da Sala de Aula Invertida, outra estratégia amplamente reconhecida no contexto do ensino híbrido.

A Sala de Aula Invertida destaca-se por propor uma reorganização do processo de ensino, alternando momentos de estudo individual e interação em sala de aula (Bacich; Moran, 2018).

Atualmente, observa-se uma busca crescente por novas metodologias baseadas em práticas já adotadas empiricamente pelos professores. Essas práticas, frequentemente consideradas 'melhores práticas' do mercado, contribuíram para a popularização da Sala de Aula Invertida, vista como uma reconfiguração das estratégias desenvolvidas para superar as limitações das abordagens tradicionais, especialmente em resposta às transformações impulsionadas pelo uso intensivo de tecnologias digitais (Munhoz, 2019).

A adoção da Sala de Aula Invertida, historicamente marcada por práticas intuitivas, tem sido cada vez mais aprimorada com a busca por um embasamento teórico mais sólido. Esse movimento não só legitima a metodologia no meio acadêmico, como também impulsiona a evolução das práticas pedagógicas, adaptando-as às demandas contemporâneas de aprendizagem. Também conhecida como *Flipped Classroom*, a Sala de Aula Invertida integra atividades presenciais a tarefas realizadas com apoio de tecnologias digitais. Nessa abordagem, os alunos se preparam previamente para a aula, estudando um tema específico e formulando questionamentos que servirão de base para as discussões em sala. Diferentemente do ensino tradicional, o estudo teórico ocorre fora do ambiente escolar, utilizando recursos interativos, como videoaulas, jogos digitais e textos complementares. Isso

confere à aula presencial um caráter dinâmico e focado na aplicação prática dos conceitos, promovendo maior autonomia no processo de aprendizagem (Melo, Almeida Neto e Petrillo, 2022).

Santos, Domingues e Freitas (2024, p. 6) corroboram com essa perspectiva ao afirmar que:

A sala de aula invertida é o método de ensino utilizado para aprendizagem significativa, onde os estudantes possuem contato prévio com o conteúdo a ser compreendido, em espaço extra sala de aula, e quando estão em sala de aula presencial realizam a aplicação do conhecimento de diversas maneiras, como por exemplo: através de discussões, esclarecimentos de dúvidas, execução de prática em laboratório, seminários e outros.

Ao deslocar o momento da exposição teórica para o ambiente extraclasse, os encontros presenciais tornam-se espaços de aprofundamento e aplicação do conhecimento, favorecendo a aprendizagem significativa. Segundo Bacich e Moran (2018, p. 31) “para implantação da abordagem da sala de aula invertida, dois aspectos são fundamentais: a produção de material para o aluno trabalhar *online* e o planejamento das atividades a serem realizadas na sala de aula presencial”.

Baseada em múltiplas teorias da aprendizagem, a sala invertida evidencia resultados positivos, especialmente pelo aumento do envolvimento dos alunos. Fundamentada no interacionismo, essa metodologia promove a autonomia, a reflexão e o fortalecimento das relações interpessoais, implicando uma transformação no papel do professor, que passa a atuar como facilitador do processo de aprendizagem (Santos, Domingues e Freitas, 2024).

A implementação dessa metodologia requer que o professor identifique, antes da aula, os principais desafios enfrentados pelos alunos e direcione a abordagem pedagógica para superá-los. Durante o encontro presencial, o docente pode realizar uma breve exposição do material, intercalada com momentos de debate, visualização de conteúdos e escritos (Bacich e Moran, 2018).

Bacarin (2020) aponta que a sala de aula invertida apresenta potencialidades para se firmar como um novo paradigma metodológico, ao integrar de forma eficaz os recursos digitais e as atividades presenciais, completando o processo de aprendizagem e tornando-o mais robusto. Dessa forma, o método configura um novo conceito que tem conquistado cada vez mais adeptos entre os educadores.

Diante dessas considerações, observa-se que a Sala de Aula Invertida reconfigura a dinâmica do ensino ao redefinir os papéis do professor e do aluno,

promovendo uma aprendizagem ativa. A integração entre recursos digitais e práticas presenciais potencializa a participação discente e amplia a autonomia no processo de construção do conhecimento. Dessa forma, sua adoção contínua e fundamentada moderniza as práticas pedagógicas e contribui para a consolidação de abordagens inovadoras, mais alinhadas às demandas educacionais contemporâneas.

A partir dessas contribuições metodológicas, é pertinente compreender quem são os sujeitos envolvidos nos processos de ensino inclusivo. Assim, a próxima seção contextualiza o público atendido pela Educação Especial nas pesquisas analisadas.

5.2 PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS PESQUISAS ANALISADAS

Conforme discutido no capítulo 2, a EE, na perspectiva inclusiva, constitui uma proposta pedagógica que visa garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem do público atendido por essa modalidade. Nesta subseção, o foco recai sobre as deficiências específicas mencionadas nas pesquisas analisadas, com vistas a compreender suas particularidades e as implicações pedagógicas associadas. As diferentes condições contempladas demandam um olhar pedagógico individualizado, a fim de assegurar o direito à aprendizagem e à participação plena dos estudantes. No entanto, esse olhar não implica em práticas segregadoras, mas sim em estratégias que considerem as singularidades sem abrir mão do princípio de que a aprendizagem deve ser acessível a todos.

De acordo com o PNEEPEI:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (Brasil, 2008).

Tal diretriz explicita a concepção de uma escola que acolhe a diversidade humana e reconhece que as diferenças não devem ser tratadas como obstáculos, mas como aspectos constitutivos do processo educativo. A articulação entre a EE e o ensino comum torna-se, portanto, necessária para garantir o direito à educação de todos os estudantes, promovendo práticas que respeitem as singularidades e

asseguem a equidade. Com base nessa perspectiva, é importante compreender as especificidades dos diferentes tipos de condições, de modo a subsidiar o planejamento pedagógico inclusivo e qualificado.

De acordo com a concepção adotada pela LBI (2015), são consideradas pessoas com deficiência aquelas que apresentam impedimentos de longo prazo, os quais podem ser de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Tais impedimentos, quando interagem com barreiras de diversas ordens, sejam elas atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas ou tecnológicas, podem limitar de maneira significativa a participação plena e efetiva desses sujeitos nos contextos escolares e sociais. Nesse grupo estão incluídas, por exemplo, pessoas com deficiência visual, auditiva, física, intelectual e múltipla, cujas necessidades educacionais específicas exigem adaptações e/ou flexibilizações nos processos de ensino e aprendizagem, bem como a eliminação de obstáculos/barreiras que dificultam o acesso, a permanência e o desenvolvimento acadêmico.

No que se refere à deficiência visual, esta caracteriza-se pela perda ou redução significativa da capacidade visual, sendo classificada em baixa visão, cegueira próxima e cegueira total, cada uma exigindo distintos níveis de adaptação e/ou flexibilização. A deficiência auditiva, por sua vez, diz respeito à perda parcial ou total da capacidade de ouvir, podendo ocorrer de forma leve, moderada, severa ou profunda, e impactando diretamente o desenvolvimento da linguagem oral e a comunicação. Já a deficiência física envolve alterações parciais ou totais que comprometem a mobilidade, a coordenação motora e, em alguns casos, a fala, abrangendo condições como paraplegia, tetraplegia, hemiplegia, amputações e paralisia cerebral. A deficiência intelectual implica limitações significativas no funcionamento intelectual e em habilidades adaptativas, manifestando-se antes dos 18 anos e afetando áreas como comunicação, autocuidado e socialização. Por fim, a deficiência múltipla refere-se à coexistência de duas ou mais deficiências primárias em um mesmo indivíduo, ocasionando atrasos no desenvolvimento global e impondo desafios adicionais para a adaptação e a aprendizagem (Paraná, 2012).

Diante dessas definições, compreende-se que cada tipo de condição impõe demandas específicas ao contexto educacional. Nesse sentido, Tomazeli (2020) aprofunda a discussão ao destacar os impactos de cada singularidade no processo de aprendizagem, bem como as intervenções pedagógicas necessárias para sua

inclusão. A deficiência visual inclui a cegueira e a visão subnormal, ambas podendo afetar o desenvolvimento e a aprendizagem. A cegueira requer o uso de recursos como o Sistema Braille e outras TA, enquanto a visão subnormal demanda adaptações e/ou flexibilizações que potencializem a visão residual. No caso da deficiência auditiva, o comprometimento da linguagem pode influenciar a socialização, especialmente quando a surdez é congênita e afeta o acesso ao mundo sonoro. Nessa situação, a comunicação se estabelece prioritariamente por meio da Libras.

A deficiência física, por sua vez, pode ser congênita ou adquirida, afetando a mobilidade e exigindo que o docente compreenda as especificidades do estudante para adotar estratégias pedagógicas adequadas. Um dos principais desafios enfrentados é a acessibilidade, que ainda é insuficiente em muitas edificações. Já a deficiência intelectual, anteriormente referida por termos ultrapassados, diz respeito a condições que afetam processos cognitivos e sociocomunicativos, impactando a interação social. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), da OMS, propõe uma abordagem que valoriza as potencialidades e o contexto de vida do sujeito, rompendo com perspectivas estigmatizantes (Tomazeli, 2020).

Entre as condições que também requerem atenção no contexto educacional inclusivo, destacam-se os TGD, caracterizados por um comprometimento grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social, habilidades de comunicação ou presença de estereotipias de comportamento, interesses e atividades. Os prejuízos qualitativos que definem essas condições representam um desvio acentuado em relação ao nível de desenvolvimento ou idade mental do indivíduo (American Psychiatric Association, 2000 apud Braga Junior et al., 2015, p. 13).

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento se manifestam nos primeiros anos de vida, geralmente associados a comprometimentos intelectuais e déficits no desenvolvimento cognitivo e social. O conjunto dos TGD inclui autismo, transtorno de Rett, Asperger, transtorno desintegrativo da infância e outros diagnósticos correlatos, unificados no DSM-5 sob o termo Transtorno do Espectro Autista (Braga Júnior, Belchior e Santos, 2015).

A Lei nº 12.764/2012 reconhece o TEA como deficiência, na medida em que se caracteriza por déficits na interação social, comunicação e padrões restritos e

repetitivos de comportamento (Brasil, 2012). O uso do termo TGD reflete a diversidade e variabilidade desses transtornos, incluindo ainda o diagnóstico de transtorno da comunicação social para casos com déficits comunicativos sem critérios plenos para TEA.

Além das deficiências e dos TGD, a legislação brasileira inclui, no público da EE, os estudantes com altas habilidades/superdotação. De acordo com a PNEEPE (BRASIL, 2008), esses alunos demonstram potencial elevado em uma ou mais áreas, tais como: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Apresentam, ainda, alta criatividade, forte envolvimento com a aprendizagem e dedicação intensa às tarefas relacionadas aos seus interesses.

O conceito de AH/SD tem evoluído ao longo do tempo, acompanhando transformações nos contextos sociais e culturais. Inicialmente, prevaleciam definições baseadas no Quociente Intelectual (QI), restringindo a identificação de indivíduos superdotados àqueles que apresentavam desempenho elevado em testes padronizados. Posteriormente, essa concepção foi ampliada com base na teoria das inteligências múltiplas, que reconhece diferentes manifestações da inteligência, como as habilidades musical, corporal-cinestésica e espacial, nem sempre identificáveis por meio de instrumentos tradicionais de mensuração cognitiva. Essa ampliação contribui para o esclarecimento de equívocos frequentes no uso de termos como “gênio”, “prodigioso” ou “talentoso”, os quais, por vezes, estão associados a concepções distorcidas sobre o fenômeno da superdotação. Nesse contexto, entende-se que a AH/SD envolve a articulação entre precocidade, pensamento divergente (criativo e/ou crítico) e dedicação intensa a determinadas atividades. Essas características, quando não compreendidas pelo meio social, podem suscitar sentimentos de exclusão ou rejeição. Para que tais potencialidades sejam efetivamente desenvolvidas, destaca-se a importância da atuação docente alicerçada no reconhecimento das singularidades dos estudantes com AH/SD e na adoção de práticas pedagógicas que promovam o enriquecimento curricular (Braga Junior, Belchior e Santos, 2015).

Como público da EE, os estudantes com AH/SD têm direito ao AEE devido à necessidade de estímulos diferenciados que favoreçam o desenvolvimento de suas potencialidades. Essa necessidade mostra o importante papel da formação docente na promoção de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de responder às especificidades desse público.

Historicamente, a compreensão da deficiência foi marcada pelo modelo biomédico, que a define a partir de uma limitação localizada no corpo ou na mente, concebendo a pessoa com deficiência como objeto de tratamento ou reabilitação. Ao analisar as formas de compreender a deficiência, é fundamental superar essa perspectiva e considerar o modelo social, que enfatiza as barreiras externas como determinantes da exclusão. Nesse sentido, Diniz (2007, p. 9) observa que:

O modelo médico tende a catalogar um corpo cego apenas como alguém que não enxerga ou a quem falta a visão — um fato biológico. No entanto, o modelo social vai além, reconhecendo que a experiência da desigualdade pela cegueira só se manifesta em uma sociedade pouco sensível à diversidade de estilos de vida.

Em contraposição ao modelo biomédico, o modelo social da deficiência desloca o olhar da limitação corporal para as barreiras impostas pela sociedade. Sassaki (2002) classifica essas barreiras em seis dimensões — arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal — destacando que são elas que determinam a exclusão, e não a deficiência em si. Compreender a deficiência sob o prisma social permite identificar a necessidade de transformações nas estruturas educacionais, assegurando condições equitativas de participação.

É preciso combater o capacitismo e criticar a perspectiva exclusivamente biomédica em relação à deficiência, de modo a considerar a diversidade como parte da singularidade humana. Evidenciar que as concepções de deficiência relacionadas a esses modelos teóricos estão intimamente relacionadas às práticas escolares (Valle; Connor, 2014).

A busca por práticas pedagógicas inclusivas, baseadas na questão de justiça social, é imprescindível para transformar o ambiente escolar em um lugar onde todos aprendem. E, ao comprometer-se com a educação de todos os estudantes, deve-se celebrar as “[...] diferenças como um princípio basilar da vida em comunidade e a concepção da deficiência como uma variação humana legítima, digna e natural” (NUERNBERG, 2015). Sendo assim, deve-se partir de um planejamento pedagógico que considere a singularidade de aprendizagens, aspecto muitas vezes considerado pelas MA, componente fundamental quando se planeja na perspectiva do DUA.

Diante disso, a próxima seção dedica-se à discussão sobre a formação de professores, reconhecendo-a como elemento central para a educação inclusiva.

5.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A formação docente constitui um dos pilares para a consolidação de uma educação inclusiva, capaz de atender às especificidades dos estudantes com deficiência, TGD e AH/SD. Conforme preconiza a LDBEN nº 9.394/1996, em seu artigo 59, é dever dos sistemas de ensino assegurar aos educandos que fazem parte do público da EE, currículos, métodos, recursos e organização específicas, que respeitem suas singularidades. Para tanto, é indispensável que os/as professores/as estejam preparados/as, tanto na formação inicial quanto na continuada, para responder aos desafios pedagógicos inerentes à diversidade e ao exercício docente.

A Resolução CNE/CP nº 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, enfatiza a necessidade de uma formação voltada à compreensão crítica da realidade escolar, contemplando o princípio da inclusão como eixo estruturante da prática docente.

Contudo, ainda se observa uma lacuna significativa entre o que é previsto nos documentos normativos, como mostraram algumas pesquisas analisadas, e o que é ofertado pelas instituições formadoras. Muitos cursos de licenciatura ainda tratam a temática da inclusão de maneira pontual e superficial, restringindo-se, por vezes, a disciplinas optativas ou a abordagens meramente teóricas, sem articulação com a prática pedagógica.

A esse respeito, Mantoan (2006) ressalta que a formação do/a professor/a para a inclusão não se limita à aquisição de técnicas especializadas, mas requer uma mudança de concepção sobre o processo de ensinar e aprender, pautada no reconhecimento do direito à diferença e no compromisso com a equidade. Essa mudança exige o rompimento com o capacitismo e com modelos pedagógicos excludentes e a adoção de práticas flexíveis, capazes de atender aos diferentes ritmos, estilos e condições de aprendizagem dos estudantes.

A formação docente constitui elemento fundamental para a concretização da educação inclusiva, ao responder às demandas decorrentes da diversidade escolar. Nesse sentido, Nóvoa (2022) realiza uma análise crítica da trajetória histórica da formação docente, evidenciando que, por muito tempo, essa dimensão foi negligenciada pelas universidades. Ao contrário de outras profissões tradicionais, como medicina ou direito, à docência, especialmente nas etapas iniciais da educação

básica, permaneceu à margem das instituições de ensino superior, sendo relegada, durante décadas, às escolas normais de nível médio. Segundo o autor, essa postura resultou na construção de uma formação fragmentada, em que os saberes pedagógicos e científicos não dialogam adequadamente com o conhecimento profissional docente, afastando os processos formativos das reais necessidades das escolas e dos professores.

Diante desse cenário, Nóvoa (2022) propõe a criação de um espaço comum da formação, um espaço institucional dentro das universidades, no qual os/as professores/as universitários e os/as docentes da educação básica possam estabelecer uma relação orgânica e colaborativa. Esse espaço comum seria o ponto de articulação entre o conhecimento disciplinar, entendido como o domínio aprofundado dos conteúdos específicos de cada área do saber, o conhecimento educacional e o saber prático, resultando em um modelo formativo mais integrado e contextualizado, que reconheça a complexidade da profissão docente e valorize sua cultura profissional. Nesse modelo, a formação inicial deixa de ser apenas uma etapa técnica de preparação e passa a ser entendida como processo que deve articular teoria e prática desde a sua origem, promovendo uma identidade docente sólida e comprometida com os princípios de uma escola democrática, inclusiva e crítica.

Complementando essa perspectiva, o autor destaca que o ciclo do desenvolvimento profissional não se encerra na formação inicial. Ao contrário, é na formação continuada que se concretiza a construção de práticas pedagógicas inovadoras, voltadas para o enfrentamento dos desafios contemporâneos da educação. Para isso, Nóvoa (2022) defende uma formação continuada que esteja enraizada na realidade das escolas, estruturada a partir das experiências vividas pelos professores e das comunidades profissionais docentes. Ele critica os discursos que desvalorizam as iniciativas formativas realizadas no interior das instituições escolares, os quais frequentemente resultam em propostas descontextualizadas e voltadas para o consumo de modismos pedagógicos, muitas vezes desconectados das necessidades concretas da docência.

Assim, a formação continuada, longe de se restringir a cursos esporádicos ou ações pontuais, deve constituir-se como um processo permanente de reflexão, partilha e reconstrução coletiva do saber docente. A escola, nesse contexto, deixa de ser vista apenas como local de aplicação de teorias externas e assume seu papel

como espaço privilegiado de formação e valorização profissional. Ao defender esse modelo, Nóvoa (2022) ressalta que a metamorfose da escola ocorre sempre que os professores se reúnem em coletivo para analisar suas práticas, elaborar novas estratégias e construir respostas pedagógicas condizentes com a complexidade do ensino contemporâneo. Dessa forma, a formação docente, tanto inicial quanto continuada, assume uma função estratégica na construção de uma educação inclusiva e de qualidade, pautada pelo diálogo entre conhecimento científico e experiência profissional.

Nesse contexto, a LBI (Brasil, 2015) representa um avanço significativo na consolidação do direito à educação inclusiva, ao estabelecer, em seu artigo 28, que incumbe ao poder público “assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar uma política educacional inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino”. Tal política contempla a formação dos profissionais da educação para a inclusão, em nível inicial e continuado, com ênfase no atendimento às especificidades dos estudantes com deficiência. A LBI robustece, portanto, a responsabilidade dos sistemas de ensino em garantir o acesso à escola e as condições de permanência e aprendizagem, o que exige um corpo docente preparado para atuar com sensibilidade, competência e compromisso ético.

Na mesma direção, Perrenoud (2000) defende que um professor reflexivo é aquele que mobiliza saberes para lidar com situações complexas e imprevisíveis do cotidiano escolar, desenvolvendo competências que extrapolam o domínio de conteúdos. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao estabelecer os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes, enfatiza a importância de práticas pedagógicas inclusivas e do respeito à diversidade (Brasil, 2017). No entanto, a efetivação desses princípios depende, em grande medida, da atuação de professores que compreendam a complexidade da inclusão e estejam dispostos a revisar suas concepções, métodos e atitudes frente às diferenças.

A perspectiva inclusiva exige, ainda, que o professor reconheça os sujeitos da aprendizagem como protagonistas de seus próprios processos educativos, em consonância com os princípios da pedagogia crítica de Paulo Freire. Para o autor, ensinar é um ato político e ético, que pressupõe o diálogo e o compromisso com a transformação social (Freire, 1996). Ao compreender a docência como prática de liberdade, Freire desafia os educadores a romper com a lógica bancária do ensino e

a reconhecer a diversidade humana como uma riqueza que potencializa o processo educativo.

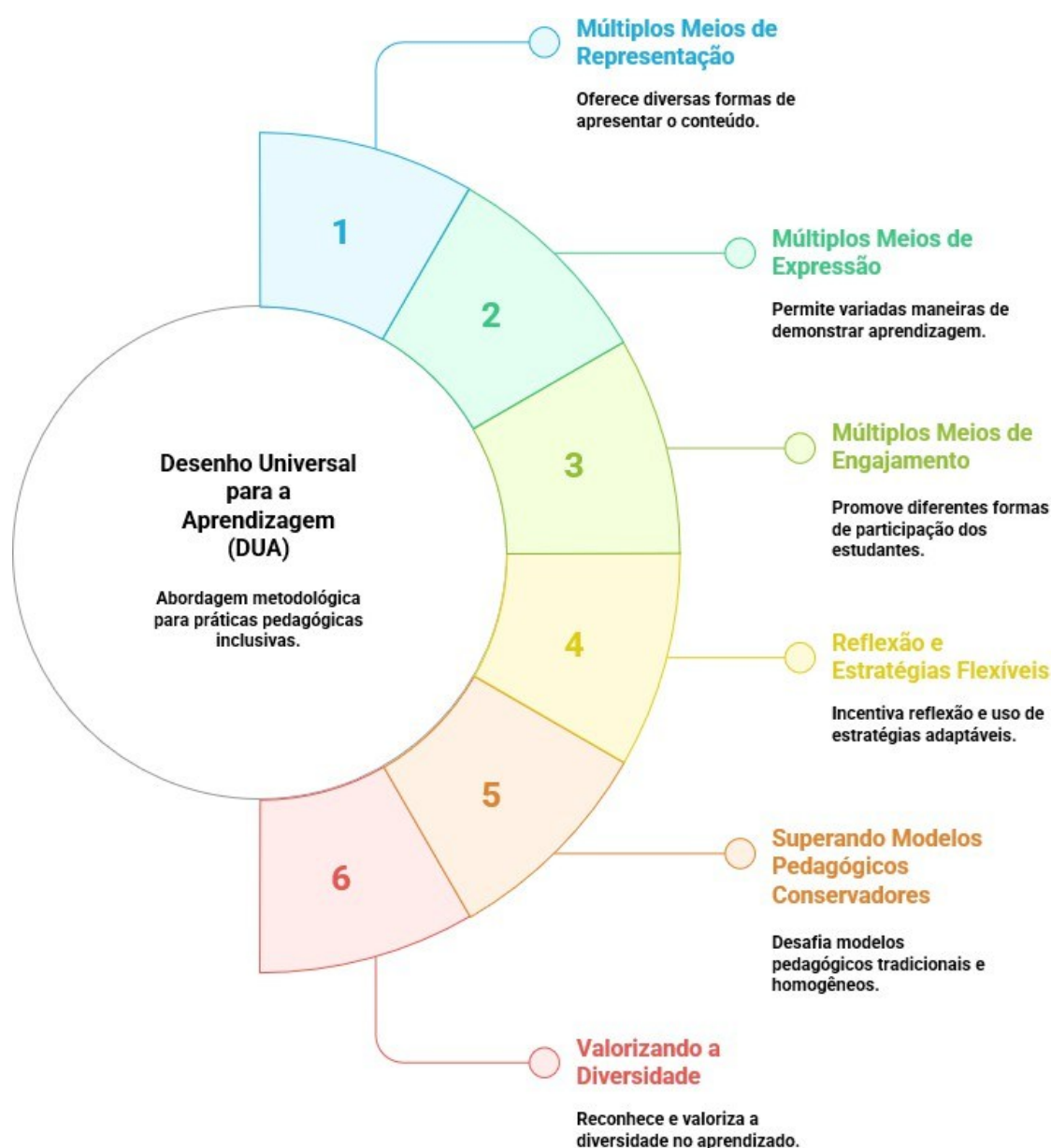
Assim, formar professores para a inclusão implica também fomentar posturas abertas ao diálogo, à escuta sensível e ao acolhimento das singularidades, fortalecendo uma escola democrática, crítica e humanizadora. Alinhado a essa perspectiva, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) desponta como uma abordagem metodológica que contribui significativamente para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Fundamentado nos avanços das neurociências e na compreensão de que os sujeitos aprendem de maneiras diversas, o DUA propõe que o planejamento do ensino contemple múltiplos meios de representação, de expressão e de engajamento, possibilitando que todos os estudantes tenham acesso ao currículo e possam demonstrar suas aprendizagens por diferentes caminhos (CAST, 2024).

Para que tais princípios sejam incorporados às práticas escolares, é importante que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, proporcione espaços de reflexão sobre o DUA e incentive o uso de estratégias flexíveis, que considerem as dimensões cognitivas, afetivas e socioculturais dos estudantes. Segundo Silva e Ferreira (2019, p. 4), “o DUA considera as diferentes formas de aprender e as habilidades do sujeito. Com isso, contempla também a especificidade de aprender das pessoas com deficiência, não com o olhar para a deficiência, mas sim para suas habilidades e necessidades”.

Nesse sentido, a proposta do DUA dialoga com a superação de modelos pedagógicos conservadores e homogêneos, caracterizados pela transmissão padronizada do conteúdo, e aproxima-se da teoria das múltiplas inteligências, situando-se no campo ético-político da valorização da diversidade (Garcez e Ikeda, 2021).

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) configura-se como uma abordagem metodológica que visa à criação de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de atender às necessidades diversas dos estudantes. Fundamenta-se na premissa de que o aprendizado deve ser acessível a todos, promovendo flexibilidade nos meios de representação, expressão e engajamento, bem como estratégias adaptáveis que considerem a diversidade da sala de aula. A Figura 22 apresenta uma síntese visual dos princípios e dimensões centrais do DUA.

Figura 22 – Princípios e dimensões do Desenho Universal para a Aprendizagem



Fonte: Elaborada pela autora com auxílio da ferramenta IA NAPKIN (2025).

[Descrição]

Diagrama circular representando os princípios do DUA. No centro do círculo, lê-se: “Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) – Abordagem metodológica para práticas pedagógicas inclusivas”. O círculo é dividido em seis segmentos numerados, cada um com cor distinta e conectado a uma legenda que apresenta o título do princípio e uma breve descrição:
 Múltiplos Meios de Representação (azul claro) – oferece diversas formas de apresentar o conteúdo.
 Múltiplos Meios de Expressão (verde claro) – permite variadas maneiras de demonstrar aprendizagem.
 Múltiplos Meios de Engajamento (verde amarelado) – promove diferentes formas de participação dos estudantes.

Reflexão e Estratégias Flexíveis (amarelo) – incentiva reflexão e uso de estratégias adaptáveis. Superando Modelos Pedagógicos Conservadores (laranja) – desafia modelos pedagógicos tradicionais e homogêneos.

Valorizando a Diversidade (vermelho claro) – reconhece e valoriza a diversidade no aprendizado.

Cada segmento conecta-se visualmente à legenda correspondente por meio de linhas, permitindo identificar a relação entre o princípio e sua explicação.

[Fim da descrição]

Conforme ilustrado na Figura X, o DUA organiza-se em dimensões inter-relacionadas. Essa representação evidencia a articulação entre flexibilidade, inclusão e valorização da diversidade no contexto educacional.

Ao integrar os princípios do DUA à sua prática, o/a professor/a assume uma postura coerente com os fundamentos da pedagogia freiriana, acolhe as diferenças como elementos constitutivos do processo educativo e compromete-se com a superação das desigualdades historicamente produzidas no interior da escola. É nesse horizonte que se delineia o papel do professor como mediador/a de aprendizagens significativas, comprometido com a construção de uma escola que não apenas acolhe, mas pertence a todos. Com base nessas reflexões, avança-se para a conclusão dessa pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar de que forma as Metodologias Ativas (MA) vêm sendo discutidas como instrumentos de promoção da inclusão e da aprendizagem de estudantes público da Educação Especial (EE). O mapeamento realizado nos bancos de dados da BDTD e da CAPES permitiu sistematizar a produção acadêmica disponível e evidenciar tanto as potencialidades quanto as lacunas que ainda persistem no campo. Tal movimento revelou que, embora as MA sejam amplamente debatidas no contexto educacional brasileiro, sua articulação direta com a EE ainda constitui um território incipiente de investigação. A principal contribuição deste estudo consiste, portanto, em dar visibilidade a essa ausência e apontar a urgência de novas pesquisas que aprofundem tal interface.

Os resultados obtidos a partir da análise de 27 trabalhos indicam que as MA são reconhecidas por seu potencial em engajar os estudantes e tornar a aprendizagem mais ativa, dinâmica e centrada no sujeito. Estratégias como gamificação, aprendizagem baseada em projetos (ABP), aprendizagem baseada em problemas (ABProb), rotação por estações e sala de aula invertida emergem como estratégias promissoras na promoção de ambientes educacionais mais participativos e acessíveis. Contudo, ao observar a escassez de estudos que enfoquem sua aplicação com o público da EE, torna-se evidente uma contradição: se tais metodologias favorecem a personalização e à flexibilização do ensino, por que ainda não são sistematicamente investigadas sob a perspectiva inclusiva? Essa lacuna reflete não apenas uma ausência científica, mas também um silenciamento histórico que ainda tende a invisibilizar as especificidades dos estudantes da EE quando se trata de inovação pedagógica.

Outro aspecto de destaque refere-se à predominância de pesquisas qualitativas e ao fato de grande parte delas estar concentrada na região Sul, especialmente em universidades públicas. Essa concentração geográfica e metodológica demonstra a necessidade de ampliar os olhares investigativos, tanto em termos regionais quanto em abordagens analíticas. Cabe ainda destacar que, certamente, os cortes orçamentários em fomento à pesquisa científica e tecnológica no Brasil influenciaram neste resultado, na medida em que impactaram o desenvolvimento de projetos e a concessão de bolsas, por exemplo. Ao mesmo

tempo, enfatiza-se a importância dessas instituições públicas, universidades federais e estaduais, que seguem como principal fonte e como referência em pesquisa do país. Estudos futuros podem avançar em diferentes direções: a) ampliar a presença de metodologias mistas, capazes de oferecer evidências mais sólidas acerca dos impactos das MA; b) desenvolver pesquisas empíricas que avaliem experiências concretas de implementação junto ao público da EE; e c) promover investigações que explorem a articulação entre MA e políticas públicas inclusivas, de modo a impactar a prática escolar para além dos muros acadêmicos.

Esta pesquisa evidencia que a ideia de homogeneidade do alunado constitui um mito, uma vez que nenhum grupo de estudantes apresenta características idênticas. No que se refere ao público da EE, esta pesquisa reafirma sua heterogeneidade, composta por estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AH/SD). Tal diversidade convoca a escola a romper com práticas pedagógicas homogêneas e a assumir, de fato, a flexibilização curricular como princípio norteador. As MA, quando intencionalmente planejadas sob os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), oferecem condições para transformar essa diversidade em potência, criando múltiplas formas de participação, representação e expressão. O DUA, ao se configurar como ética do cuidado e da equidade, mostra-se como um aporte teórico e como uma estratégia política e pedagógica indispensável para que o ensino se torne acessível a todos.

A pesquisa também evidenciou que a formação docente ocupa um lugar central nesse processo. A dificuldade recorrente de professores em integrar práticas inclusivas mediadas pelas MA não pode ser compreendida como falha individual, mas como reflexo da insuficiência das políticas de formação inicial e continuada. A superação desse desafio exige investimentos estruturados em programas formativos que articulem teoria e prática, incentivem a experimentação pedagógica e assegurem suporte institucional aos educadores. Mais do que qualificar individualmente o professor, trata-se de construir condições coletivas para que a escola se configure como espaço de aprendizagem democrática e inclusiva.

Apesar dos avanços já identificados, ainda persistem barreiras atitudinais, comunicacionais, estruturais e pedagógicas que limitam a efetivação das MA no contexto da EE. A superação desses entraves demanda não apenas práticas

inovadoras em sala de aula, mas também mudanças culturais e políticas mais amplas, capazes de reposicionar a inclusão como eixo estruturante do sistema educacional. Investimentos em infraestrutura, materiais acessíveis, tecnologias assistivas e formação docente são condições mínimas para que se consolide uma prática pedagógica efetivamente inclusiva.

Diante do panorama investigado, esta dissertação contribui ao mapear o estado do conhecimento sobre a relação entre Metodologias Ativas (MA) e Educação Especial (EE), sistematizando a produção existente e oferecendo uma leitura crítica que transcende a mera constatação de lacunas. Os resultados evidenciam que, embora se reconheça o potencial inclusivo das MA, permanece incipiente a produção que se dedica a acompanhar, em profundidade e ao longo do tempo, sua implementação junto ao público da EE. Assim, torna-se imperativo que futuras investigações não apenas descrevam, mas se debrucem sobre processos mais longos de observação e análise, capazes de testar, avaliar e sistematizar práticas pedagógicas fundamentadas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e nas MA. Tais esforços poderão produzir evidências consistentes que subsidiem a prática docente, fortaleçam políticas educacionais e contribuam para a consolidação de uma escola democrática, inclusiva e sensível à heterogeneidade das formas de aprender.

As MA, aplicadas com intencionalidade pedagógica e alinhadas ao DUA, constituem-se como instrumentos capazes de transformar a escola em um espaço acessível, participativo e equitativo, respeitando as singularidades de cada estudante. Elas não são meras estratégias didáticas: representam um compromisso ético com a diversidade e uma via para efetivar a inclusão escolar, fortalecendo uma pedagogia centrada no aluno e na equidade.

Ao sistematizar a produção científica existente e indicar novos horizontes de investigação, esta pesquisa reafirma seu papel de fomentar o debate acadêmico e apoiar a implementação de práticas educacionais inclusivas. Espera-se, assim, que contribua para consolidar uma educação que garanta o acesso à escola comum e a condições reais de participação, desenvolvimento e aprendizagem significativa para todos os estudantes, tornando a inclusão um princípio estruturante da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lucia Arruda. **História da Educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

ARAUJO, José Carlos Souza; VIDAL, Diana Gonçalves; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **Reformas educacionais: as manifestações da escola nova no Brasil (1920 e 1946)**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2022. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 16 fev. 2024.

AVANSI, Marcia Cristina Nunes. **Gamificação na educação inclusiva: jogando com a leitura**. 2022. 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) - Universidade Estadual do Paraná, Curitiba, 2022.

BACARIN, Ligia Maria Bueno Pereira. **Metodologias ativas**. 1. ed. São Paulo: Contentus, 2020. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 13 jan. 2025.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.

BERGER, Sâmara Bittencourt. **O desenvolvimento do portador de necessidades especiais de 5 a 7 anos através da metodologia ativa: um estudo de caso em Rio Pardo**. 2004. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

BRAGA JÚNIOR, Francisco Varder; BELCHIOR, Michelle Sales; SANTOS, Sarah Teles dos. **Transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e o atendimento educacional especializado**. Mossoró, 2015. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/581290/2/Transtornos%20globais%20do%20desenvolvimento%20e%20altas%20habilidades.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. **Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 24 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 11 fev. 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. **Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, [...] e dá outras providências.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 11 jan. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 31 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 11 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 1 nov. 2024.

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).** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 jan. 2025.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. **Institui a política nacional de educação especial:** equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 25 fev. 2024.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/glossario-da-educacao-especial-censo-escolar-2022>. Acesso em: 21 abr. 2024.

BRASIL. Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023. **Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11370.htm. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **MEC e Inep divulgam resultados do Censo Escolar 2023.** 19 dez. 2024a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2023/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 21 abr. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão.** 13 mar. 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>. Acesso em: 21 abr. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022.** 2024c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-censo-da-educacao-superior-2022>. Acesso em: 21 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2024-2034:** política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. 2024d. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conae prepara documento base do novo PNE.** 2024e. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/apresentacao>. Acesso em: 25 fev. 2024.

BRITO, Everton da Silva. **O uso de metodologias ativas na formação docente de estudantes residentes do curso de letras - língua portuguesa e libras UFRN.** 2020. 103 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification: princípios e estratégias**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016. 126 p.

CARVALHO, Fernanda Beatriz da Costa Miranda de. **Formação docente a partir de um Manual Pedagógico Ilustrado para gamificação de atividades como estratégia na alfabetização inclusiva**. 2018. 194 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2018.

CAST (2024). **Diretrizes de Design Universal para Aprendizagem versão 3.0**. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/> . Acesso em: 11 dez 2024.

COSTA, Gercimar Martins Cabral (Org.). **Metodologias ativas: métodos e práticas para o século XXI**. 1. ed. Quirinópolis: IGM, 2020.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Fabielle Rocha. **Jogando palavras: tecnologia e gamificação no ensino de língua portuguesa**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2022. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 25 jan. 2025.

DEMO, Pedro. **Introdução à Metodologia da Ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1983.

DEWEY, John *et al.* **A valoração nas ciências humanas**: Dewey. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2018. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 15 mar. 2024.

DEWEY, John. **Experiência e educação**; tradução de Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FARIAS, Giovanni Ferreira de. **OpenPBL: Um framework para implementação de PBL no Moodle**. 2020. 255 f. Tese (Doutorado em Engenharia, Gestão e Mídia do Conhecimento) - Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

FELICIANO, Josiane Aguiar Cerqueira. **Avaliação dinâmica dos marcos do desenvolvimento em crianças de 0 a 3 anos**: manual de observação. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão Instituição de Ensino) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

FERNANDES, Rafael Silveira. **Utilização de modelos didáticos para o ensino de biologia celular para alunos normovisuais e com deficiência visual**. 2022. 73 f. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional – PROFBIO) - Instituto de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2022.

FRAZÃO, Thays Nayara. **Formação continuada da educação especial para professores dos anos finais do ensino fundamental:** uma proposta com ênfase nas práticas pedagógicas inclusivas na UEB Jornalista Neiva Moreira. 2023. 204 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 59. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GAIO, Oriana. **Gamificação.** 1. ed. São Paulo: Contentus, 2021. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 10 dez. 2024.

GARCEZ, Liliane; IKEDA, Gabriela. **Educação inclusiva de bolso:** o desafio de não deixar ninguém para trás. Curitiba: CRV, 2021.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação Brasileira.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HADDAD, Monaliza Ehlke Ozorio. **Educação especial e inclusiva na perspectiva histórico-social brasileira voltada à área de psicologia.** 1. ed. São Paulo: Contentus, 2020. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 27 maio 2024.

HERARTH, Helbe Heliamara. **Aprendizagem baseada em problemas.** 1. ed. São Paulo: Contentus, 2020. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 26 jan. 2025.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended:** usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

KRAVISKI, Mariane Regina. **Ensino híbrido.** 1. ed. São Paulo: Contentus, 2020. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 15 fev. 2025.

LEITE, Hellen Lima. **A importância do meio ambiente no cotidiano escolar:** trabalhando metodologias ativas com alunos surdos. 2022. 153 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Engenharia, Gestão de Processos, Sistemas e Ambiental) - Instituto de Tecnologia e Educação Galileo da Amazônia, Manaus, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LIMA, Thalita Helena Nilander. **Sala de aula invertida:** proposta metodológica para professores de Língua Portuguesa de alunos com Deficiência Visual. 2023. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Temática da Deficiência Visual) - Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro, 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, MariaTeresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão Escolar:** pontos e contrapontos. 2. ed. São Paulo: Summus, 2006.

MARTINS, Carolyn Capetta. **O ensino de astronomia indígena para surdos.** 2020. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) - Centro Universitário Internacional, Curitiba, 2020.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **História da educação de pessoas com deficiência:** da Antiguidade ao início do século XXI. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras; Natal, RN: EDUFRN, 2015.

MATTAR, João; RAMOS, Daniele Karine. **Metodologia da pesquisa em educação:** abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

MATTOS, Ana Carla Alves Cardoso de. **Estratégias digitais inclusivas para elaboração de duas sequências didáticas de biologia celular para ensino-aprendizagem de estudantes surdos de ensino médio.** 2022. 53 f. Dissertação (Mestrado Profissional em PROFBIO - Ensino de Biologia em Rede Nacional) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

MATTOS, Keli Cristina de. **A escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual frente ao currículo funcional:** uma proposta de formação continuada. 2019. 119 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

MAZUCATO, Thiago (org.). **Metodologia da Pesquisa e do Trabalho Científico.** Penápolis: Funepe, 2018.

MAZZOTA, Marcos José da Silva. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELLO, Cleyson de Moraes; PETRILLO, Regina Pentagna; ALMEIDA NETO, José Rogério Moura de. **Metodologias ativas.** 2. ed. Rio de Janeiro: Processo, 2022. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 16 jan. 2024.

MELO, Rosângela Ferreira de. **Ensino de sociologia e estratégias pedagógicas para alunos surdos no ensino médio.** 2020. 131f. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia) - Universidade Federal de Campina Grande, Sumé, Paraíba, 2020.

MORAN, José. **Metodologias ativas de bolso:** como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Priscila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

MUNHOZ, Antonio Siemsen. **Aprendizagem ativa via tecnologias**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2019. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 12 dez. 2024.

NÓVOA, Antonio. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NUERNBERG, Adriano Henrique. **Os estudos sobre deficiência na educação**. Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº 131, p. 555-558, abr.-jun., 2015.

OLIVEIRA, Jéssica Fátima de Souza Resterich. **A valorização do ensino da astronomia indígena na educação brasileira**. 2022. 162 f. Dissertação (Mestrado Profissional Ensino de Astronomia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

OLIVEIRA, Nathaly Almeida de. **Produção de material didático-pedagógico para suporte em aulas de Química no ensino médio adaptadas para pessoas portadoras de deficiência intelectual, visual ou auditiva**. 2020. 184 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

OLIVEIRA, Thais Naiani Menezes Gomes de. **A inclusão escolar e a prática pedagógica no trabalho com crianças com transtorno do espectro autista: desafios e possibilidades na atuação de profissionais da educação infantil**. 2020. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2020.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423/PDF/139423por.pdf.multi>. Acesso em: 14 maio 2024.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Plano Estadual de Educação do Paraná 2015-2025**. Curitiba, 2015. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/PEE/documento_base_PEE_PR.pdf. Acesso em: 6 jan. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos. **Coleção Paraná Inclusivo: Pessoas com Deficiência**. Vol. 1. Curitiba: SEJU, 2012. Disponível em: https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/divulgacao/PRInclusivo_Vol1_ok.pdf. Acesso em: 11 dez. 2024.

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (Org.). **Metodologias ativas na educação especial/inclusiva** [recurso eletrônico]. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2021.

PENA, Magna Lane dos Santos. **Contribuições de Vygostky para alunos com deficiência intelectual:** uma proposta de sequência didática sobre circuitos elétricos. 2022. 147 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Física) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2022.

PEREIRA, Cíntia Beatriz Duarte. **Um manual teórico-prático de técnicas de ensino-aprendizagem acessíveis e inclusivas para o ensino superior.** 2019. 113 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

PEREIRA, Danielle Toledo; BESCHIZZA, Rafaela Magalhães França. **Aprendizagem baseada em projetos.** 1. ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2022. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 2 fev. 2025.

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

PRIMO, Lanevalda Pereira Correia de Araújo. **Experientia:** modelo de design educacional para planejamento para experiência de aprendizagem inclusiva no contexto digital. 2021. 382 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

PRISMA. **Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses.** Ottawa: PRISMA Statement, 2020. Disponível em: <http://www.prisma-statement.org/>. Acesso em: 16 set. 2024.

RAFANTE, Heulalia Charalo. **Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a educação especial no Brasil.** 2011. 309 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

RECH, Tatiana Luiza. **A emergência da inclusão escolar no governo FHC:** movimentos que a tornaram uma verdade que permanece. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. **Aprendizagem baseada em problemas (PBL):** uma experiência no ensino superior. São Carlos: EdUFSCar, 2022.

RODRIGUES, Rodrigo Roah. **Formação continuada de professores de educação física na perspectiva freiriana:** diálogos necessários para a inclusão de alunos com deficiência. 2022. 212 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2022.

SANTOS, Adenir Fonseca dos. **Uso das tecnologias da informação e comunicação - tic – tecnologia assistiva – sistema inteligente para a capacitação e inclusão de pessoa com deficiência visual no mercado de trabalho – um estudo de caso.** 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) - Centro Universitário Internacional, Curitiba, 2018.

SANTOS, Camila Alves dos. **Ensino de libras: metodologia da problematização e a formação de professores na busca de um ensino integrado**. 2020. 105 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2020.

SANTOS, Raniele Romano dos; DOMINGUES, Robson José de Souza; FREITAS, Jofre Jacob da Silva. **Vencendo A Dificuldade Do Sistema Híbrido Educacional Interacionismo Sala De Aula Invertida**. [S.l.]: Neurus, 2024. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 30 jan. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que têm deficiência**. São Paulo: RNR, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, ano XII, p. 10-16, mar./abr. 2009. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 17 ago. 2025.

SAVIOLI, Mariane Della Coletta. **Formação docente por meio da aprendizagem baseada em projetos: a construção de tecnologia assistiva para a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial**. 2023. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2023.

SCHIPPER, Carla Maria de. **Intervenção pedagógica para o desenvolvimento cognitivo e moral de adolescentes com deficiência intelectual**. 2019. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

SEFTON, Ana Paula; GALINI, Marcos Evandro. **Metodologias ativas: desenvolvendo aulas ativas para uma aprendizagem significativa**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2022. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 12 fev. 2024.

SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2012. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 26 maio 2024.

SILVA, Clelinda Costa da. **Recursos e tecnologias no ensino-aprendizagem de cinemática: metodologias ativas como tecnologia assistiva para estudantes com deficiência intelectual**. 2020. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2020.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis, 2005.

SILVA, Solange Cristina da; BECHE, Rose Clér Estivalet; COSTA, Laureane Marília de Lima (org.). **Estudos da deficiência na educação: anticapacitismo, interseccionalidade e ética do cuidado**. Florianópolis: UDESC, 2022. 346 p. II. Disponível em: <https://repositorio.udesc.br/handle/UDESC/20382>. Acesso em: 07 mai. 2025.

SILVA, Solange Cristina da; FERREIRA, Taísa Gomes. Desenho universal para aprendizagem: do conceito à prática inovadora para a inclusão social. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, v. 5, n. 10, p. 17945–17951, jan. 2019. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv5n10-060>. Acesso em: 11 dez. 2024.

SOUSA, Ivan Vale de (org.). **Educação inclusiva no Brasil**: legislação e contextos. 1. ed. Jundiaí: Paco e Littera, 2021. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 14 fev. 2024.

STAKE, Robert E. **Pesquisa Qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

TABORDA, Luis Roberto. **Luva de contagem mediada por computador**: aprendizagem da matemática para educandos com deficiência intelectual. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2022.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. 8. ed. São Paulo: Nacional, 1978.

TITON, Eliane Regina. **Estudantes com altas habilidades/superdotação na universidade**: análise de itinerários pedagógicos. 2019. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

TOMAZELI, Luciane. **Educação inclusiva aplicada às deficiências**: visual, auditiva, física e intelectual. 1. ed. São Paulo: Contentus, 2020. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 31 maio 2025.

VALLE, Jan W.; CONNOR, David. J. Porto Alegre: AMGH, 2014.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e233730, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730>. Acesso em: 15 dez. 2024.

ZILIOOTTO, Gisele Sotta. **Educação especial**: fundamentos históricos e filosóficos. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2020. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 11 janeiro 2024.

APÊNDICE A: TABELAS DA BIBLIOGRAFIA ANOTADA COM TESES E DISSERTAÇÕES QUE COMPÕEM O CORPUS DESTA ESTADO DO CONHECIMENTO

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
SAVIOLI, Mariane Della Coletta. Formação docente por meio da aprendizagem baseada em projetos: a construção de tecnologia assistiva para a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial. 2023. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2023. Acesso em: 2024-01-15.					
01	2023	SAVIOLI, Mariane Della Coletta.	Formação docente por meio da aprendizagem baseada em projetos: a construção de tecnologia assistiva para a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial	Formação docente; Aprendizagem baseada em projetos; Tecnologia assistiva; Estudantes público-alvo da educação especial	A presente tese foi desenvolvida no programa de Doutorado em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), na linha de pesquisa 2: Formação e ação do profissional docente e práticas educativas. A questão de pesquisa é: A formação docente por meio da aprendizagem baseada em projetos pode auxiliar na construção de tecnologia assistiva para a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial (EPAEE)? O objetivo geral analisou como o processo de formação de professores por meio da aprendizagem baseada em projetos contribui na construção de tecnologia assistiva (TA) para a inclusão dos EPAEE. Foi possível comprovar que a formação colaborativa de professores propiciou maior engajamento e colaboração por parte de todos os participantes, que puderam evidenciar o desenvolvimento da aprendizagem de forma independente, autônoma e inclusiva do EPAEE, valendo-se da construção colaborativa da TA. A base teórica para discutir formação de docentes por meio da metodologia ativa da aprendizagem por projetos na construção colaborativa de TA na perspectiva da educação inclusiva, foi amparada no referencial teórico do sociointeracionismo, segundo Vygotsky, e nos estudos de Tardif, Nóvoa, Schön, Imbernon, Zeichner, Mantoan, Bender e Bersch. A metodologia foi qualitativa, do tipo pesquisa formação, com a participação de dez docentes do ensino regular e três do atendimento educacional especializado de uma rede municipal de ensino da região noroeste paulista. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados: a) questionário sobre o perfil do professor participante da pesquisa; b) roda de conversa com docentes para levantamento das necessidades de formação quanto à concepção do conceito de educação inclusiva, tecnologia assistiva, bem como um levantamento de ideias de criação de tecnologia assistiva para a educação inclusiva do EPAEE; c) observação dos momentos presenciais e a distância do curso de formação, criado com base nas necessidades suscitadas na roda de conversa; d) pesquisa documental dos registros feitos durante a formação, tanto nos momentos presenciais quanto a distância por meio do ambiente virtual de aprendizagem (AVA). A análise de dados realizou-se por meio da leitura flutuante dos dados coletados, cotejando-os com o referencial teórico, concluindo que a Tese revelou a importância da formação docente colaborativa no planejamento, ensino e realização da inclusão do EPAEE de forma efetiva nas escolas. Verificou-se que a formação docente por meio da metodologia da aprendizagem baseada em projetos de forma colaborativa entre os professores participantes foi necessária quanto ao planejamento e à construção de recursos de tecnologia assistiva, com o propósito de assegurar acessibilidade e independência do EPAEE em busca da inclusão escolar. Durante a pesquisa, emergiram alguns destaques, a saber: interação entre pares para a compreensão do contexto vivenciado; formação colaborativa de docentes; criação de TA de maneira contextualizada e significativa; e a implementação das TA com frutos no contexto educacional. A pesquisa revelou que os diálogos e as construções estabelecidas pelos professores ampliavam o repertório de conhecimento, o que os tornou mais seguros no desenvolvimento da construção colaborativa da TA, evidenciando engajamento e colaboração pelos participantes, justificando, assim, a relevância desta tese para a pesquisa em formação colaborativa de professores numa perspectiva da educação inclusiva.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
FRAZÃO, Thays Nayara. Formação continuada da educação especial para professores dos anos finais do ensino fundamental: Uma proposta com ênfase nas práticas pedagógicas inclusivas na UEB Jornalista Neiva Moreira. 204 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023. Acesso em: 2024-01-15.					
02	2023	FRAZÃO, Thays Nayara	Formação continuada da educação especial para professores dos anos finais do ensino fundamental: Uma proposta com ênfase nas práticas pedagógicas inclusivas na UEB Jornalista Neiva Moreira	Formação; Aprendizagem; Práticas Pedagógicas; Inclusão; Professor	A presente pesquisa teve como objetivo investigar a Formação Continuada na área da Educação Especial para professores da Sala Comum dos Anos Finais do Ensino Fundamental, de modo a refletir sobre as práticas pedagógicas inclusivas por meio de intervenções em uma Sala Virtual de Aprendizagem na Unidade de Ensino Básico (UEB) Jornalista Neiva Moreira. Para tanto, a pesquisa foi de abordagem qualitativa, a partir de um estudo exploratório, com finalidade de natureza aplicada, com a proposição de um produto para a instituição que trata da implantação de uma sala virtual de Formação Continuada, aprendizagem e inclusão, para fomentar práticas pedagógicas inclusivas no âmbito do Ensino Fundamental. Os procedimentos utilizados foram bibliográficos, documental e de campo, amparados nos princípios da pesquisa do tipo Estudo de Caso. Os instrumentos utilizados para coleta de dados consistiram em: entrevista semiestruturada e observação sistemática. Os participantes envolvidos totalizaram 11, sendo sete professores dos Anos Finais do Ensino Comum, dentre esses: três professoras e quatro professores, uma coordenadora da escola, uma superintendente dos Anos Finais, um superintendente da Educação Especial e um responsável pelo Centro Avançado de Apoio à Educação (CAAED). A apresentação dos resultados e análise dos dados ocorreram a partir de três categorias: práticas pedagógicas inclusivas, Formação Continuada de professores da Secretaria Municipal de Educação (Semed) e da escola, além de recursos utilizados no ensino. Os resultados em relação à categoria "práticas pedagógicas inclusivas" demonstraram fragilidades quanto ao conhecimento dos participantes sobre a inclusão, e que há a necessidade de estratégias de formação para aperfeiçoar a atuação em sala de aula, assim como na categoria "Formação Continuada" constatou a inexistência de Formações Continuadas para os professores da UEB Jornalista Neiva Moreira, especificamente para atender, de forma efetiva, aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Na categoria que trata dos recursos utilizados no ensino, expôs-se a falta de suporte tecnológico e de metodologias ativas para a elaboração de materiais e recursos pedagógicos. A partir dos principais achados da pesquisa, ficou evidente a necessidade de melhoria na Formação Continuada de professores na própria escola e na rede de ensino, que repercutam em práticas pedagógicas (mais) inclusivas, bem como proporcionar aos professores participantes novas possibilidades de participação e aprendizagem por meio do produto do estudo: a Sala Virtual de Formação Continuada, Aprendizagem e Inclusão.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
SCHIPPER, Carla Maria de. Intervenção pedagógica para o desenvolvimento cognitivo e moral de adolescentes com deficiência intelectual. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 09/02/2019. (https://hdl.handle.net/1884/64539). Acesso em: 2024-01-15.					
03	2019	SCHIPPER, Carla Maria de	Intervenção pedagógica para o desenvolvimento cognitivo e moral de adolescentes com deficiência intelectual	Deficiência Intelectual; Desenvolvimento Cognitivo; Desenvolvimento Moral; Epistemologia Genética; Metodologia Ativa	Acreditando que um trabalho sistematizado metodologicamente e que conduza o aluno com DI como agente produtor de seu conhecimento e raciocínio promove o desenvolvimento intelectual e moral, realizamos um estudo qualitativo, denominado pesquisa-intervenção, apoiado na epistemologia genética e no método clínico piagetiano. , com o objetivo de elaborar, aplicar e avaliar um programa pedagógico sistematizado em metodologias ativas e problematizadoras para o desenvolvimento cognitivo e moral de adolescentes com DI. Realizamos setenta e cinco sessões de intervenção pedagógica em três áreas: Desenvolvimento Moral, Raciocínio Lógico e Aprendizagem Baseada em Problemas. Além disso, foram feitas tentativas cotidianas de manter práticas de problematização e metodologia ativa. A intervenção foi realizada regularmente durante um ano letivo, três vezes por semana, numa sala de escola primária com o objetivo de analisar quais são os elementos que impedem ou facilitam o pleno desenvolvimento cognitivo e moral de um grupo de seis adolescentes com deficiência intelectual, estudantes de uma Escola de Educação Básica na Modalidade Especial da região Centro-Oeste do Paraná. Investigamos a dimensão cognitiva e moral antes e depois da aplicação do programa de intervenção por meio de testes operativos piagetianos e da apresentação de narrativas de histórias morais baseadas em Piaget para observar o raciocínio e os argumentos dos alunos nas respostas. A intervenção foi proveitosa para o desenvolvimento operativo de cinco dos seis alunos, a ponto de estes saírem da irreversibilidade e conseguirem alcançar algumas abstrações e generalizações, aproximando-se do nível operativo concreto, com exceção de um, mas o processo de intervenção foi primordial para completar a etapa pré-operatória. Se no desenvolvimento da habilidade operativa os resultados foram promissores, no aspecto moral foram observados avanços, mas em menor proporção, pois a maioria permaneceu no período intermediário. Encontramos muitas marcas heterônomas, reveladas em argumentos a favor da responsabilidade objetiva pela falta de jeito, da necessidade de sanção, das preferências por sanção expiatória e da crença na justiça imanente. Assim, o espaço, as relações heterônomas no lar e na escola, a compreensão institucional da moral prescritiva e a forma como os conflitos e incivildades eram administrados foram alguns indicadores de interferência no desenvolvimento moral do grupo participante. Embora a cognição e a moral tenham se desenvolvido de forma correlacionada, pudemos concluir que o nível cognitivo não foi totalmente determinante para o desenvolvimento da moralidade, pois observamos em alguns de nossos pesquisadores avanços operacionais exponenciais acima do desenvolvimento moral, como evidenciado pelos testes, bem como as atitudes no cotidiano escolar. Conclui-se que o funcionamento atípico do raciocínio não é o único responsável pelo desenvolvimento moral com marcas heterônomas, aspectos afetivos e sociais devem ser ponderados. Portanto, o DI pode ter, no exterior, alguns obstáculos à expansão do domínio moral.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
TITON, Eliane Regina. Estudantes com altas habilidades/superdotação na universidade: análise de itinerários pedagógicos. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 30/09/2019 (https://hdl.handle.net/1884/66307). Acesso em: 2024-01-15.					
04	2019	TITON, Eliane Regina	Estudantes com altas habilidades/superdotação na universidade: análise de itinerários pedagógicos	Altas Habilidades/ Superdotação; Ensino Superior; Inventário Pedagógico; Identificação	Este estudo investiga como as necessidades educacionais dos(as) estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) são identificadas e atendidas durante a trajetória educacional, da educação básica ao ensino superior. A Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reafirma a transversalidade da educação especial em todos os níveis e etapas de ensino e a condição desses(as) estudantes como público alvo da educação especial, sendo que orienta a oferta de ambientes inclusivos e de serviço de atendimento educacional especializado, direito legalmente garantido e pouco efetivado. Nesse contexto destaca-se a pesquisa que tem como objetivo conhecer a trajetória educacional de estudantes universitários com AH/SD, sobretudo para avaliar como seus direitos e suas especificidades pedagógicas se constituíram, da educação básica ao ensino superior. Participaram da pesquisa 15 estudantes da Universidade Federal do Paraná, com faixa etária entre 18 e 23 anos, matriculados nos cursos de Arquitetura, Biomedicina, Ciência da Computação, Engenharias, Letras, Matemática, Medicina e Sistemas de Informação. Adotou-se como delineamento metodológico a Análise de Conteúdo, tendo como elemento estruturante categorias e subcategorias organizadas a partir das informações do Inventário Pedagógico para Altas Habilidades/Superdotação (IPAHS), instrumento criado para esta pesquisa. Dentre os dados encontrados evidenciou-se um índice maior de estudantes do gênero masculino e a ausência de estudantes negros e indígenas entre os(as) participantes. Constatou-se que o IPAHS detectou a presença de indicativos de AH/s D e a manifestação do potencial dos/das estudantes desde os anos iniciais da escolarização, porém a identificação acontecendo somente na vida adulta (universidade); verificou-se a forte presença da família, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. A autopercepção sobre a facilidade de aprendizagem e a multiplicidade de interesses como característica comum dos(as) participantes, assim como, sua busca por aprofundamento e enriquecimento curricular, seu subaproveitamento de potencial pelos(as) professores(as) e pela universidade, foi constatado; a sala de aula, a biblioteca, o restaurante universitário e os laboratórios como espaços de maior relevância na universidade, o clamor por aulas práticas, metodologias ativas e maior espaço de participação e de interação, também foi evidenciado. Os resultados demonstraram ainda que, em todas as etapas de ensino, a presença de estudantes com indicadores ou identificados com altas habilidades/superdotação por si só não resguarda seus direitos, por isso o uso de instrumentos de identificação que permitam demonstrar a trajetória escolar/acadêmica de estudantes universitários contribui para tirá-los da invisibilidade e tensionar a efetivação de políticas e práticas que concretizem o atendimento às suas necessidades e, consequentemente, assegurem a legitimidade de sua condição de estudante público-alvo da educação especial.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
SANTOS, Adenir Fonseca dos. Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação –TIC – Tecnologia Assistiva – Sistema Inteligente para a capacitação e inclusão de pessoa com deficiência visual no mercado de trabalho – um estudo de caso /Curitiba, 2018.Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional Uninter. Acesso em: 2024-01-15.					
05	2018	Santos, Adenir Fonseca dos	Uso das tecnologias da informação e comunicação - TIC – tecnologia assistiva – sistema inteligente para a capacitação e inclusão de pessoa com deficiência visual no mercado de trabalho – um estudo de caso	Sociedade da informação e do conhecimento; Deficiência Visual; TIC – Tecnologia da informação e da comunicação; Tecnologia Assistiva; Inclusão; Mediação pedagógica; Capacitação Informática	A Internet e as tecnologias digitais fizeram emergir um novo paradigma social, a Sociedade da Informação e do Conhecimento. A informação em tempo real fomenta novas conexões e torna-se a base para a construção do conhecimento com reflexos na inclusão social e digital da pessoa com deficiência. Na atividade profissional que desenvolvemos no IBGP, braço social do Centro Universitário UNINTER, constatamos demandas de pessoas com deficiência visual na busca de capacitação e encaminhamento para emprego, muitos, reincidentes de cursos de informática. Tais questões despertaram nosso interesse na seguinte problemática: Como a Tecnologia de Informação e Comunicação - TIC, em especial as tecnologias assistivas - sistemas inteligentes, podem contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades, e quais os impactos na inclusão da pessoa com deficiência visual na sociedade e no mercado de trabalho? Elencamos como objetivo geral analisar as contribuições, implicações e desafios das TIC – Sistemas Inteligentes, para a capacitação e inclusão de pessoas com deficiência visual no mercado de trabalho e como percurso metodológico para a construção desta dissertação, utilizarmos a pesquisa qualitativa, de campo de caráter exploratória tendo como instrumento a observação participante. "Este tipo de pesquisa requer um consistente levantamento bibliográfico, análise de documentos, observações de fatos e fenômenos", Oliveira, Maria Marly de Como fazer pesquisa qualitativa 6.ª Ed Petrópolis, RJ: Vozes 2014. A pesquisa exploratória proposta foi realizada em duas dimensões: teórica e empírica. Fundamentamos a pesquisa nas temáticas da Sociedade da Informação e do Conhecimento, nas TIC - Tecnologia da Informação e da Comunicação, nos conceitos de educação e trabalho; deficiência e inclusão; na Inteligência artificial, na acessibilidade; nas legislações vigentes, nas Inteligências múltiplas no construcionismo e nas metodologias ativas. Trazendo para leitura Campbell (2009), Golin e Clemente Castells (2003) Russel e Norvig (2013), Caparrós (1994), Sartoretto (2017), Gardner (1995), Vygotsky (1978), Moran (2004), Masetto e Behrens (2009) e Papert (1986). A pesquisa foi desenvolvida com grupo focal de 18 pessoas com deficiência visual do Projeto Ser Capaz. A investigação ocorreu em três abordagens: - construção e desenvolvimento do curso de Informática acessível - Projeto Ser Capaz; como estratégia de percurso; pesquisa documental: observação participante; coleta de dados e elaboração de relatórios; - levantamento do perfil biopsicossocial e coleta de dados através de questionários sobre os impactos da informática na vida da pessoa com deficiência visual. Os resultados dos questionários e a análise dos dados coletados possibilitaram identificar o perfil das pessoas com deficiência visual, os fatores que interferem no processo ensino aprendizagem, demonstrando como aspectos relevantes: a acessibilidade, a implantação de sistemas inteligentes; a capacitação continuada do instrutor, a mediação pedagógica e a reincidência nos cursos de informática, as causas e a importância da mudança do paradigma instrucionista para o construcionismo. Na Sociedade da Informação e do Conhecimento torna-se indispensável a qualificação na área da informática para o ingresso e manutenção no mercado de trabalho. A apropriação das ferramentas computacionais e o seu uso torna-se fator excludente frente as grandes demandas do mercado. Com base nesses resultados apresentamos proposta fundamentada nas contribuições das TIC para a capacitação e inclusão de pessoas com deficiência visual no mundo do trabalho com foco em Papert e nas metodologias ativas de Moran e utilização das redes sociais – facebook, para assumir o papel de protagonista e sujeito na construção de competências, habilidades e conhecimento. Buscando tornar acessível a leitura por pessoas com deficiência visual fizemos áudio descrição dos quadros estatísticos e figuras.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
TABORDA, Luis Roberto. Luva de contagem mediada por computador: aprendizagem da matemática para educandos com deficiência intelectual. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2022. Acesso em: 2024-01-15.					
06	2022	Taborda, Luis Roberto	Luva de contagem mediada por computador: aprendizagem da matemática para educandos com deficiência intelectual	Ensino de matemática; Games educacionais; Contagem e correspondência; Prototipação; Educação especial	O objetivo da presente dissertação foi analisar as contribuições da mediação de um protótipo de luva de contagem eletrônica de vestir mediada por um protótipo de alta fidelidade de um game educacional freeware para computador para auxiliar na aprendizagem da contagem e correspondência para educandos com deficiência intelectual do Ensino Fundamental. Foi projetado e desenvolvido um protótipo de uma luva eletrônica, e pesquisado e utilizado como estratégia um game educacional já existente como protótipo de alta fidelidade para fazer a mediação com a luva e, ao mesmo tempo, mediar o conteúdo escolar. O trabalho foi fundamentado perspectiva da teoria histórico-cultural ancorada na teoria de Vygotsky sobre a aprendizagem. Com a revisão bibliográfica inicial, foram definidas as bases teóricas para realizar a pesquisa. O grupo pesquisado foi uma turma de educandos com deficiência intelectual do ensino fundamental de uma escola de educação básica na modalidade de educação especial do estado do Paraná, sendo uma classe com 6 alunos com idade entre 10 à 14 anos. A pesquisa caracteriza-se como aplicada e descritiva de abordagem qualitativa. A coleta de dados foi a observação direta dos educandos e anotações minuciosas dos eventos em um diário de campo e questionário. Metodologicamente, utilizou-se as estratégias das metodologias ativas, surgindo uma nova com a mediação do professor somado com a mediação de protótipos: luva eletrônica e game para computador utilizados no laboratório de informática educativa da escola durante 14 intervenções estratégicas, com a aplicação inicial do game sem o protótipo da luva de contagem, após o game com o protótipo da luva e aplicação final do game sem o protótipo da luva, como parâmetros do que o aluno já conhecia e quanto avançou na aprendizagem dos conteúdos trabalhados. A mediação do protótipo da luva de contagem eletrônica mediada pelo protótipo de alta fidelidade do game educacional trouxeram inúmeras contribuições para auxiliar os educandos com DI na aprendizagem da contagem e correspondência tornando possível a contagem e correspondência com autonomia e compreensão. Consequentemente definiu-se vários requisitos para o produto educacional da pesquisa e futuramente para a construção de novos instrumentos mediados por computador para atender as necessidades educacionais especiais dos educandos com deficiência. Como produto final, foi desenvolvido um e-book interativo mediador com o design centrado no aluno com DI e com instruções para utilizar no momento que o usuário estiver jogando o game com a luva de contagem. A nova interação criada na pesquisa chamada de interação humano-computador-instrumento foi além da interação humano-computador em que três elementos mediadores de conhecimento científico se unem e potencializam-se para auxiliar a aprendizagem da matemática pelo caminho indireto, quando a interface do computador não possui estrutura para realizar a mediação para atender as necessidades educacionais especiais dos educandos com DI.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
MELO, Rosângela Ferreira de. Ensino de sociologia e estratégias pedagógicas para alunos surdos no ensino médio. 2020. 131f. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia), Programa de Pós-Graduação em Sociologia em Rede Nacional, Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, Universidade Federal de Campina Grande, Sumé – Paraíba – Brasil, 2020. Disponível em: http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/13043 . Acesso em: 2024-01-16.					
07	2020	MELO, Rosângela Ferreira de	Ensino de sociologia e estratégias pedagógicas para alunos surdos no ensino médio	Ensino de sociologia; Ensino Médio; Adaptação de material; Libras; Surdez	A Sociologia é uma disciplina que envolve questões reflexivas sobre identidade social, o que a torna um conhecimento importante para formação do indivíduo, necessário, sobretudo a alunos do Ensino Médio, que estão em processo de finalização da educação básica e pressionados a definir suas escolhas futuras. Para alunos surdos, o conteúdo em Libras (Língua Brasileira de Sinais) ainda é escasso, e essa questão abre discussões acerca da inclusão do aluno surdo nas aulas de Sociologia no Ensino Médio, sugerindo a inexistência de estratégias pedagógicas em Libras voltadas para esta disciplina. Portanto, esse estudo foi conduzido com o objetivo de identificar publicações acadêmicas com relevância na temática e aferir a sua utilidade como material para o estudo da disciplina de Sociologia no Ensino Médio. Para tanto, realizou-se um estudo exploratório com abordagem bibliográfica, utilizando-se da pesquisa-ação para a coleta de dados desenvolvida por uma intérprete de Libras e docente da Rede Pública da Paraíba. A base teórica da pesquisa está ancorada em pesquisadores que abordam questões relacionadas à inclusão e seus marcos legais, às mudanças do Ensino Médio, às responsabilidades políticas e sociais e à surdez, entre eles Nascimento (2007), Mantoan (2003), Foucault (1998), Weber (1996), Goffman (1988), Quadros (2008), Perlin (1998), Strobel (2007), Campello (2007), Skliar (2001) entre outros que apresentam práticas facilitadoras para o docente. Este estudo focou nos jogos, ancorados na Tecnologia Assistiva (TA), Metodologia Ativa (MA) e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e os recursos visuais na adaptação de material para a acessibilidade do surdo. Consideramos esta pesquisa de suma importância, pois chama atenção do professor de Sociologia para incorporar em sua prática escolar ferramentas visuais que minimizem a exclusão do surdo, contribuindo para que este se torne protagonista de mudanças na sua própria realidade e na realidade da sua comunidade.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
RODRIGUES, Rodrigo Roah. Formação continuada de professores de educação física na perspectiva freiriana: diálogos necessários para a inclusão de alunos com deficiência. 23/10/2022 212. Mestrado Profissional em Educação Inclusiva Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho-Presidente prudente. URI: http://hdl.handle.net/11449/238200 . Acesso em: 2024-01-16.					
08	2022	Rodrigues, Rodrigo Roah	Formação continuada de professores de educação física na perspectiva freiriana: diálogos necessários para a inclusão de alunos com deficiência	Educação inclusiva Educação física escolar Formação continuada	A falta de uma formação específica, em Educação Especial, parece ser a principal dificuldade encontrada pelos(as) professores(as) de Educação Física para inclusão de alunos(as) com deficiência nas aulas. Nesse sentido, objetivou-se dialogar com professores(as) e gestoras de uma comunidade escolar, da cidade de São Bernardo do Campo/SP, sobre a prática pedagógica inclusiva e colaborativamente produzir orientações para a proposição de uma formação continuada para professores de educação física escolar. A partir do conhecimento produzido, foram sugeridas as etapas de sistematização para uma formação continuada dialógica e como estabelecer os conteúdos de uma ação formadora que possibilite a práxis pedagógica inclusiva, a ser proposta para o grupo de professores(as) participantes da Unidade Escolar pesquisada. A pesquisa foi de natureza qualitativa, utilizando o Círculo de Cultura (referencial de Paulo Freire) como método dialógico-investigativo. A partir dele, houve a análise dialógica das falas pela utilização de blocos dialógicos e dos núcleos de significação. Os resultados sobre a compreensão das práticas pedagógicas dos(as) professores(as) participantes evidenciam que todos possuem a preocupação para a efetivação de uma Educação Física de qualidade, que seja agregadora e que permeie os aspectos legais estabelecidos e cobrados para uma Educação Inclusiva, mesmo que suas práticas não coadunem com o que almejam. Como diretrizes propositivas para um processo formativo dialógico, foi perceptível a necessidade de uma nova maneira dos formadores se colocarem no ambiente formativo, de uma maneira aberta e dispostos também a aprenderem com os participantes. Já, a análise dialógica das falas indica a necessidade de discussão sobre o capacitismo, ensino colaborativo e metodologias ativas. Espera-se uma mudança na prática pedagógica para a inclusão dos(as) alunos(as) com deficiência nas aulas de Educação Física a partir da formação oportunizada. Considera-se que os(as) professores(as) participantes foram capazes de refletir criticamente sobre a sua ação pedagógica, evidenciando fragilidades do sistema que fazem parte e de suas próprias ações no ato da docência. Foram também capazes de trocar experiências exitosas que realizaram, perceber a necessidade de trocas com seus pares para a melhoria de suas práticas, principalmente de ter uma relação mais próxima entre os(as) professores(as) de Educação Física e do AEE.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
PEREIRA, Cíntia Beatriz Duarte. Um manual teórico-prático de técnicas de ensino-aprendizagem acessíveis e inclusivas para o ensino superior. 2019. 113 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019. URL: http://app.uff.br/riuff/handle/1/30323 . Acesso em: 2024-01-16.					
09	2019	PEREIRA, Cíntia Beatriz Duarte	Um manual teórico-prático de técnicas de ensino-aprendizagem acessíveis e inclusivas para o ensino superior	Ensino Superior; Ensino-aprendizagem; Deficiência.	O presente estudo surgiu da ampliação do acesso dos Educandos com deficiência (EcD) no ensino superior e foi realizado no curso de Ciências Biológicas (CB) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Parte do questionamento sobre se a formação docente contempla conhecimento acerca de técnicas de ensino aprendizagem mais acessíveis e inclusivas para atender EcD e o Público Alvo da Educação Especial (PAEE) e da hipótese de que não há amplo conhecimento acerca do tema pelos docentes. O objetivo geral da pesquisa é construir um manual teórico-prático de técnicas de ensino aprendizagem acessíveis e inclusivas para o ensino superior baseado nas metodologias ativas de ensino e, também, nos recursos didáticos inclusivos com o propósito de tentar melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Para isso, a pesquisa observou o processo de ensino aprendizagem no curso de CB/UFF, levantou o número de EcD; consultou os educandos acerca do atual processo de ensino-aprendizagem para EcD e verificou se os professores conhecem técnicas de ensino-aprendizagem acessíveis e inclusivas e se as utilizam. Fundamenta-se nas legislações e teóricos que abordam sobre: o ensino-superior, a deficiência e o ensino-aprendizagem. A metodologia utilizada baseia-se numa abordagem quali-quantitativa, objetivo exploratório e descritivo, finalidade aplicada e procedimento de revisão bibliográfica e estudo de caso. Na coleta de dados foi utilizada a ferramenta questionário tendo sido validados: 30 questionários docentes e 117 de educandos. A análise docente mostrou que poucos docentes conhecem e utilizam técnicas acessíveis e inclusivas e os que afirmaram utilizar citaram, por exemplo, o uso de aulas práticas e recursos de audiodescrição. Questionados sobre o ensino-aprendizagem, os educandos destacaram que as dificuldades envolvem: apoio na aprendizagem, técnicas e recursos, apoio especializado, ou seja, mão-de-obra, e apoio físico, infraestrutura e acessibilidade. O objetivo da pesquisa foi alcançado e o manual teórico-prático foi produzido contemplando 10(dez) técnicas de ensino-aprendizagem, exemplo de recursos didáticos, sinalizando as competências adquiridas por técnica e o PAEE que pode ser beneficiado.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
BERGER, Sâmara Bitencourt. O desenvolvimento do portador de necessidades especiais de 5 a 7 anos através da metodologia ativa: um estudo de caso rio pardo. 30/06/2004. 100 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal De Santa Maria, Santa Maria, 2004. URI: http://repositorio.ufsm.br/handle/1/6985 Acesso em: 2024-01-16.					
10	2004	BERGER, Sâmara Bitencourt	O desenvolvimento do portador de necessidades especiais de 5 a 7 anos através da metodologia ativa: um estudo de caso em Rio Pardo	Desenvolvimento; Portadores de necessidades especiais; Metodologia ativa; Educação física	Este trabalho consiste em um estudo que tem como objetivo investigar como aulas ativas ajudam no desenvolvimento de crianças portadoras de necessidades especiais com deficiência mental, encorajando o uso da criatividade, desafiando a iniciativa, enfatizando a resolução de problemas, aplicando um programa de atividades, jogos, brincadeiras e brinquedos em sessões ativas de educação física, incentivando habilidades de desenvolvimento corporal, intelectual e criativo. Os sujeitos deste estudo foram 6 crianças de 5 a 7 anos, meninos, frequentadoras, da escola Especial Renascer APAE - Rio Pardo /RS, desde os dois primeiros anos de vida em classes de estimulação. As crianças participaram ativamente de 35 sessões de educação física aplicadas, onde foram analisados aspectos quantitativos e qualitativos de seu desenvolvimento. Nesta pesquisa qualitativa, que se caracteriza como um estudo de caso etnográfico, os dados foram coletados através da observação participante, análise de documentos, filmagens, fotos e diário de campo. Verificou-se que a metodologia ativa é utilizada desde as turmas de estimulação da educação infantil, em sessões de educação física, contribuindo de forma significativa no desenvolvimento dos portadores de necessidades especiais, especificamente nos aspectos correspondentes a motricidade global, expressão sensorial, organização espaço temporal, memorização, raciocínio, imaginação, expressão oral, cooperação, criatividade e autonomia.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
FERNANDES, Rafael Silveira. Utilização de modelos didáticos para o ensino de biologia celular para alunos normovisuais e com deficiência visual' 29/08/2022 undefined f. Mestrado Profissional em Profbio Ensino De Biologia Em Rede Nacional Instituição de Ensino: Universidade Federal De Juiz De Fora, Belo Horizonte, 2022. Acesso em: 2024-01-16.					
11	2022	FERNANDES, Rafael Silveira	Utilização de modelos didáticos para o ensino de biologia celular para alunos normovisuais e com deficiência visual	Biologia celular; Inclusão; Deficiência visual	A biologia é definida de forma simples como a ciência que estuda a vida, além de sua relação com o meio ambiente. Esse conteúdo está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, sendo dividido em diferentes áreas. O estudo da biologia celular é uma das bases para o entendimento da vida, mas o tamanho microscópico da célula e suas estruturas torna o seu entendimento atrelado ao uso de ferramentas específicas de difícil acesso para o professor. Os alunos com deficiência visual, que passam por um processo de inclusão ao longo das últimas décadas, necessitam de novas estratégias para o entendimento da biologia celular e que sejam aplicadas para a melhoria da qualidade do aprendizado dos alunos normovisuais também. Com isso, essa dissertação tem como objetivo a construção e aplicação de uma sequência didática que envolva a participação de alunos normovisuais na elaboração de modelos celulares tridimensionais por meio de materiais como papelão, isopor, biscoito, dentre outros, que possam ser aplicados para o ensino de biologia celular para deficientes visuais. O uso de modelos celulares, feitos por alunos normovisuais, com materiais tridimensionais pode facilitar o desenvolvimento dos alunos com deficiência visual e fortalecer o aprendizado de todos, por meio da criação de produtos que possam compor um museu sensorial. Discussões e apresentações dos modelos ao longo das aulas servirão como evidências de aprendizagem por parte dos alunos. De forma geral, os resultados demonstraram que o ensino de biologia celular por meio do uso de metodologias ativas proporciona um maior empenho e envolvimento por parte dos alunos, além do interesse dos alunos de participar de novos projetos em que eles fossem os protagonistas do próprio aprendizado.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
PRIMO, Lanevalda Pereira Correia de Araújo. Experiência: Modelo De Design Educacional Para Planejamento Para Experiência De Aprendizagem Inclusiva No Contexto Digital. 2021. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Florianópolis, 2021. Acesso em: 2024-01-16.					
12	2021	Primo, Lanevalda Pereira Correia de Araújo	Experiência: modelo de design educacional para planejamento para experiência de aprendizagem inclusiva no contexto digital	Design educacional; Design para Experiência; Deficiência visual; Transmídia; <i>Design Science Research</i>	A mobilidade e onipresença das tecnologias digitais de informação e comunicação têm proporcionado o acesso à educação em condições de igualdade a diversos públicos vulneráveis. Entre eles, pessoas com deficiência visual podem utilizar os dispositivos móveis para conquistar empoderamento social, cultural e tecnológico. Contudo, ainda são necessários esforços para a formação docente em metodologias ativas e acessibilidade. Para contribuir nesse sentido, defende-se que o planejamento didático para experiências de aprendizagem inclusivas com uso de recursos de aprendizagem, utilizando a abordagem transmídia, pode potencializar esse processo. Desta forma, um contingente maior de estudantes com deficiência poderá usufruir equitativamente dos seus direitos com autonomia e independência. Este estudo apoia-se nos princípios da continuidade da experiência e da interação em uma situação de aprendizagem do filósofo e educador John Dewey. Tais princípios são parte da teoria da experiência que mobiliza as pessoas para a aprendizagem ao longo da vida. Nesta pesquisa tecnológica desenvolveu-se o método Design Science Research. Na pesquisa centrada no problema, no estudo do ambiente identificou-se quatro classes de problemas: ação docente, material didático, tecnologias e infraestrutura. Para definir o foco ação docente, investigou-se a experiência do estudante com deficiência visual por meio de entrevista, numa abordagem qualitativa, que apontou a necessidade de professores melhorarem as estratégias pedagógicas e de ampliarem o uso de tecnologias digitais. A partir daí, levantou-se junto aos professores, como planejam, as tecnologias que utilizam e os desafios no atendimento a estudantes com deficiência. Na pesquisa centrada na solução, por meio de revisão integrativa, identificaram-se elementos das experiências de aprendizagem relacionadas à transmídia, entre eles, aspectos pedagógicos, de planejamento e recursos. Na pesquisa centrada no design e desenvolvimento, concebeu-se para o uso dos professores, uma proposta de design educacional visando o planejamento para experiência de aprendizagem inclusiva no contexto digital. Nesse processo, desenvolveram-se dois artefatos: o modelo conceitual da proposta de design educacional que apoiará o planejamento, intitulado Experiência, e o projeto de um aplicativo gamificado que cumprirá dois papéis. O primeiro é o de materializar o planejamento para que o professor possa aplicá-lo em suas atividades; o segundo, oportunizar ao docente conhecimento tanto para selecionar ou elaborar recursos de aprendizagem acessíveis, quanto para desenvolver a abordagem transmídia. Dessa maneira, poderá aprender na prática como planejar de forma inclusiva, aplicando recursos de mídia para experiências de aprendizagem que favoreçam a autonomia e equidade dos estudantes com deficiência visual. A pesquisa centrada no contexto visou verificar tanto a utilidade, relevância e aplicabilidade quanto aspectos educacionais e de design. Assim, especialistas em Educação, representantes das instituições, avaliaram o modelo de design educacional Experiência, enquanto professores avaliaram um dos componentes do aplicativo. Afora os resultados positivos e pontos a observar dessas avaliações, o estudo contribui para o avanço do conhecimento do programa de Engenharia e Gestão do Conhecimento, na linha de pesquisa Mídia do Conhecimento na Educação. Numa visão transdisciplinar, a investigação reuniu percepções de estudantes com deficiência visual, professores e especialistas em educação, buscou dialogar com as complexidades desses atores e agregou aporte científico das revisões sistemáticas para o desenvolvimento dos artefatos. Além das contribuições explicitadas em conhecimento, identificou novos desafios para estudos futuros na Educação e no Design para experiência. Sabe-se que há novas jornadas a serem exploradas para que a inclusão seja reconhecida como natural e transparente na sociedade. Espera-se que esta tese seja um dos passos nesse sentido.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
PENA, Magna Lane dos Santos. Contribuições de Vygotsky para alunos com deficiência intelectual: uma proposta de sequência didática sobre circuitos elétricos. 2022, 147 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Física) Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista, UNESP, Campus de Presidente Prudente-SP, 2022. Acesso em: 2024-01-16.					
13	2022	PENA, Magna Lane dos Santos	Contribuições de Vygotsky para alunos com deficiência intelectual: uma proposta de sequência didática sobre circuitos elétricos	Deficiência intelectual; Rotação por estação; Circuito elétrico; Eletricidade; Ensino fundamental	Este trabalho pesquisa trata da elaboração de uma proposta de Sequência Didática (doravante – SD) para o estudo de circuitos elétricos no oitavo ano do Ensino Fundamental (anos finais). A SD foi elaborada para promover um ensino inclusivo, com ênfase nos alunos que apresentem Deficiência Intelectual. Além disso, a SD busca colaborar com os professores que trazem consigo os seguintes questionamentos “como oferecer uma prática pedagógica que atenda às especificidades das crianças que apresentam necessidades especiais de forma a proporcionar aprendizagem que tenha sentido para sua vida? Como incluir, de fato, esses educandos no ensino regular?”. Partindo desses questionamentos, este trabalho de pesquisa embasou-se nos referenciais teóricos de Lev Semynovitch Vygotsky, bem como nos documentos legais como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e o Currículo Paulista (Currículo em Ação) do Ensino Fundamental – anos finais, e ainda, nas propostas de metodologias ativas de José Moran. Com base nesses referenciais, foi realizado um levantamento de conhecimento prévios dos alunos, a partir do qual, norteou o desenvolvimento da SD. Essa SD, por sua vez, está de acordo com as propostas do Currículo em Ação do oitavo ano. No entanto, seu diferencial consiste em propor uma metodologia que permita o protagonismo dos alunos, promovendo um ensino contextualizado e inclusivo respeitando as dificuldades, valorizando as diferenças e explorando o potencial de aprendizagem de cada indivíduo. As atividades propostas na SD são, portanto, as mesmas para todos os alunos, assim como as competências e habilidades almejadas. Nesta proposta de SD, destacam-se atividades investigativas, curiosas e contextualizadas, permitindo que os alunos percebam a importância da eletricidade em sua vida cotidiana. A aplicação da SD apresentou resultado muito satisfatório, visto que podemos observar que os alunos adquiriram compreensão além do esperado em relação à observação do cotidiano, à leitura e à interpretação e aos seus processos atitudinais em lidar com situações-problema.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
OLIVEIRA, Jéssica Fátima de Souza Resterich. A valorização do ensino da astronomia indígena na educação brasileira. 2022. Dissertação (Mestrado em História da Astronomia e da Cosmologia) - Instituto de Astronomia, Geofísica e Ciências Atmosféricas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. doi:10.11606/D.14.2022.tde-12072023-092149. Acesso em: 2024-01-16.					
14	2022	OLIVEIRA, Jéssica Fátima de Souza Resterich	A valorização do ensino da astronomia indígena na educação brasileira	Astronomia cultural; Astronomia indígena; Diversidade cultural; Interdisciplinaridade; Metodologia ativa; Transdisciplinaridade	A astronomia indígena na educação brasileira é relevante para todos os níveis de formação escolar, sendo interessante inseri-la logo no ensino fundamental, pois o tema explora várias áreas do conhecimento, promove a diversidade cultural, a valorização dos conhecimentos indígenas e aumenta a autoestima do aluno. Valorizar as diferenças culturais na educação está na Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008, que torna obrigatórias as histórias e culturas afrobrasileira e indígena no currículo oficial da rede de ensino (BRASIL, 2008). Contudo, apenas a legislação é insuficiente para o combate ao racismo e a discriminação étnica na educação. Trabalhando com a pluralidade cultural dos temas transversais na educação, seguindo as exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), utilizando da metodologia ativa de ensino e as abordagens interdisciplinar e transdisciplinar, o presente trabalho buscou inserir atividades no Planetário Johannes Kepler - PJK e Núcleo de Observação do Céu - NOC, com o objetivo de promover a valorização do ensino de Astronomia indígena na educação brasileira. Seguimos três caminhos: 1) munindo os docentes com ferramentas de ensino; 2) divulgando para a comunidade; 3) enriquecendo os conteúdos escolares do Ensino Básico. As propostas e os desafios que vieram junto da realização do trabalho, tornou possível expandi-lo com a inserção de palestras de divulgação da Astronomia indígena em outros espaços, com a elaboração de materiais táteis para crianças com deficiência visual e com a roteirização de vídeos utilizados na construção de materiais audiovisuais (com acessibilidade para deficientes auditivos) disponíveis gratuitamente na internet. Assim, a pesquisa contribuiu com a perpetuação dos conhecimentos indígenas e a promoção da diversidade cultural, atendendo diferentes públicos, como crianças, jovens e idosos, com produtos educacionais diversos e inclusivos.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
LIMA, Thalita Helena Nilander. Sala de aula invertida: proposta metodológica para professores de Língua Portuguesa de alunos com Deficiência Visual" 11/06/2023 110 f. Mestrado Profissional em Ensino Na Temática Da Deficiência Visual Instituição de Ensino: Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Especializada José Álvares de Azevedo. Acesso em: 2024-01-16.					
15	2023	LIMA, Thalita Helena Nilander	Sala de aula invertida: proposta metodológica para professores de Língua Portuguesa de alunos com Deficiência Visual	Metodologias ativas; Sala de aula invertida; Ensino fundamental; Língua portuguesa; Alunos com deficiência visual	A proposta de pesquisa surgiu a partir da reflexão sobre a situação de excepcionalidade ocasionada pela crise sanitária da Covid-19, a qual despertou para novos conhecimentos e para a relevância de se formar alunos capazes de desenvolver habilidades digitais e de aprender de maneira autônoma. Logo, o professor terá o desafio de buscar metodologias que minimizem as lacunas causadas no aprendizado dos alunos com deficiência visual em decorrência da pandemia. As metodologias ativas, em especial a sala de aula invertida, podem apresentar-se como um possível caminho a ser trilhado pelos professores diante das demandas e necessidade atuais do mundo globalizado. Portanto, surgiu a seguinte indagação: A sala de aula invertida contribui para a aprendizagem da língua portuguesa de alunos cegos e com baixa visão do 9º ano do Ensino Fundamental do Instituto Benjamin Constant? Diante do questionamento, o objetivo da pesquisa foi "analisar as contribuições da metodologia da sala de Aula Invertida no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa de alunos cegos e com baixa visão do 9º ano do ensino fundamental do Instituto Benjamin Constant". Para atingir tal propósito, os métodos idealizados foram baseados na abordagem de pesquisa de caráter qualitativo, com objetivos descritivos e exploratórios. A pesquisa, do tipo pesquisa-ação, desenvolveu-se de maneira flexível e dinâmica, através de um conjunto de ações: observação empírica; encontros individuais e coletivos com professores e alunos; apresentação e aplicação da proposta metodológica da sala de aula invertida; elaboração e avaliação coletiva do produto educacional, o manual de orientação docente intitulado "Sala de aula invertida para alunos com deficiência visual: como implementar?". Para a coleta de dados, utilizou-se as seguintes ferramentas: levantamento bibliográfico, diário de campo, entrevistas semiestruturadas e grupo focal. Os resultados foram analisados e discutidos a partir da técnica de análise de conteúdo do tipo temática. Concluiu-se, a partir dos resultados, que a sala de aula invertida contribuiu para a aprendizagem da língua portuguesa de alunos cegos e com baixa visão do 9º ano do ensino fundamental do IBC.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
SILVA, Clelinda Costa da. Recursos e Tecnologias no Ensino-Aprendizagem de Cinemática: metodologias ativas como tecnologia assistiva para estudantes com deficiência intelectual' 30/06/2020 105 f. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Acre, Rio Branco,2020. Acesso em: 2024-01-16.					
16	2020	SILVA, Clelinda Costa da	Recursos e Tecnologias no Ensino-Aprendizagem de Cinemática: metodologias ativas como tecnologia assistiva para estudantes com deficiência intelectual	Cinemática; Deficiência Intelectual; Metodologias Ativas; Tecnologia Assistiva.	A presente dissertação tem como objetivos discutir e refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual em Cinemática, observar e analisar de que forma as metodologias ativas podem ser empregadas como tecnologia assistiva e ser fonte para a produção de um produto educacional, destinado aos professores, que possa auxiliar no exercício de uma prática profissional inclusiva. Para isso, delineou-se uma pesquisa qualitativa do tipo relato de experiência tendo como procedimento um estudo de caso em uma escola estadual de Rio Branco, Acre, contando com setenta e sete alunos, sendo cinco com deficiência intelectual, dois assistentes educacionais, uma professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a professora de Física que também é a pesquisadora. Como método de coleta de dados utilizou-se da observação, registros dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio, reuniões de planejamento com os professores de ciências da natureza, dois assistentes educacionais e uma professora de AEE, e ainda, as sequências didáticas da professora pesquisadora regente da disciplina de Física. Como resultados, percebeu-se que as metodologias ativas como tecnologia assistiva se mostraram bastante úteis no processo de ensino-aprendizagem aos alunos com e sem deficiências, tendo repercussão positiva numa perspectiva da educação inclusa. Além disso, o trabalho conseguiu com êxito ser fonte para a produção de um produto educacional intitulado: Metodologias Ativas como Tecnologia Assistiva no Ensino de Cinemática em uma Perspectiva Inclusiva destinado aos professores. Por fim, constata-se que as metodologias ativas de ensino são uma boa possibilidade para uma educação alternativa aos métodos tradicionais

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
OLIVEIRA, Nathaly Almeida de. Produção de material didático-pedagógico para suporte em aulas de Química no ensino médio adaptadas para pessoas portadoras de deficiência intelectual, visual ou auditiva' 06/10/2020 184 f. Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional Instituição de Ensino: Universidade Federal De Alagoas, Rio de Janeiro, 2020. Acesso em: 2024-01-17.					
17	2020	OLIVEIRA, Nathaly Almeida de	Produção de material didático-pedagógico para suporte em aulas de Química no ensino médio adaptadas para pessoas portadoras de deficiência intelectual, visual ou auditiva	Inclusão; Jogos de química; Braille; Jogos adaptados	A inclusão de pessoas portadoras de deficiência nas aulas regulares requer um trabalho individualizado, no entanto é comum que escolas brasileiras tenham mais de 30 alunos por sala de aula, tornando este trabalho desafiador. Diante desta problemática, em uma turma heterogênea é preciso que o professor tenha ferramentas eficientes e práticas para promover a inclusão. Com isso, este trabalho tem como objetivo principal incluir alunos com algum tipo de deficiência (auditiva, visual ou intelectual) a diversos conteúdos de química, através de uma "caixa especial" que contém materiais didático-pedagógicos adaptados como: dominó de funções orgânicas, bingo da química do cotidiano, jogo de montar das ligações iônicas e funções inorgânicas, sequência didática que auxiliará alunos com deficiência intelectual a compreender eletroquímica e paródias de química com tradução em libras (disponível na plataforma YouTube® e em DVD). A escolha do material inspirou-se nas propostas de metodologias ativas que valorizam os sentidos e protagonismo no processo de aprendizagem, as quais são ferramentas imprescindíveis no ensino inclusivo. Por fim, percebe-se que a inclusão é um processo de adaptação, pois em cada etapa do produto descobria-se uma individualidade de cada deficiência percebendo assim, que a educação inclusiva é um processo multifacetado surpreendente.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
CARVALHO, Fernanda Beatriz da Costa Miranda de. Formação docente a partir de um Manual Pedagógico Ilustrado para gamificação de atividades como estratégia na alfabetização inclusiva' 18/12/2018 194 f. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza Instituição de Ensino: Universidade Tecnológica Federal Do Paraná, Londrina, 2018. Acesso em: 2024-01-17.					
18	2018	CARVALHO, Fernanda Beatriz da Costa Miranda de	Formação docente a partir de um Manual Pedagógico Ilustrado para gamificação de atividades como estratégia na alfabetização inclusiva	Formação de professores; Educação Inclusiva; Gamificação; Alfabetização; Deficiência intelectual	Na atual conjuntura um dos desafios encontrados no âmbito escolar permeia a inclusão educacional de alunos público-alvo da Educação Especial, de tal modo esta dissertação aborda as percepções de docentes quanto à gamificação de atividades pedagógicas a partir de orientações didáticas contidas em um Manual Pedagógico Ilustrado. Assim, a pesquisa parte do seguinte problema: De que maneira os princípios da gamificação podem contribuir para a formação de docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental voltada para a inclusão educacional? Para responder tal questão, estabelece como objetivo geral: desenvolver um Manual Pedagógico Ilustrado com orientações didáticas para gamificação de atividades pedagógicas na alfabetização de alunos com deficiência intelectual. Este, por sua vez, foi detalhado nos seguintes objetivos específicos: pontuar o papel da formação de professores para a inclusão educacional; discutir sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual no contexto regular de ensino; definir a alfabetização e o letramento sob abordagem do método fônico; apresentar a gamificação como instrumento no processo de ensino e de aprendizagem, analisar as contribuições da gamificação na formação de docente voltada para inclusão educacional de alunos com deficiência intelectual por meio da aplicação de um Manual Pedagógico Ilustrado em um curso de extensão. Como encaminhamento metodológico, adota os pressupostos da pesquisa qualitativa de cunho exploratório, desenvolvida junto a 11 docentes de um município situado no Norte do Paraná. Os dados foram coletados por meio de questionários, atividades desenvolvidas no curso de extensão, notas de campo, gravação em áudio dos encontros com os docentes, bem como, observação durante o processo formativo. A partir da análise de conteúdo, os dados foram organizados em seis categorias a saber: (i) perfil dos participantes, (ii) conhecimentos prévios dos participantes, (iii) a aplicação das atividades gamificadas, (iv) planejamento gamificado, (v) a percepção dos docentes em relação ao curso de extensão e (vi) a avaliação do Manual Pedagógico Ilustrado. Dentre os resultados obtidos, os dados apontam que o Manual Pedagógico Ilustrado utilizado como base na formação de docentes mostra-se eficiente, visto que as participantes se envolveram durante a proposta colaborativa de formação e apropriaram-se do conteúdo abordado durante o curso. Sendo assim, elaboraram um plano de aula com atividades de gamificação na alfabetização de alunos com deficiência intelectual e identificaram uma mudança em posturas e práticas voltadas para o paradigma da inclusão. O Manual Pedagógico Ilustrado oferece uma contribuição ao campo da formação docente para inclusão educacional a partir da orientação didática do uso da gamificação na alfabetização de alunos com deficiência intelectual.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
MATTOS, Keli Cristina de. A Escolarização de Jovens e Adultos Com Deficiência Intelectual Frente ao Currículo Funcional: Uma Proposta De Formação Continuada' 21/10/2019 119 f. Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019. Acesso em: 2024-01-17.					
19	2019	MATTOS, Keli Cristina de	A escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual frente ao currículo funcional: uma proposta de formação continuada	Currículo funcional natural; Deficiência intelectual; Inclusão laboral	A pesquisa envolve o uso de metodologias diferenciadas, pautadas nos pressupostos da proposta de um Currículo Funcional Natural (CFN) que pode favorecer a aprendizagem, inclusão social e laboral de jovens e adultos com deficiência intelectual (DI). O estudo tem o objetivo analisar, sistematizar e socializar pesquisas e ações pedagógicas baseadas em uma metodologia que atua na funcionalidade dos educandos, aplicadas em um Centro de Apoio Especializado à Educação Profissional na cidade do Rio de Janeiro. Tem como justificativa a importância de ampliarmos os estudos e reflexões acerca de práticas pedagógicas contextualizadas e funcionais que visam a autonomia, profissionalização e inclusão de jovens e adultos com DI, com um currículo que vislumbre estas necessidades. A metodologia aplicada utilizou-se de aspectos da análise qualitativa e observação participante, para a verificação e ampliação do conhecimento existente, tendo como base os pressupostos epistemológicos presentes nos estudos de educação inclusiva e laboral de alunos com DI. Os participantes da pesquisa são profissionais que atuam com educandos jovens e adultos com deficiência na Fundação de apoio à Escola Técnica. O produto do estudo derivou na organização e realização de formação continuada através de curso de extensão, para difundir as intervenções práticas e ações imperativas à construção de um novo olhar sobre as possibilidades de pessoas com DI. Como resultado o estudo revelou, dentre vários aspectos, a necessidade de repensar as práticas aplicadas, para construir uma cultura de reflexão sobre a escolarização e profissionalização de alunos com deficiência em especial a intelectual. Além da organização de programas que utilizam um currículo que trabalha com o paradigma da funcionalidade, aliado a metodologias inovadoras, ativas e de qualidade, para o desenvolvimento integral e que busca no processo inclusivo dos estudantes, uma atuação autônoma na sociedade e o exercício pleno da cidadania.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
OLIVEIRA, Thais Naiani Menezes Gomes de. A inclusão escolar e a prática pedagógica no trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista: desafios e possibilidades na atuação de profissionais da educação infantil. 2020. 151 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife. Acesso em: 2024-01-17.					
20	2020	OLIVEIRA, Thais Naiani Menezes Gomes de	A inclusão escolar e a prática pedagógica no trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista: desafios e possibilidades na atuação de profissionais da educação infantil	Inclusão escolar; Transtorno do Espectro Autista; Prática pedagógica; Educação infantil	Ao se pensar no contexto da inclusão na Educação Infantil, surgem inúmeros desafios quando pensamos no aumento de crianças com Transtorno do Espectro Autista a nível mundial. Este mesmo cenário se revela na realidade do município de Recife, considerando os espaços da Educação Infantil, o que nos mostra a importância de se olhar para as relações que envolvem o processo de educação inclusiva destas crianças. Considerando tais aspectos, a presente pesquisa teve como objetivo geral compreender como as práticas pedagógicas têm sido desenvolvidas pelos profissionais da educação que lidam com crianças com transtorno do espectro autista na Educação Infantil. Já os objetivos específicos foram: analisar as concepções que os profissionais da educação infantil têm acerca do TEA em relação às dimensões comportamentais da criança, de seu desenvolvimento e pedagógicas; identificar e caracterizar as práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças com TEA e relacionar os aspectos das práticas pedagógicas desenvolvidas com os princípios da metodologia ativa. Para isso, foi utilizado como proposta de investigação uma abordagem quanti-qualitativa com a realização da observação participante. Os participantes foram os profissionais da educação (06 professores, 03 AADEEs e AEE 01) de 02 Cmeis de referência do Recife que mantêm relações com 05 crianças com diagnóstico de TEA, também consideradas participantes da pesquisa. Os procedimentos metodológicos foram entrevistas com os profissionais e registros videográficos da prática pedagógica destes profissionais. Assim, a investigação aqui proposta pretendeu discutir e fortalecer aspectos da inclusão de crianças com TEA. Neste sentido, os resultados obtidos com a pesquisa, a partir da concepção dos profissionais da educação sobre o TEA, nos fez refletir que a compreensão deste transtorno parece ainda não estar clara para profissionais da educação, sobretudo por não existir um discurso comum entre os profissionais que lidam com estas crianças. Outro aspecto que nos chama a atenção sobre as práticas pedagógicas é que as atividades propostas para as crianças parecem não ter um propósito definido quanto ao que se pretende atingir com o desenvolvimento da criança, onde persiste a falta de conhecimento pelos profissionais, e aspectos relacionados à afetividade, planejamento e mediação ainda é trazido por um baixo número de profissionais. Já com relação às metodologias ativas, nem sempre percebemos este modelo de atuação com as crianças como protagonistas da sua aprendizagem. Deste modo, buscaremos trazer discussões que fortaleçam a inclusão em torno da Educação Infantil.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
FELICIANO, Josiane Aguiar Cerqueira. Avaliação dinâmica dos marcos do desenvolvimento em crianças de 0 a 3 anos: Manual de Observação' 24/07/2019 153 f. Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019. Acesso em: 2024-01-17.					
21	2019	FELICIANO, Josiane Aguiar Cerqueira	Avaliação dinâmica dos marcos do desenvolvimento em crianças de 0 a 3 anos: manual de observação	Precocidade; Altas Habilidades ou Superdotação; Dissincronia; Desenvolvimento Humano	Alunos com altas habilidades ou superdotação são sujeitos de direitos a partir dos 4 anos de idade. E as crianças de 0 a 3 anos, matriculadas nas creches de todo o Brasil, o que garante o atendimento às suas necessidades? A presente pesquisa traz um estudo sobre os caminhos da identificação da precocidade na escola, especificamente entre crianças de 0 a 3 anos, a partir da observação dos Marcos de Desenvolvimento, presentes na Caderneta de Saúde da Criança. O objetivo geral é apresentar um Manual para Observação Dinâmica dos Marcos do Desenvolvimento em Crianças de 0 a 3 Anos, que auxilie professores na aplicação da Ficha de Acompanhamento Individual dos Marcos do Desenvolvimento da Criança de 0 a 3 Anos. Os Materiais e Métodos utilizados para alcançar tal objetivo foram a abordagem Educação 4.0, através das metodologias ativas, com recursos de pesquisa em pré e pós-teste via formulário google forms e Oficina Pedagógica com professores de crianças de 0 a 3 anos, na modalidade online via aplicativo WhatsApp, com aplicação da Ficha de Acompanhamento Individual dos Marcos do Desenvolvimento da Criança de 0 a 3 Anos. Os Resultados e Discussões mostraram que os professores atuantes com essa faixa etária percebem características de precocidade em alguns alunos de suas salas, mas ainda sentem dificuldade em identificar o fenômeno e/ou atuar efetivamente de maneira diferenciada com as crianças que atendem. A maior parte dos participantes da pesquisa e dos que fizeram o curso nunca analisou os Marcos do Desenvolvimento presentes na Caderneta de Saúde da Criança para avaliar seus alunos. Ressalta-se que no Brasil urge a necessidade de capacitar os professores atuantes na Educação Infantil para a sensibilização do olhar, tornando-o mais atento e observador das características de precocidade em seus alunos.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
BRITO, Everton da Silva. O Uso Metodologias Ativas Na Formação Docente De Estudantes Residentes Do Curso De Letras - Língua Portuguesa e Libras da UFRN. Defesa em 2020. 103f. Dissertação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em inovação em tecnologias educacionais. Acesso em: 2024-01-17.					
22	2020	BRITO, Everton da Silva	O uso metodologias ativas na formação docente de estudantes residentes do curso de Letras - Língua Portuguesa e Libras da UFRN	Metodologias ativas; Formação docente; Letras - Língua Portuguesa e Libras; Educação de surdos	O uso de mídias digitais em sala de aula tem se intensificado, principalmente pela necessidade de incorporação de metodologias ativas que são potencializadas pelo uso de recursos tecnológicos e visam colocar o estudante como sujeito ativo e protagonista do seu processo de aprendizagem. Um dos desafios paralelos a isso é a necessidade da apropriação dessas ferramentas nas rotinas de sala de aula, de forma a proporcionar práticas pedagógicas personalizadas, interativas, inovadoras e cada vez mais colaborativas, alinhadas com os objetivos de aprendizagem e sequências didáticas inerentes à prática docente. O estudante surdo vivencia experiências que configuram um processo de ensino e aprendizagem visual, necessitando que professores utilizem estratégias didático-pedagógicas mediadas por suas especificidades de aprendizagem. Diante dessas afirmações, o problema de pesquisa está centrado no uso de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos. Parte-se da hipótese de que práticas digitais inclusivas podem vir a proporcionar ao estudante surdo uma maior interação e autonomia em relação a seu próprio processo de aprendizagem. Dessa forma, um atelier formativo foi estruturado para ser aplicado aos residentes surdos e ouvintes do Programa de Residência Pedagógica (RP) do curso de Letras - Língua Portuguesa e Libras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Para responder ao problema de pesquisa, o objetivo geral da pesquisa é analisar os impactos do atelier formativo com uso das Metodologias Ativas por estudantes residentes (graduandos surdos e ouvintes) do Programa de Residência Pedagógica (RP) do curso de Letras - Língua Portuguesa e Libras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), como recurso de ensino e aprendizagem para estudantes surdos na educação básica, com foco no desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas mais flexíveis que possam possibilitar a construção e o compartilhamento do conhecimento. Para isso, foram estabelecidos objetivos específicos, a saber, investigar a percepção docente dos estudantes residentes acerca de suas práticas de ensino com estudantes surdos incluídos quanto às possibilidades do uso das metodologias ativas; desenvolver com os estudantes residentes práticas de ensino tomando como base o uso de ferramentas digitais que auxiliem em sua prática pedagógica; e identificar os possíveis impactos na prática docente dos residentes no tocante ao uso de Metodologias Ativas no processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo. Partimos da hipótese de que o uso de metodologias ativas como recurso didático-pedagógico pode tornar mais dinâmica, efetiva e personalizada a educação de estudantes surdos. A fundamentação teórica desta pesquisa foi baseada em pesquisa bibliográfica de autores da metodologia ativa e acerca da formação docente do curso de Letras - Língua Portuguesa e Libras, principalmente, no âmbito da RP. A metodologia do trabalho possuiu uma abordagem qualitativa de natureza aplicada à formação de conhecimentos para soluções de problemas a partir das seguintes fases: a) investigação da percepção docente dos estudantes residentes acerca de suas práticas de ensino com estudantes surdos incluídos quanto às possibilidades do uso das metodologias ativas; b) atelier formativo que teve como missão fomentar a reflexão, e propiciar a construção de práticas educativas efetivas, que encaminhassem para um desenvolvimento significativo do estudante surdo; c) grupo focal com os sujeitos da pesquisa para identificar os possíveis impactos na prática docente no tocante ao uso de Metodologias Ativas no processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo. Além disso, o presente estudo foi baseado no design instrucional que é uma ferramenta que abrange planejamento, desenvolvimento e aplicação de técnicas sistemática de ensino, no intuito de provocar a aprendizagem humana. Os resultados encontrados permitem-nos destacar aspectos importantes que possibilitam uma melhor compreensão acerca do uso de metodologias ativas como recurso de ensino e aprendizagem para estudantes surdos na educação básica a partir da formação docente construída no Programa de Residência Pedagógica do curso de Letras - Língua Portuguesa e Libras da UFRN. O estudo apontou para a necessidade de uma mudança de postura docente frente ao processo de ensino e aprendizagem desse alunado. Porém, importa considerar que, apenas o uso de metodologias ativas, sem um efetivo planejamento, com estratégias adequadas, direcionadas, ao contexto de educação de pessoas surdas, não implica em rupturas de práticas metodológicas arraigadas ao longo do tempo. Para que esse uso seja efetivo é demandado esforço, tempo e estudo. É e nesse sentido que novas pesquisas devem surgir para contribuir com a compreensão e a melhoria do ensino para esse alunado.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
SANTOS, Camila Alves Dos. Ensino de libras: metodologia da problematização e a formação de professores na busca de um ensino integrado. 2021. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 22 mar. 2021. Disponível em: http://hdl.handle.net/10737/3328 . Acesso em: 2024-01-17.					
23	2021	Santos, Camila Alves Dos	Ensino de libras: metodologia da problematização e a formação de professores na busca de um ensino integrado	Ensino de libras; Metodologias ativas; Formação de professores	A formação de professores é uma preocupação latente nos cursos de graduação, que almejam que esses profissionais sejam qualificados para atuar em âmbito educacional, conforme a legislação vigente. Nessa perspectiva, esta dissertação teve como objetivo geral investigar as implicações da Metodologia da Problematização na formação de professores que irão atuar com alunos Surdos, especialmente no curso de Letras do campus Goiânia. Foram utilizados referenciais teóricos que abordam a Metodologia da Problematização, como Berbel (2012), Araújo e Sastre (2016), entre outros, e sobre a surdez, como Lacerda (2006), Strobel (2008) e outros relevantes para a temática. A metodologia utilizada para a realização deste estudo foi um estudo de caso de cunho qualitativo e de caráter exploratório, visando analisar fenômenos resultantes da problemática em questão. Os instrumentos utilizados foram gravações das aulas, além de análise do questionário semiestruturado. Os dados produzidos foram verificados por meio de uma aproximação com a técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011). Ao final do trabalho observou-se que muitas foram as contribuições advindas da Metodologia da Problematização para o ensino de Libras, legitimando, dessa forma, o uso de tal metodologia para contribuir com o ensino integrado, bem como reafirmando a importância para a formação de professores que irão atuar com Surdos.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
MARTINS, Carolyn Capetta. O ensino de astronomia indígena para surdos. Dissertação, Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, 2020. Acesso em: 2024-01-17.					
24	2020	MARTINS, Carolyn Capetta	O ensino de astronomia indígena para surdos	Astronomia Indígena; Língua Brasileira de Sinais; Tecnologia Educacional	O trabalho por ora apresentado versa sobre “O ENSINO DE ASTRONOMIA INDÍGENA PARA SURDOS”, com o objetivo de elaborar materiais adaptados para educação de surdos, prevendo o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação. Este material se fundamenta na compreensão, das percepções das comunidades envolvidas e a suas relações no ambiente em que estão inseridas. Observar o céu é uma atividade comum desde a antiguidade, prática essa que garantiu a sobrevivência por muitos anos, e ainda hodiernamente, é utilizada em comunidades de povos originários, como os Guarani. Entender a Astronomia Celeste, o significado dos astros, das estrelas, das histórias contidas nas constelações, além de ser uma forma de perpetuação da cultura indígena, é um modo significativo de aprendizagem, que está amparado pela Lei 11.645/08 e sua obrigatoriedade de inserção nos currículos do Ensino Fundamental e Médio de todas as escolas regulares públicas ou privadas. No entanto, apesar da existência de políticas públicas que ratificam a importância do estudo das diferentes culturas, há uma limitação de acesso aos materiais didáticos para estudantes que necessitam de especificidade no ensino, como os surdos. Rompe então, o problema norteador dessa pesquisa: Como garantir acessibilidade a estudantes surdos para que possam adquirir conhecimento sobre Astronomia Indígena? Diante disso, e da premência por equidade na educação, intencionando a formação de cidadãos críticos e reflexivos, bem como a valorização das diferenças culturais do país, esse trabalho traz como produto um roteiro de estratégias práticas para aulas lúdicas de astronomia indígena produzidas intencionalmente à estudantes surdos. Para a realização desse estudo utilizou-se a pesquisa qualitativa com viés netnográfico e aplicação de metodologias ativas no desenvolvimento do produto, item obrigatório no Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias. O campo epistemológico da pesquisa foram os estudos Surdos, Educação Indígena, Astronomia e TICs, que trouxeram imensuráveis contribuições para o desenvolvimento dessa dissertação, percorrendo em seus objetivos específicos a respeito da implementação do ensino de História e Cultura Indígena nas escolas, o uso das TICs e aplicativos na educação bilíngue para surdos e o percurso metodológico percorrido para a criação de um material bilíngue sobre a temática astronomia indígena. Com isso, mostra-se que há benefícios e facilidades para que os surdos, através das adaptações trazidas pela Língua Brasileira de Sinais, possam compreender a Astronomia Indígena e todas as suas aplicações práticas, aprendendo sobre a cultura e modo de ser do povo Guarani que acreditam ser a terra um espelho do céu.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
LEITE, Hellen Lima. A importância do meio ambiente no cotidiano escolar: trabalhando metodologias ativas com alunos surdos' 06/11/2022 153 f. Mestrado profissional em engenharia, gestão de processos, sistemas e ambiental. Instituto de Tecnologia e Educação Galileo da Amazônia, Manaus, 2022. Acesso em: 2024-01-17.					
25	2022	HELLEN, Lima Leite	A importância do meio ambiente no cotidiano escolar: trabalhando metodologias ativas com alunos surdos	Meio Ambiente; Metodologias Ativas; Alunos Surdos	Inicialmente considera-se relevante informar que o presente estudo, objetiva apresentar uma análise das principais metodologias ativas utilizadas na educação dos alunos surdos no Ensino Fundamental, tendo como pressuposto do tema, O Meio Ambiente no Cotidiano Escolar e suas Metodologias Ativas. O aluno é estimulado a assumir uma postura ativa e responsável em seu processo de aprender, buscando a autorregulação e a aprendizagem significativa. Estas aprendizagens envolvem métodos e técnicas que estimulam a interação aluno-professor e aluno-aluno, materiais e recursos didáticos e apostam, quase sempre, na aprendizagem em ambiente colaborativo, levando o aluno a responsabilizar-se pela construção do seu conhecimento. Partindo dessa premissa, apresentaremos resultados e discussões de uma pesquisa qualitativa e quantitativa. Ademais, ampliaremos nossas informações realizando uma pesquisa de campo por meio de observações e entrevistas semiestruturadas de relevância ao nosso estudo, tomando como base experiências com alunos surdos de uma escola estadual de Manaus. Por conseguinte, apresentaremos algumas metodologias ativas, entre as quais está Reciclar, Reutilizar e Reduzir os resíduos sólidos. Verificou-se que as metodologias utilizadas são orientadas de acordo com as teorias de aprendizado centrado na criança. Nesse contexto, é essencial o investimento no aluno surdo e na sua identificação, proporcionando, assim, o encaminhamento aos serviços adequados para a estimulação e desenvolvimento desse educando. Portando com base na avaliação dos resultados obtidos pela aplicabilidade dos temas meio ambiente no cotidiano escolar, e o uso de metodologias ativas, propor um novo método de estudo para capacitação de alunos surdos. Buscamos esclarecer qual é a melhor maneira para se trabalhar as metodologias ativas na capacitação do sujeito surdo. Verificou-se que o uso das metodologias ativas motiva os discentes e o direciona para buscar informações no intuito de solucionar impasse e promover seu próprio desenvolvimento, fazendo com que ele perceba que a nova aprendizagem é um instrumento necessário e significativo para ampliar suas possibilidades e caminhos. Conclui-se que o processo de ensino e aprendizagem com alunos surdos ainda se ressentem de oportunidades de pesquisas relevantes, visando à adoção de novas técnicas que favoreçam o aprendizado em melhores níveis de qualificação a criança.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
MATTOS, Ana Carla Alves Cardoso de. Estratégias Digitais Inclusivas para Elaboração de Duas Sequências Didáticas de Biologia Celular para Ensino-Aprendizagem de Estudantes Surdos de Ensino Médio' 30/06/2022 53 f. Mestrado Profissional em PROFBIO Ensino de Biologia em Rede Nacional. Universidade Federal Do Paraná, Curitiba, 2022. Acesso em: 2024-01-17.					
26	2022	MATTOS, Ana Carla Alves Cardoso de	Estratégias digitais inclusivas para elaboração de duas sequências didáticas de biologia celular para ensino-aprendizagem de estudantes surdos de ensino médio	Ensino investigativo; Metodologias Ativas; Objetos educacionais abertos	O presente trabalho visa auxiliar professores que buscam melhorar sua prática docente com um material que preza pela qualidade do aprendizado do educando surdo. Neste trabalho foram elaboradas duas sequências didáticas investigativas com conteúdos de Biologia Celular e com tradução em Língua Brasileira de Sinais (Libras), promovendo a sintaxe e as escolhas lexicais, que oportunizem o efetivo acesso e um conhecimento significativo na inclusão desses estudantes em sala de aula no ensino regular. Dessa maneira, através de um breve relato histórico sobre a educação de surdos no Brasil, esse trabalho comenta sobre a complexidade do ensino da disciplina de Biologia aos educandos surdos, que conta com um vocabulário volumoso e de difícil interpretação em Libras, não dispensando a necessidade da presença do Tradutor Intérprete de Libras/Português (TILSP) como recurso humano e ainda discute sobre o uso da tecnologia como aliada no ensino investigativo da Biologia. A sequência didática 1, intitulada "Descoberta Celular" trata da Teoria Celular e dos tipos de células, elaborada para ser realizada em duas aulas. A sequência didática 2, "Biomembranas" aprofunda os conhecimentos sobre as membranas biológicas ministrada em 3 aulas. O foco para construção desse material foi o uso de Objetos Educacionais Digitais (OED) como os aplicativos Kahhot e Plotagon, que de maneira lúdica e participativa, colocam os educandos como protagonistas e estimulam na significação de temas abstratos e/ou microscópicos, como é o caso da Biologia Celular. Os OED auxiliam a prática pedagógica dos professores que trabalham com a inclusão de surdos, os quais utilizam a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua. Este trabalho é de extrema importância para que os discentes aprendam a desempenhar um papel ativo na sua formação e por favorecer o estudante surdo e a praxiologia dos profissionais.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
AVANSI, Marcia Cristina Nunes. Gamificação na educação inclusiva: jogando com a leitura' 26/09/2022 126 f. Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, Universidade Estadual do Paraná, Curitiba, 2022. Acesso em: 2024-01-17.					
27	2022	AVANSI, Marcia Cristina Nunes	Gamificação na educação inclusiva: jogando com a leitura	Educação Inclusiva; Gamificação; Leitura; Sequência didática	O objetivo desta pesquisa foi investigar as potencialidades de uma sequência didática gamificada no desenvolvimento da habilidade de leitura em um contexto de Educação Especial Inclusiva. As práticas da educação inclusiva impõem desafios que entrecruzam as concepções de ensino-aprendizagem e impactam na efetivação dos direitos humanos. Por essa ótica, formulou-se a hipótese de que a utilização da gamificação associada a recursos tecnológicos poderia auxiliar o desenvolvimento de habilidades de leitura de forma lúdica, motivadora e engajadora. Os objetivos específicos desenvolvidos foram: 1) analisar habilidades e compreensão de leitura de textos impressos com base nos critérios da BNCC; 2) estimular o interesse pela leitura de textos por meio de atividades gamificadas em recursos tecnológicos; 3) desenvolver habilidades de leitura um contexto inclusivo por meio da gamificação; 4) analisar as potencialidades das atividades gamificadas no desenvolvimento da habilidade de leitura em um contexto de práticas inclusivas; 5) elaborar um tutorial didático para a construção de App na Fábrica de Aplicativos. A pesquisa, de abordagem qualitativa e exploratória, foi realizada em uma escola da rede pública do Paraná e constou de três etapas: 1a) um questionário online com a participação de 25 estudantes de uma turma do 9º ano do ensino fundamental; 2a) seleção de dez estudantes da turma, sendo três com diagnóstico de deficiência e sete sorteados aleatoriamente, grupo este que realizou as atividades gamificadas; 3a) questionário final online direcionado para ao/as dez participantes. O aplicativo utilizado nas interações de campo foi criado na plataforma Fábrica de Aplicativos, disponível gratuitamente na internet. No decorrer das etapas da pesquisa, foi elaborado um diário de campo com as observações da pesquisadora. Os dados obtidos nos questionários online foram analisados de acordo com os percentuais obtidos, quanto às anotações do diário de campo foram categorizadas e analisadas segundo etapas do clustering ou agrupamentos por similaridade. Os resultados indicaram que os/as participantes se envolveram nas atividades gamificadas e utilizaram o Gamesler para ler e reler os textos nele apresentados. As atividades gamificadas despertaram o interesse e, no curto espaço de tempo da realização da pesquisa, contribuíram para a minimização de dificuldades de leitura dos/as participantes. Evidenciou-se que a gamificação pode ser uma opção didática para desenvolver as relações de aprendizagem na sala de aula. Resultante desse processo, foi criado o produto educacional Trilhando no seu App - Tutorial Didático Plataforma Fábrica de Aplicativo. Esse produto foi pensado para convidar professores/as a utilizarem as potencialidades tecnológicas em atividades gamificadas como estratégia no processo de ensino-aprendizagem.

Fonte: Adaptado de Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt (2021).

APÊNDICE B: REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS CORRESPONDENTES AOS AUTORES DO QUADRO 7

JOSÉ MANUEL MORAN	📖 MORAN, J. M. O vídeo na sala de aula. Revista Comunicação e Educação, São Paulo, n. 2, p. 27-35, jan./abr. 1995. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131/38851. Acesso em: 16 ago. 2022. 📖 MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. Informática na Educação: Teoria & Prática, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 137-144, set. 2000. 📖 MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2000. 📖 MORAN, J. M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 8. ed. São Paulo: Papirus, 2004. 📖 MORAN, J. M. A educação que desejamos - novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. 📖 MORAN, J.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21. ed. rev. e atual. Campinas, SP: Papirus, 2013. 📖 MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. D.; MORALES, O. E. T. (org.). Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa: PROEX/UEPG, v. II, 2015. p. 15-33. 📖 MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. D. M. (org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia da educação. Porto Alegre: Penso Editora Ltda, 2015. p. 27-45. 📖 MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. Ponta Grossa, 2015. Disponível em: http://uniavan.edu.br. Acesso em: 19 jul. 2020. 📖 MORAN, J. M. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAEGASHI, S. et al. (org.). Novas tecnologias digitais: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017. p. 23-35. 📖 MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. M. (org.). Metodologias ativas para
----------------------------------	---

	uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25. 📖 MORAN, José Manuel. Metodologias ativas de bolso: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.
LEV SEMYONOVICH VYGOTSKY	📖 VYGOTSKY, L. S. Mind in society: the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978. 📖 VYGOTSKY, L. S. Problemas del desarrollo de la psique. In: VYGOTSKY, L. S. (Org.). Obras escogidas (Tomo III). 2. ed. Moscou: Editorial Pedagógica, 1983. 📖 VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 📖 VYGOTSKY, L. S. Obras escogidas: tomo V. Fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1999. 📖 VYGOTSKY, L. S. Psicologia pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2003. 📖 VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 📖 VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. 📖 VYGOTSKY, L. S. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática, 2009. 📖 VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: LURIA, A.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-116. 📖 VYGOTSKY, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br. Acesso em: 01 fev. 2018. 📖 VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2018. 📖 VYGOTSKY, L. S. História do desenvolvimento das funções mentais superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2021.

ANTÔNIO CARLOS GIL	 GIL, A. C. <i>Como elaborar projetos de pesquisa</i>. 6. ed. (5. reimp.). São Paulo: Atlas, 2021.  GIL, A. C. <i>Métodos e técnicas de pesquisa social</i>. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-cmc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.  GIL, A. C. <i>Método e técnicas de pesquisa social</i>. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
PAULO REGLUS NEVES FREIRE	 FREIRE, P. Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe. São Tomé, 1980. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1160. Acesso em: 24 set. 2022.  FREIRE, P. <i>Pedagogia do oprimido</i>. 71. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.  FREIRE, M. A. Formação permanente. In: FREIRE, Paulo. Trabalho, comentário, reflexão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.  FREIRE, P. <i>Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa</i>. 70. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.  FREIRE, P. <i>Educação como prática da liberdade</i>. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.  FREIRE, P. <i>Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos</i>. São Paulo: UNESP, 2000.  FREIRE, P. <i>A educação na cidade</i>. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.  FREIRE, P. <i>Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire</i>. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2006.  FREIRE, P. <i>Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido</i>. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.  FREIRE, P. <i>Por uma pedagogia da pergunta</i>. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.  FREIRE, P. <i>A importância do ato de ler</i>. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em: 02 mar. 2022.

	📖 FREIRE, P. Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz e Terra, 2019. 📖 FREIRE, P. Educação e mudança. São Paulo: Paz e Terra, 2020. 📖 FREIRE, P. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
MARIA CECÍLIA DE SOUZA MINAYO,	📖 MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Hucitec; Abrasco, 1996. 📖 MINAYO, M. C. S. (org.). O desafio do conhecimento: pesquisas qualitativas em saúde. 6. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Hucitec; Abrasco, 1999. 📖 MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016. 📖 MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2016. Coleção Temas Sociais.
ROMEU KAZUMI SASSAKI	📖 SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2004. 📖 SASSAKI, R. K. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, ano 15, n. 43, p. 9-10, 2005. 📖 SASSAKI, R. K. O direito à educação inclusiva, segundo a ONU. In: RESENDE, A. P. C.; VITAL, F. M. P. (coord.). A convenção sobre direitos das pessoas com deficiência com entrada. Brasília: SEDH; CORDE, 2007. p. 83-85. 📖 SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, v. 12, p. 10-16, mar./abr. 2009. 📖 SASSAKI, R. K. Compilação Lei de Cotas Laborais para Pessoas com Deficiência. São Paulo, 2013. 📖 SASSAKI, R. K. Recomendações da OIT para a boa inclusão. Revista Nacional de Reabilitação, ano 17, n. 98, maio/jun., 2014. 📖 SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. Disponível em: https://www.selursocial.org.br/terminologia.html. Acesso em: 09 nov. 2020.

Maria Teresa Eglér Mantoan	📖 MANTOAN, M. T. E. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. 📖 MANTOAN, M. T. E. Ensino inclusivo/educação (qualidade) para todos. Revista Integração, Brasília, n. 20, p. 30-32, 1998. 📖 MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. (Org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34. 📖 MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. 📖 MANTOAN, M. T. E. Atendimento educacional especializado. In: BRASIL. Atendimento educacional especializado: deficiência mental. Brasília: SEESP/MEC, 2007. p. 13-42. 📖 MANTOAN, M. T. E. Educação inclusiva: orientações pedagógicas. In: FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L.; MANTOAN, M. T. E. Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. p. 45-60. 📖 MANTOAN, M. T. E. O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 📖 MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar - o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015. 📖 MANTOAN, M. T. E.; GRABOIS, C.; DUTRA, C. P.; CAVALCANTE, M. Em defesa da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença – LEPED, UNICAMP, Campinas, 2018.
---	--

ROSITA EDLER CARVALHO	📖 CARVALHO, R. E. Temas em educação especial. Rio de Janeiro: WVA, 1998. 📖 CARVALHO, R. E. O direito de ter direito. In: SALTO PARA O FUTURO. Educação especial: tendências atuais / Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEEP, 1999. 📖 CARVALHO, R. E. Removendo barreiras de aprendizagem: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000. 📖 CARVALHO, R. E. A nova LDB e a Educação Especial. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000. 📖 CARVALHO, R. E. Removendo barreiras para a aprendizagem. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002. 📖 CARVALHO, R. E. Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
LAURENCE BARDIN	📖 BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.
JEAN WILLIAM FRITZ PIAGET	📖 PIAGET, J. Psicologia da inteligência. Rio de Janeiro: Fundo Universal de Cultura, 1958. 📖 PIAGET, J. Gênese das estruturas lógicas elementares. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. (Original publicado em 1959). 📖 PIAGET, J. O raciocínio na criança. Rio de Janeiro: Record, 1967. (Original publicado em 1947). 📖 PIAGET, J. Seis estudos de psicologia. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1972. 📖 PIAGET, J. Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns. Lisboa: Livraria Bertrand, 1973. 📖 PIAGET, J. Para onde vai a educação? Rio de Janeiro: José Olympio, 1973. (Original publicado em 1948). 📖 PIAGET, J. Biologia e conhecimento: ensaio sobre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis: Vozes, 1973.

- 📖 PIAGET, J.; SZEMINSKA, A. A gênese do número na criança. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. (Original publicado em 1964).
- 📖 PIAGET, J. Problemas de psicologia genética. In: OS PENSADORES. São Paulo: Editora Abril, 1975a.
- 📖 PIAGET, J. Psicologia e pedagogia: a resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1975b.
- 📖 PIAGET, J. Autobiografía el nacimiento de la inteligencia. Buenos Aires: Ediciones Caldén, 1976.
- 📖 PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. (Original publicado em 1945).
- 📖 PIAGET, J. O nascimento da inteligência na criança. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. (Original publicado em 1936).
- 📖 PIAGET, J. A psicologia da criança. São Paulo: Difel, 1982. (Com B. Inhelder).
- 📖 PIAGET, J. O juízo moral na criança. São Paulo: Summus, 1994. (Original publicado em 1932).
- 📖 PIAGET, J. [et al.] Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. (Texto original publicado em 1977).
- 📖 PIAGET, J. Os procedimentos de educação moral. In: MACEDO, Lino (org.). Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 1-36. (Original publicado em 1930).
- 📖 PIAGET, J. Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. Tradução de Saltini e Cavenaghi (Texto original publicado em 1954).
- 📖 PIAGET, J. A representação do mundo na criança. 2ª ed. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2005. (Original publicado em 1947).
- 📖 PIAGET, J. A educação da liberdade. In: PIAGET, J. Teoria e prática. Campinas: Tecnicópias, 1996. p. 201-204. (Anais do IV Simpósio Internacional de Epistemologia Genética, Águas de Lindóia, 22 a 27 de setembro de 1996).
- 📖 PIAGET, J. Sobre a pedagogia: textos inéditos. In: PARRAT, S.-D.; TRYPHON, A. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

	 PIAGET, J. Biologia e conhecimento. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
LILIAN BACICH e JOSÉ MORAN	 BACICH, L.; MORAN, J. M. Metodologias ativas para  BACICH, L.; MORAN, J. M. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. São Paulo. Revista Pátio, v. 17, n. 25, p. 45-47, 2015. uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
NEUSI APARECIDA NAVAS BERBEL	 BERBEL, N. A. N. Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações. Londrina: Eduel, 1999.  BERBEL, N. A. N. A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez: uma reflexão teórico-epistemológica. Londrina: Eduel, 2012. 204 p.  BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2012. Disponível em: https://bit.ly/2ZAuqgB . Acesso em: 20 out. 2019.