



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO
DOCENTE
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE**

FABÍOLA SILVA MATOS

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA À LUZ DA SEQUÊNCIA
FEDATHI**

**REDENÇÃO
2025**

FABÍOLA SILVA MATOS

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA À LUZ DA SEQUÊNCIA
FEDATHI**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Linha de Pesquisa: Formação de professores/as e docência.

Orientador: Prof. Dr. Lourenço Ocuni Cá

Coorientador: Prof. Dr. Daniel Brandão Menezes

REDENÇÃO

2025

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Matos, Fabíola Silva.

M433f

Formação docente para educação inclusiva à luz da sequência
fedathi / Fabíola Silva Matos. - Redenção, 2025.
136f: il.

Dissertação - Curso de Ensino e Formação Docente, Mestrado
Profissional em Ensino e Formação Docente, Universidade da
Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção,
2025.

Orientador: Prof. Dr. Lourenço Ocuní Cá,
Coorientador: Prof. Dr. Daniel Brandão Menezes.

1. Educação inclusiva. 2. Formação docente. 3. Sequência
fedathi. 4. Práticas pedagógicas. 5. Mediação. I. Título

CE/UF/BSCA

CDD 371.9046

FABÍOLA SILVA MATOS

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA À LUZ DA SEQUÊNCIA
FEDATHI**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Aprovado em: 03/02/2026

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Lourenço Ocuni Cá (Orientador)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Prof. Dr. Daniel Brandão Menezes (Coorientador)

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti

Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Prof. Dr. Joserlene Lima Pinheiro

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Dedico este trabalho à minha mãe, pelo amor, apoio e incentivo incondicionais em cada etapa desta jornada.

Àqueles que sempre acreditaram no meu potencial e estiveram ao meu lado nos momentos desafiadores.

Aos meus amigos, pela compreensão e pelas palavras de encorajamento que iluminaram meu caminho.

E, especialmente, ao meu Pai (*In Memoriam*), que me ensinou o valor da dedicação, da perseverança e da integridade, e que embora não esteja mais fisicamente presente, permanece vivo em meu coração e em cada conquista da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, gostaria de manifestar minha gratidão a Deus, que representa o núcleo e a sustentação de todos os aspectos da minha vida, por ter me concedido discernimento, sabedoria, paciência e força ao longo desta trajetória.

Agradeço a minha mãe e ao meu pai (*in memoriam*), meu irmão e minha cunhada, que sempre confiaram em meus sonhos, segurando minhas mãos nos momentos de hesitação, enxugando minhas lágrimas diante da proximidade do desespero e acolhendo minhas angústias e medos. As minhas tias do coração (Bibi, Cacá e Juju) por toda a força e inspiração, por cada palavra de carinho e por estarem sempre ao meu lado nesta caminhada.

Estendo minha apreciação aos professores, mestres e doutores da Universidade pela troca de experiências e saberes que foram essenciais para meu desenvolvimento acadêmico e pessoal, contribuindo para minha formação como indivíduo crítico e reflexivo.

Sou grata ao meu orientador Dr. Lourenço Ocuni Cá pela dedicação, competência, apoio e todo conhecimento compartilhado e ao meu coorientador Dr. Daniel Brandão Menezes pelo cuidado, carinho, paciência e dedicação constantes que sempre demonstraram em relação a mim. Foi um verdadeiro presente que recebi nesta jornada não apenas acadêmica, mas da vida.

Registro minha profunda gratidão ao professor Dr. Eduardo Lanuti, cuja amizade e acolhimento foram essenciais ao longo desta trajetória. Seu apoio generoso, confiança em meu potencial e incentivo constante não apenas contribuíram para minha formação acadêmica, mas também fortaleceram minha perseverança diante dos desafios.

Expresso também meu sincero agradecimento ao professor Dr. Jorge Brandão, cuja escuta ativa e estímulo constante foram fundamentais para que eu me mantivesse firme e confiante nesta caminhada. Sua postura acolhedora e incentivo generoso representaram não apenas apoio acadêmico, mas também inspiração pessoal, fortalecendo diante das dificuldades.

Ao amigo João Marcos, que me fez acreditar que tudo ia dar certo para a realização deste trabalho. Sua companhia e motivação durante o mestrado foram fundamentais para a realização deste trabalho. Obrigada por fazer parte da minha vida.

Por fim, agradeço à Michella Fonseca pelo apoio, incentivo e confiança que me ajudaram a realizar este sonho

“Tantas perguntas... Quantas respostas? Serão tantas respostas quantas forem as reflexões que fizermos, as observações que registrarmos, as ‘coragens’ que tivermos para transformar o que parece tão bom, certo e adequado... Respostas do tamanho do nosso compromisso. Soluções do tamanho da nossa coragem. Caminhos do tamanho do nosso envolvimento com as leituras e discussões. Saídas do tamanho da nossa interação com a comunidade e os problemas dela”. Padilha (1999, p. 14).

RESUMO

A educação inclusiva se consolidou, nas últimas décadas, como um princípio estruturante das políticas educacionais brasileiras, exigindo da escola comum a revisão de práticas, currículos e formas de organização para garantir o direito à aprendizagem de estudantes historicamente marginalizados, em especial aqueles considerados com deficiência. Nesse cenário, a formação continuada de professores assume papel central, uma vez que a efetivação da inclusão depende de práticas pedagógicas mediadas, colaborativas e sensíveis à diversidade presentes nas salas de aula regulares. Esta pesquisa analisou a formação de professores voltada à educação inclusiva, com ênfase na implementação da Sequência Fedathi como uma metodologia emancipatória e promotora de práticas pedagógicas inovadoras no ambiente escolar. Fundamenta-se em uma análise crítica do percurso histórico e legal da inclusão no Brasil, levando em consideração os marcos normativos e as políticas públicas recentes que asseguram o direito à educação para todos. Empregou-se uma abordagem qualitativa, mediante análise de conteúdo de produções acadêmicas e documentos legais, articulando referenciais teóricos da pedagogia inclusiva, da mediação Vygotskiana e da didática Fedathiana. Conduziu-se uma análise documental e uma revisão bibliográfica direcionadas a produções acadêmicas e legislações publicadas no período de 2020 a 2025. Os referenciais teóricos utilizados incluíram-se tanto autores clássicos quanto contemporâneos da área, tais como Borges Neto (2018), Menezes (2018), Matos et al. (2023), Felício et al. (2021), Mantoan e Lanuti (2022), Glat (2020), Lustosa e Figueiredo (2021), Felício, Menezes e Borges Neto (2021) e Santos (2021). Além disso, foram considerados documentos oficiais do Ministério da Educação e publicações da Unesco. A análise aprofundada dos resultados indicou que, embora haja avanços no reconhecimento do potencial dos sujeitos historicamente marginalizados e na formulação de políticas inclusivas, permanecem desafios relacionados à formação dos docentes, às condições institucionais e à necessidade de práticas curriculares flexíveis e sensíveis à diversidade. A Sequência Fedathi revelou-se eficaz ao promover a centralidade do estudante, a valorização do erro, a mediação do professor através de perguntas e contraexemplos, bem como a construção coletiva do conhecimento, beneficiando sobretudo, alunos considerados com deficiência. O estudo destacou a relevância de formações continuadas integradas ao cotidiano escolar, estratégias de um currículo aberto a diferença humana, avaliação processual além da valorização da colaboração entre pares e do uso de recursos acessíveis. Como resposta às demandas identificadas ao longo deste estudo, foi desenvolvido um caderno pedagógico formativo de sequências didáticas especialmente voltado à formação de professores para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, fundamentado nos princípios da Sequência Fedathi. Este material propôs orientações práticas, situações-problema e estratégias metodológicas que favorecem o planejamento, a mediação de práticas pedagógicas inclusivas. O caderno pedagógico formativo visou instrumentalizar docentes para atuarem de forma colaborativa e reflexiva, promovendo ambientes escolares que potencializam o protagonismo, a participação ativa e a aprendizagem de todos os estudantes. Assim, contribuiu para o fortalecimento de práticas pedagógicas inovadoras e para a consolidação de uma escola verdadeiramente acolhedora, democrática e inclusiva.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Formação docente. Sequência Fedathi. Práticas Pedagógicas e Mediação.

ABSTRACT

Inclusive education has become established in recent decades as a fundamental principle of Brazilian educational policy, requiring mainstream schools to review their practices, curricula, and organizational structures to guarantee the right to education for historically marginalized students, especially those considered to have disabilities. In this scenario, continuing teacher education plays a central role, since effective inclusion depends on mediated, collaborative, and diversity-sensitive teaching practices in regular classrooms. This research analyzed teacher training focused on inclusive education, with an emphasis on the implementation of the Fedathi Sequence as an emancipatory methodology that promotes innovative pedagogical practices in the school environment. It is based on a critical analysis of the historical and legal trajectory of inclusion in Brazil, taking into account recent regulatory frameworks and public policies that ensure the right to education for all. A qualitative approach was employed, through content analysis of academic productions and legal documents, articulating theoretical references from inclusive pedagogy, Vygotskian mediation, and Fedathian didactics. A documentary analysis and a bibliographic review were conducted, focusing on academic productions and legislation published between 2020 and 2025. The theoretical references used included both classic and contemporary authors in the field, such as Borges Neto (2018), Menezes (2018), Matos et al. (2023), Felício et al. (2021), Mantoan and Lanuti (2022), Glat (2020), Lustosa and Figueiredo (2021), Felício, Menezes, and Borges Neto (2021), and Santos (2021). In addition, official documents from the Ministry of Education and UNESCO publications were considered. An in-depth analysis of the results indicated that, although there have been advances in recognizing the potential of historically marginalized subjects and in formulating inclusive policies, challenges remain related to teacher training, institutional conditions, and the need for flexible and diversity-sensitive curricular practices. The Fedathi Sequence proved effective in promoting student-centeredness, valuing mistakes, teacher mediation through questions and counterexamples, as well as the collective construction of knowledge, benefiting above all students considered to have disabilities. The study highlighted the relevance of continuing education integrated into everyday school life, strategies for a curriculum open to human difference, process-based assessment, and the value of peer collaboration and the use of accessible resources. In response to the demands identified throughout this study, a pedagogical training notebook of teaching sequences was developed, specifically aimed at training teachers for Special Education from an Inclusive Perspective, based on the principles of the Fedathi Sequence. This material proposed practical guidelines, problem situations, and methodological strategies that favor planning and the mediation of inclusive pedagogical practices. The training manual aimed to equip teachers to act collaboratively and reflectively, promoting school environments that enhance the protagonism, active participation, and learning of all students. Thus, it contributed to the strengthening of innovative pedagogical practices and the consolidation of a truly welcoming, democratic, and inclusive school.

Keywords: Inclusive education. Teacher training. Fedathi sequence. Pedagogical Practices and Mediation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linha do Tempo – 1973 a 1996	35
Figura 2 – Linha do Tempo – 2008 a 2024	40
Figura 3 – Fases do Processo de Desenvolvimento da Sequência Fedathi	53
Figura 4 – Conceito de Metodologia de Ensino	77
Figura 5 – Relações entre os elementos do triângulo pedagógico de Houssaye	81
Figura 6 – Passagem do Triângulo pedagógico para tetraedro pedagógico	82
Figura 7 – Polígono Fedathi	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Fase de Maturação na Perspectiva da Inclusão à luz da Sequência Fedathi (SF)	58
Tabela 2 – Ações Docentes do Professor Fedathiano e do Professor Inclusivo	94
Tabela 3 – Postura Inclusiva do Professor na Sequência Fedathi (SF)	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Síntese Crítica das Categorias: Formação, Práticas, Desafios e Estratégias	101
Quadro 2 – Formação continuada para inclusão	104
Quadro 3 – Práticas pedagógicas inclusivas	107
Quadro 4 – Desafios enfrentados pelos professores	111
Quadro 5 – Estratégias para promover a inclusão	115

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
DI	Deficiência Intelectual
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
UFC	Universidade Federal do Ceará
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
SF	Sequência Fedathi

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	23
3	DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR HISTÓRICO-CRÍTICO	25
3.1	Uma breve contextualização da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva	26
3.1.1	Da segregação à inclusão no Brasil	28
3.1.2	Práticas pedagógicas que transformam a educação.....	44
4	SEQUÊNCIA FEDATHI: ESTRUTURA, FASES E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	49
4.1	A tomada de Posição diante da Situação-Problema	53
4.2	A fase de Maturação: tempo de investigar, questionar e construir sentidos	56
4.3	Fase de Solução: Dando forma às ideias e organizando os caminhos de resposta	60
4.4	Fase de Prova: Síntese e Formalização dos Saberes	63
5	PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA SEQUÊNCIA FEDATHI	67
5.1	Pedagogia Mão no Bolso: Da observação à intervenção, promovendo o protagonismo discente na perspectiva da Inclusão	67
5.2	A Pergunta como Ferramenta de Interação: Promovendo Inclusão e participação Ativa	69
5.3	Mediação: Elemento-chave para o desenvolvimento de práticas inclusivas	70
5.4	Contraexemplo: Estimulando o pensamento crítico e a inclusão	71
5.5	O papel do contrato didático no processo de ensino inclusivo	73
5.6	A concepção do erro como potencial de aprendizagem e inclusão	74
5.7	A Sequência Fedathi como Metodologia de Ensino	76
5.8	Polígono Fedathi: Conexões Mediadoras e Potenciais Inclusivos	80

6	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A TRANSFORMAÇÃO	86
6.1	Implicações da Sequência Fedathi na Formação Docente para a Educação Inclusiva	90
6.2	O Papel do Professor Fedathiano na Construção de Ambientes Inclusivos	96
7	RESULTADOS E DISCUSSÕES	100
7.1	Formação continuada para inclusão	103
7.2	Práticas pedagógicas inclusivas	106
7.3	Desafios enfrentados pelos professores	110
7.4	Estratégias para promoção da Inclusão	115
8	CADERNO PEDAGÓGICO FORMATIVO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DESTINADO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA À LUZ DA SEQUÊNCIA FEDATHI (SF)	119
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
10	REFERÊNCIAS	127

1. INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, emergiu-se um novo paradigma no âmbito educacional, aquele voltado à inclusão escolar. Fundamentada em princípios de justiça social e direitos humanos universais, essa perspectiva argumenta-se que a escola comum deve ser configurada como um espaço aberto, plural e receptivo a todos os estudantes, independentemente de suas particularidades, habilidades, condições físicas, sensoriais, cognitivas ou sociais. A proposta inclusiva transcende o simples acesso físico às instalações escolares, buscando sobretudo garantir condições adequadas para participação efetiva, aprendizagem e desenvolvimento de cada indivíduo, ao passo que respeita as diferenças existentes e promove o direito de todos de inserir-se plenamente à comunidade escolar.

Nesse contexto, a instituição de ensino comum reconhece sua incumbência de se preparar para acolher, valorizar e educar todos os estudantes, sem distinção. Tal responsabilidade demanda transformações estruturais, comportamentais e pedagógicas significativas: formação contínua dos docentes, acessibilidade tanto arquitetônica quanto pedagógica, ajustes nos currículos e nas metodologias de ensino, desenvolvimento de ambientes colaborativos e o envolvimento de equipes multidisciplinares figuram entre as necessidades inerentes ao paradigma inclusivo.

Inspirados na teoria sociocultural de Vygotsky (1934), os ambientes colaborativos para inclusão configuram-se como espaços de cocriação e interação, nos quais a escuta ativa e a confiança mútua permitem que cada sujeito se desenvolva plenamente em relação com o outro. Esses ambientes se sustentam na equidade de oportunidades, garantindo que todos possam participar e contribuir, e na valorização da diversidade humana, reconhecendo que diferentes culturas, habilidades e trajetórias enriquecem o coletivo. Dessa forma, a inclusão transcende a acessibilidade física e se torna um processo de transformação cultural, em que o pertencimento e a corresponsabilidade são princípios centrais.

A inclusão escolar, desse modo, constitui um avanço no âmbito civilizacional ao reafirmar o direito universal à educação de excelência em ambientes compartilhados, reconhecendo que a diferença constitui uma característica essencial da condição humana. Assim sendo, o paradigma da inclusão não restringe a escola a uma adaptação marginal para alguns poucos, mas amplia sua responsabilidade na elaboração de uma cultura institucional genuinamente democrática, equitativa e transformadora, trazendo vantagens para toda a sociedade.

Nesse cenário educacional, verificou-se um crescimento significativo na quantidade de estudantes considerados com deficiência¹ matriculados em instituições de ensino comuns em todo o Brasil (Painel de Indicadores da Educação Especial – Instituto Rodrigo Mendes, 2022); entretanto, esse aumento não implica que o direito à educação esteja completamente garantido. Houve um incremento expressivo no número de alunos considerados com deficiência frequentando instituições de ensino regular em âmbito nacional.

A modificação do sistema educacional convencional para torná-lo verdadeiramente inclusivo constitui uma tarefa de elevada complexidade, repleta de desafios. Dentre os diversos obstáculos presentes, três aspectos destacam-se especialmente: a formação dos docentes, a cooperação entre os profissionais da área e as condições laborais disponibilizadas a esses indivíduos.

No decurso histórico, a formação de professores no Brasil apresentou-se de maneira fragmentada e frequentemente insuficiente no que tange à preparação adequada para lidar com as particularidades da educação especial. Durante décadas, os programas de formação inicial, nos cursos de licenciatura, dedicaram pouco espaço à discussão sobre inclusão e diversidade, concentrando-se quase exclusivamente na instrução direcionada a alunos considerados padrão. Essa situação começou a se transformar a partir dos anos 1990, impulsionada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelo compromisso assumido em acordos internacionais que asseguram o direito à escolarização de estudantes considerados com deficiências em espaços educativos comuns.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 representou um avanço importante ao estabelecer na legislação a obrigatoriedade de assegurar a todos o acesso, a permanência e o sucesso escolar, além de reconhecer os direitos das pessoas com deficiência. Uma outra alteração significativa ocorreu em 2008, com a implementação do cargo de Professor da Educação Especial, institucionalizando e ampliando a atuação do especialista para oferecer suporte pedagógico complementar ao professor do ensino regular, conforme previsto na Constituição Federal (CF). Embora esse marco tenha sido inovador, também revelou vulnerabilidades presentes na formação inicial dos docentes: muitos ingressam nas escolas sem uma compreensão aprofundada acerca de práticas inclusivas, recursos de

¹ Segundo Ramos e Lanuti (2023), a deficiência não deve ser entendida apenas como uma condição biológica ou médica, mas como uma construção social que emerge das relações e práticas escolares. Ela resulta da interação entre características individuais e as barreiras impostas pela organização escolar e social, produzindo exclusão e desigualdade. Nesse sentido, reconhecer a diferença como parte legítima da diversidade humana exige suspender e repensar classificações tradicionais, deslocando o foco da pessoa para o meio. Por isso, os autores defendem o uso da expressão “pessoa considerada com deficiência”, que evidencia que a deficiência não é atributo do indivíduo, mas consequência das barreiras sociais que limitam sua participação.

acessibilidade, estratégias variadas de avaliação ou instrumentos adequados de mediação didática.

A formação dos professores deve ser considerada primordial, sobretudo, quando se reconhece que somos seres em um processo contínuo de desenvolvimento. Nesse sentido, o ato de formar-se vai além da simples aquisição de conhecimentos iniciais ou titulação acadêmica; trata-se de uma postura permanente de busca por novos saberes, revisão das próprias práticas pedagógicas e atualização às exigências sociais e educativas atuais, aliada a um compromisso ético profundo com a valorização da diversidade. Embora seja imprescindível que a formação inicial contemple conteúdos relativos à educação inclusiva, igualmente relevante é investir na formação continuada em ambientes colaborativos, onde se promovam trocas de experiências e se desenvolvam novas estratégias destinadas a atender adequadamente toda a comunidade estudantil.

A atividade pedagógica consiste o "fazer" pedagógico concreto no ambiente escolar na qual o docente converte conceitos teóricos em aplicações práticas, proporcionando experiências de aprendizagem relevantes. Tal procedimento, longe de se limitar a aspectos técnicos, requer do educador habilidades didáticas — incluindo a implementação de metodologias ativas e inclusivas — bem como competências científicas, que envolvem o domínio do conteúdo e a sensibilidade necessária para ajustá-lo às diversas realidades dos estudantes.

O ensino tem sido tradicionalmente realizado em ambientes marcados pela presença de lousas e pincéis, nos quais os estudantes assumem uma postura passiva, aguardando orientações. Essa configuração, no entanto, não contempla a diversidade de sujeitos presentes no contexto escolar. Com o objetivo de romper com esse modelo excludente, Araújo et al. (2019) propõem uma abordagem didática centrada no aluno, que valorize sua autonomia e promova um espaço de diálogo, participação ativa e construção coletiva do conhecimento — fundamentos indispensáveis para uma educação verdadeiramente inclusiva.

De acordo com Araújo, Menezes e Borges Neto (2020), o percurso didático voltado a fomentar a autonomia do estudante compreende a implementação de ambientes pedagógicos que incentivam o protagonismo discente por meio de metodologias como a Sequência Fedathi (SF). Nessa perspectiva, o docente desempenha predominantemente o papel de mediador, adotando princípios como a Pedagogia Mão no Bolso, cuja essência é conferir ao aluno a autonomia para resolver problemas independentemente, formular questionamentos, propor hipóteses e edificar seu próprio conhecimento, enquanto as intervenções do professor se dão de forma pontual e estratégica.

Nesse cenário, considera-se a possibilidade de alterações na postura do docente, com o objetivo de compreender que a apresentação dos conteúdos, em determinados momentos, deve passar por adequações, abrindo espaço para novas abordagens metodológicas. Essa mudança é particularmente relevante no que diz respeito à forma como o docente conduz a abordagem dos conteúdos, uma vez que é essencial que o estudante assuma um papel protagonista, reflexivo, dialógico e investigativo.

De acordo com Borges Neto e Dias (1995), a Sequência Fedathi (SF) estimula o educador a desempenhar o papel de mediador do conhecimento, criando condições pedagógicas que estimulam a reflexão, o diálogo e a aquisição autônoma do saber, transformando a sala de aula em um ambiente mais receptivo à participação de todos e valorizando as diversas maneiras de aprender e de pensar.

As reflexões sobre a inserção no âmbito educacional evidenciam que, conforme a análise de Mantoan (2017), a abordagem inclusiva apresenta-se como uma estratégia essencialmente estimulante e intrincada, pois desafia tanto as metodologias pedagógicas tradicionais quanto os conflitos sociais profundamente enraizados nas instituições escolares. Mesmo docentes já engajados em práticas inclusivas enfrentam diversos obstáculos, os quais exigem uma adaptação constante e uma disposição permanente para mudanças relevantes nos paradigmas pedagógicos.

Neste estudo, adotamos uma compreensão ampla e inclusiva do conceito de inclusão escolar, que transcende as questões relacionadas às limitações físicas e intelectuais, conforme defendem autores como Ainscow (2009), Booth e Ainscow (2011). Em vez de limitar a inclusão à oferta de suporte educacional específico para estudantes com necessidades particulares, destacamos a importância dos valores subjacentes, reconhecendo que o envolvimento genuíno na inclusão ocorre quando identificamos e eliminamos sistematicamente os obstáculos que impedem a participação e o aprendizado de todos os indivíduos.

A abordagem central do conceito aqui apresentado reside na eliminação de barreiras; sejam elas físicas, atitudinais, linguísticas, sociais ou metodológicas; que restringem ou inviabilizam o direito de cada estudante de participar integralmente da vida escolar. Essa perspectiva valoriza a diversidade em suas variadas manifestações, reconhecendo cada sujeito como detentor de conhecimentos, histórias pessoais e potencialidades que merecem acolhimento e respeito. Ao balizar nossas ações e diretrizes com um olhar voltado para a equidade, promovemos ambientes mais democráticos, capazes de facilitar o sentimento de pertencimento e assegurar que nenhum estudante seja excluído ou abandonado, independentemente de suas particularidades ou condições individuais.

A implementação de práticas que promovam a inclusão exige uma análise ampla da diversidade presente no ambiente escolar, conforme assinalado por Lanuti (2015) e Figueiredo et al (2015). De acordo com Lanuti, a inclusão educacional está intrinsecamente vinculada à habilidade da instituição de ajustar-se à multiplicidade de indivíduos e às demandas tanto pessoais quanto coletivas, configurando-se como um espaço dialógico onde as diferenças são percebidas como potencialidades para o processo de ensino. Figueiredo et al (2015) enfatiza que as estratégias pedagógicas voltadas à inclusão precisam ir além da mera presença física dos estudantes, promovendo sua participação ativa, autonomia e desenvolvimento integral em ambientes colaborativos que reconhecem e valorizam as trajetórias individuais.

A necessidade de investigar como as práticas pedagógicas e, sobretudo, a formação dos professores pode ser continuamente aperfeiçoada ganha centralidade diante do compromisso de tornar as escolas espaços verdadeiramente inclusivos, nos quais as diferenças sejam reconhecidas e valorizadas como oportunidades para o desenvolvimento de todos. Nesta perspectiva, o desafio está em assegurar que o fato de se diferenciar não represente exclusão, mas sim uma possibilidade concreta de crescimento compartilhado.

Diante do aumento no número de estudantes com deficiência matriculados em escolas regulares no Brasil, persistem barreiras pedagógicas, estruturais e atitudinais que impedem a efetiva inclusão escolar, especialmente pela formação inicial e continuada insuficiente dos docentes para práticas inclusivas e pela adoção limitada de metodologias inovadoras como a Sequência Fedathi. Como a formação docente pode ser transformada para superar esses obstáculos e promover a autonomia e participação de todos os alunos? De que forma a Sequência Fedathi contribui para ambientes colaborativos e dialógicos na educação inclusiva?

Com base nesses questionamentos, objetivo geral deste estudo consiste em analisar, por meio de pesquisa bibliográfica e análise de documentos, de que maneira a formação continuada de professores na Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, articulada à Sequência Fedathi, pode favorecer a superação de barreiras pedagógicas, atitudinais e estruturais nas salas de aula regulares, promovendo a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Os objetivos específicos são: descrever como a legislação e as políticas públicas brasileiras tratam a formação docente para a educação inclusiva; caracterizar a Sequência Fedathi e seus princípios voltada à autonomia e ao protagonismo discente; reconhecer as estratégias pedagógicas que promovem a inclusão escolar, identificando tanto os progressos já obtidos quanto os obstáculos ainda presentes que requerem reflexão aprofundada e ações específicas; elaborar e validar um guia de sequências didáticas inspirado na Sequência Fedathi para apoiar a formação de professores que atuam com estudantes considerados com deficiência.

O referencial teórico desta investigação apoia-se em autores relevantes que abordam a formação de docentes e a educação inclusiva, como Libâneo (2014; 2015), Mantoan (2022), Pimenta e Anastasiou (2011) e Glat (2020), entre outros. Tais autores contribuem para uma compreensão dos limites da formação inicial, ressaltando a importância da formação continuada e do papel do professor de Educação Especial enquanto agente promotora da inclusão. Nesse cenário, salientam-se também as contribuições de Lanuti (2015), Figueiredo et al (2015) Mantoan (2021), Mantoan e Lanuti (2021, 2022) e Lustosa e Figueiredo (2021), os quais aprofundam as discussões acerca das práticas inclusivas sob uma perspectiva mais ampla. Ademais, há referência às pesquisas realizadas por Borges Neto (2018), Santos (2018), Menezes (2018), Xavier (2020), Felício, Menezes e Borges Neto (2021) e Santos (2021). Complementarmente, o estudo conduzido por Menezes et al. (2024) analisa a Sequência Fedathi (SF) enquanto abordagem metodológica no ensino.

A estrutura da dissertação encontra-se delineada da seguinte maneira: o Capítulo 1 fornece uma introdução, abordando o contexto do tema, a problemática da pesquisa, os objetivos estabelecidos, a justificativa para o estudo, a hipótese formulada, a metodologia adotada e os fundamentos teóricos que sustentam a investigação. No Capítulo 2, apresentam-se os aspectos metodológicos da pesquisa. No Capítulo 3, é discutida a Educação Especial e Inclusiva sob uma abordagem histórica. O Capítulo 4, detalha-se a Sequência Fedathi quanto proposta metodológica de ensino inovadora para a inclusão de alunos considerados com deficiência, detalhando sua estrutura, as fases que a compõem (aprendizagem, reflexão, sistematização e aplicação) e os pressupostos teóricos que a fundamentam. Já o Capítulo 5, apresenta e discute em profundidade os princípios norteadores da Sequência Fedathi (SF), evidenciando como essa metodologia se fundamenta em pressupostos teóricos que visam transformar o ensino em um processo reflexivo, dialógico e investigativo. No Capítulo 6, detalha-se os principais caminhos para a formação de professores voltada à educação inclusiva e os principais desafios enfrentados. O Capítulo 7, apresentam-se os resultados obtidos por meio da literatura. O Capítulo 8, apresenta-se o produto educacional desenvolvido: um Caderno pedagógico formativo de sequências didáticas destinado a formação de professores para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva à luz da Sequência Fedathi.

Por sua vez, o Capítulo 9, apresenta-se os resultados obtidos com as fundamentações teóricas abordadas ao longo do trabalho. Neste capítulo, são analisados criticamente os achados do estudo, destacando como contribuem para a compreensão da temática e respondem aos objetivos propostos.

Ao reconhecer a importância fundamental desse processo, esta dissertação busca colaborar para o aperfeiçoamento das abordagens pedagógicas e para o fortalecimento de políticas públicas mais eficientes, capazes de assegurar a formação adequada dos professores da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e, por consequência, promover o pleno desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

A inclusão escolar representa um objetivo fundamental tanto na política educacional de âmbito nacional quanto internacional, demandando dos sistemas de ensino uma constante atualização dos professores responsáveis pela Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

A robustez da formação continuada reside essencialmente em sua habilidade de promover transformações concretas, estimular reflexões acerca das experiências acumuladas e fomentar a elaboração de novas abordagens pedagógicas e de acolhimento. Dessa forma, ao direcionar recursos para a capacitação desses docentes, está-se investindo diretamente no aprimoramento da qualidade da inclusão escolar, garantindo que todos os estudantes tenham oportunidades efetivas de aprender e participar integralmente do ambiente educacional.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é organizada de modo a oferecer uma compreensão ampla acerca da formação continuada dos docentes da rede regular de ensino sob o enfoque da inclusão, contribuindo assim para o desenvolvimento de conhecimentos que possam embasar ações e políticas educacionais futuras.

Este estudo está situado no âmbito da abordagem qualitativa, com foco na revisão bibliográfica e na análise documental, cujo objetivo é aprofundar a compreensão acerca da formação docente diante dos desafios da educação inclusiva. A pesquisa busca analisar o papel do docente na promoção da inclusão de estudantes considerados com deficiência, adotando como referência os princípios e as etapas da Sequência Fedathi (SF). A escolha por esta metodologia decorre da necessidade de realizar uma reflexão teórica sólida, capaz de consolidar e dialogar com diversas perspectivas já estabelecidas na literatura acadêmica relativa ao ensino inclusivo e às práticas.

A pesquisa bibliográfica e a análise documental proporcionou um aprofundamento teórico em produções científicas já consolidadas sobre o tema, abrangendo artigos de periódicos especializados em educação, livros, documentos oficiais, e produções da Unesco e obras de autores de referência na área da inclusão escolar e da educação especial. Esse percurso metodológico permitiu desenvolver uma análise crítica e embasada, priorizando a reflexão sobre os fundamentos teóricos e práticos que sustentam a formação docente sob a ótica da Sequência Fedathi e da perspectiva inclusiva.

A escolha dos materiais foi efetuada por meio de buscas em bancos de dados digitais de acesso gratuito, incluindo a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), a Plataforma Scielo e o Portal de Periódicos da Capes. Foram utilizadas as strings relacionadas ao tema central do estudo, como educação especial, inclusão escolar, Sequência Fedathi (SF) e formação docente para inclusão. Os critérios de seleção privilegiaram publicações dos últimos cinco anos, com o objetivo de assegurar a atualidade teórica, contudo, também foram consideradas obras de autores clássicos cuja importância permanece fundamental para a fundamentação da área.

A seleção dos textos considerou critérios de relevância temática, coerência teórica e contribuição para entender o papel do docente na elaboração de práticas pedagógicas inclusivas, priorizando materiais alinhados à realidade da formação e atuação docente e comprometidos com uma escola mais inclusiva. Foram excluídos textos que não relacionavam diretamente a atuação do professor com a inclusão de alunos com deficiência, bem como aqueles considerados redundantes ou com aprofundamento teórico insuficiente.

Para consolidar a discussão e garantir maior rigor analítico à investigação, a análise dos dados extraídos da bibliografia e dos documentos foi orientada pelos princípios da Análise de Conteúdo, conforme sistematizada por Bardin (2016). Essa abordagem metodológica consiste em etapas de leitura exploratória, categorização temática e interpretação crítica dos conteúdos, permitindo extrair dos textos as principais convergências e divergências entre autores, bem como identificar estratégias, desafios e experiências relacionadas à formação docente no contexto da inclusão. Com base na análise de conteúdo, foi possível organizar os resultados em eixos temáticos que subsidiaram a construção das reflexões aqui apresentadas, alinhando-os aos princípios da Sequência Fedathi (SF) e às demandas de uma educação escolar mais abrangente e inclusiva.

No universo das pesquisas qualitativas, a escolha de método e técnicas para a análise de dados, deve obrigatoriamente proporcionar um olhar multifacetado sobre a totalidade dos dados recolhidos no período de coleta (corpus), tal fato se deve, invariavelmente, à pluralidade de significados atribuídos ao produtor de tais dados, ou seja, seu caráter polissêmico numa abordagem naturalística. Um método muito utilizado na análise de dados qualitativos é o de análise de conteúdo, compreendida como um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento (Campos, 2004, p. 611).

A partir da orientação metodológica de Bardin (2016), a análise dos dados bibliográficos foi organizada em categorias temáticas que emergiram dos objetivos da pesquisa e do diálogo com o referencial teórico sobre inclusão escolar e formação docente. As categorias — tais como “formação continuada para inclusão”, “práticas pedagógicas inclusivas”, “desafios enfrentados pelos professores” e “estratégias para promoção da inclusão”, possibilitaram estruturar os resultados e discussões deste trabalho, oferecendo uma compreensão abrangente e crítica das interfaces entre a Sequência Fedathi (SF) e a formação de professores para a educação inclusiva.

Por se tratar de uma pesquisa de natureza bibliográfica, não houve necessidade de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), pois o estudo não envolveu interação direta com participantes humanos. Ressalta-se que todos os materiais consultados foram devidamente respeitados quanto à integridade e à autoria, assegurando o rigor acadêmico na consideração das contribuições de cada autor. A proposta deste trabalho não se limita à busca por respostas conclusivas, mas visa fomentar reflexões sensíveis e críticas acerca do papel do docente em um cenário educacional inclusivo, pautado pela empatia, pela escuta atenta e pelo compromisso com uma transformação contínua, conforme orienta a Sequência Fedathi (SF).

3. DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR HISTÓRICO-CRÍTICO

Neste capítulo, discutimos as contribuições teóricas de autores que compreendem a educação a partir de uma perspectiva social, destacando o percurso histórico da educação especial até a consolidação da inclusão como princípio suleador das práticas pedagógicas. A análise contempla os diferentes momentos dessa trajetória — desde a exclusão sistemática de pessoas consideradas com deficiência dos espaços escolares, passando pela segregação e pela integração, até alcançar a proposta inclusiva — evidenciando como os contextos sociais, políticos e culturais influenciaram a construção de uma educação mais equitativa e democrática.

A partir desse recorte histórico, exploramos os conceitos de exclusão, segregação, integração e inclusão, com o objetivo de compreender as transformações nas concepções de ensino e aprendizagem. Para isso, examinamos a estrutura educacional voltada à inclusão, por meio da análise de políticas públicas e documentos oficiais que orientam a organização do ensino para estudantes considerados com deficiência, reafirmando o compromisso com o direito de todos à educação de qualidade.

A trajetória da educação destinada às pessoas consideradas com deficiência caracteriza-se por profundas e contínuas transformações. Ao longo da história, as abordagens pedagógicas adotadas para esses estudantes evoluíram de práticas predominantemente segregadoras e assistencialistas para um modelo atualmente sustentado pelo princípio da inclusão. Tal transformação não se deu de maneira repentina, mas resultou de um processo acumulativo de questionamentos, refúgios paradigmáticos e mobilizações em defesa dos direitos humanos.

A inclusão educacional fundamenta-se na execução de medidas cujo objetivo é garantir o acesso universal à educação (Unesco, 1994). No contexto brasileiro, esse direito foi consagrado na sétima Constituição Federal (CF), sendo que o país tem enfrentado e ainda enfrenta o desafio de validar tal direito nas instituições de ensino (Brasil, 1988).

A educação inclusiva fundamenta-se na promoção de princípios e valores éticos, nos ideais de justiça e cidadania, em oposição aos sistemas hierárquicos que perpetuam a inferioridade e a desigualdade.

A exigência de proporcionar um ensino de qualidade a todos os estudantes demanda uma reavaliação dos métodos e das estratégias implementadas nas instituições de ensino, visando assegurar que todos tenham acesso igualitário às oportunidades de aprendizagem e à participação nas atividades. Para compreender certos marcos legais e, conseqüentemente, expandir a percepção sobre a necessidade de um ensino que englobe todos os estudantes dentro

dessa perspectiva inclusiva, é fundamental que os objetivos educacionais estejam alinhados à proposta de atividades contextualizadas, que dialoguem com a realidade dos alunos e sejam fundamentadas na resolução de problemas do cotidiano. Ao abordar temas como o uso consciente de recursos naturais, o planejamento financeiro familiar, o transporte público, a alimentação saudável ou os desafios enfrentados pela comunidade local, o ensino torna-se mais significativo e acessível. Essa abordagem permite que os estudantes se reconheçam nos conteúdos trabalhados, favorecendo a construção de saberes que respeitem suas vivências, ampliem sua participação e promovam uma aprendizagem mais equitativa e transformadora. Estas atividades possibilitam que os estudantes aprendam a partir de suas próprias observações e vivências, estabelecendo vínculos entre os conteúdos disciplinares e suas realidades diárias.

Nas seções a seguir, propomos um diálogo acerca de diversas investigações, incluindo as conduzidas por Lanuti (2015); Figueiredo et al (2015); Mantoan (2021); Mantoan e Lanuti (2021, 2022) e Lustosa e Figueiredo (2021), com o objetivo de abordar as práticas de inclusão sob uma perspectiva abrangente. Ademais, discutimos os estudos de Borges Neto (2017); Santos (2018) e Menezes (2018), Xavier (2020), Felício, Menezes e Borges Neto (2021) e Santos (2021), entre outros, além de Menezes et al. (2024), que analisa a Sequência Fedathi como uma abordagem metodológica de ensino.

3.1 Uma breve contextualização da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

A educação especial sob a ótica inclusiva tem suscitado debates nas últimas décadas devido à sua importância social. Com as discussões de âmbito global sobre direitos humanos, percebemos um aumento das expectativas em relação à participação social das pessoas consideradas com deficiência. Assim, passou-se a afirmar que esses indivíduos não deveriam mais ser excluídos do acesso ao ensino formal.

Atualmente, o principal desafio que a educação enfrenta refere-se à viabilização de uma educação inclusiva para todos. Desde o início dessas discussões, passaram a ser implementadas leis e decretos com o objetivo de assegurar o direito das pessoas consideradas com deficiência de conviverem em sociedade.

É relevante esclarecer que o conceito de inclusão envolve, implicitamente, a noção de exclusão, uma vez que apenas é possível incluir aquele indivíduo que foi ou está sendo excluído de alguma maneira. Dessa forma, a inclusão deve ser compreendida dentro do contexto dialético inclusão/exclusão, reconhecendo-se que toda prática inclusiva decorre do enfrentamento de processos históricos de marginalização. Ao tratarmos da inclusão no âmbito escolar, referimo-nos à concretização do direito à educação para todos os indivíduos, sobretudo aqueles que,

desde a Modernidade, foram afastados do ambiente escolar devido à presença de alguma característica considerada uma “diferença” em relação ao padrão socialmente aceito.

Essa perspectiva sustenta que uma educação inclusiva precisa assegurar o direito de cada pessoa de ser única, de manifestar sua individualidade e de se envolver de modo integral e ativo no âmbito social, justamente com base nas diferenças que a constituem. Diversos dispositivos normativos (Brasil, 1998, 2001, 2008, 2009, 2015, 2024) asseguram o direito à educação dos alunos considerados com deficiência no sistema regular de ensino e fazem referência ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a serviços de apoio especializados, essenciais para promover a inclusão escolar, o acesso ao conhecimento e o processo de aprendizagem.

A Declaração de Salamanca, datada de 1994, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro (1996), a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), a Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei nº 13.146, de 6 de julho (2015), conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, constituem-se como fundamentos legais que garantem o direito à educação para todos, especialmente para aqueles que permanecem à margem ou são estigmatizados em virtude de alguma dificuldade.

O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece diretrizes para a inclusão de crianças consideradas com deficiência em instituições de ensino regulares. No contexto de sua meta 4, este documento determina que:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, PNE 2014 – Meta 4).

Embora a preocupação com a inclusão escolar tenha se intensificado nas últimas décadas, a exigência de incluir todos os estudantes em um único ambiente, oferecendo-lhes condições para uma aprendizagem significativa de acordo com suas potencialidades, não é uma questão nova. (Lanuti, 2015).

A escola está longe de considerar e valorizar as experiências dos alunos quando: vincula, exclusivamente, seus objetivos ao que está determinado nos livros didáticos e nos currículos estabelecidos; determina as habilidades e competências que devem ser alcançadas por todos, antes mesmo que os alunos apresentem seus saberes prévios e interesses; estabelece o tempo ideal para que os estudantes aprendam; define qual é o modo mais adequado de avaliar a aprendizagem. (Lanuti, Batista e Mantoan, 2022, p.107)

Ainda predomina em nossas instituições de ensino uma concepção cristalizada acerca do estudante, do professor, do ensino e da aprendizagem, que perpetua a marginalização de quem não se enquadra no padrão estabelecido pela escola. Em outras palavras, trata-se do estudante que, dentro do tempo estipulado pelo professor, assimila o conteúdo ministrado e reproduz em suas atividades de fixação ou nas avaliações aquilo que foi apresentado como um conhecimento acabado e incontestável.

Nesse contexto, prevalece uma ideia equivocada e quase cômica de que a homogeneidade está presente em uma turma de estudantes. Essa crença ilusória tem levado, durante séculos, educadores a utilizarem métodos de ensino tradicionais para toda a classe, sob a suposição de que todos aprendem de maneira idêntica, dentro dos mesmos prazos e utilizando uma linguagem comum.

Sob essa perspectiva, torna-se indispensável desenvolver uma investigação mais aprofundada acerca da inclusão escolar, com o objetivo de contextualizar a pesquisa empreendida e examinar o panorama histórico da inclusão educacional, desde o período de segregação até a fase de inclusão.

3.1.1 Da segregação à inclusão no Brasil.

A trajetória da educação inclusiva no Brasil é caracterizada por várias etapas e mudanças importantes. O cenário histórico da Educação Especial é caracterizado pela exclusão e segregação, onde o ensino não tinha como foco a formação dos estudantes. Por muito tempo, a deficiência foi considerada em detrimento das capacidades cognitivas.

Em seu início, carecia de uma definição clara sobre um ensino estruturado. Por muitos anos, esteve ligada a uma abordagem clínica que não considerava adequadamente a dimensão intelectual dos indivíduos. No modelo médico, a deficiência é entendida como uma característica da pessoa em vez de ser atribuída ao ambiente, resultando na percepção de alguns estudantes como incapazes por parte dos professores.

Durante muito tempo, no Brasil, a educação inclusiva foi caracterizada pela negligência e pela falta de apoio educacional. Pessoas consideradas com deficiência costumavam ser ignoradas e afastadas do ensino, sem que houvesse um esforço para proporcionar uma educação formal a elas. O modelo predominante era assistencialista e segregado, sem levar em conta suas capacidades cognitivas e a relevância da sua inclusão na sociedade.

Na década de 1950, no Brasil, surgiram alguns movimentos com a finalidade de destacar a negligência do governo em relação à educação das pessoas consideradas com deficiência, que sempre foram marginalizadas nas escolas regulares.

A situação de exclusão da pessoa com deficiência na sociedade é histórica e perpassa toda a vivência humana desde o homem primitivo ao homem contemporâneo, a diferença é que à medida que o homem evoluiu, a compreensão do “diferente” foi sendo alterada, mesmo que lentamente. Percebe-se que houve um progresso em relação às pessoas com deficiência, apesar de não ser ainda a situação desejada que é a inclusão de forma plena, como resgate da cidadania, dos direitos e valores de que todos os seres humanos têm e necessitam para viver com dignidade na sociedade e serem aceitos sem discriminação (Silva, 2007, p. 65).

A primeira instituição educacional especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) surgiu no Rio de Janeiro em 11 de dezembro de 1954. Essa iniciativa foi idealizada por Beatrice Bemis, uma diplomata americana e mãe de uma criança com Síndrome de Down, que ao chegar ao Brasil, não encontrou escolas apropriadas para atender seu filho. Após a criação da APAE no Rio de Janeiro, outras instituições começaram a surgir no Brasil para atender estudantes com deficiência intelectual (DI), em um período em que o sistema regular de ensino ainda não estava preparado para oferecer educação para este público.

Neste período, a educação especial era marcada pela segregação, com estudantes considerados com deficiência sendo atendidos em instituições à parte, frequentemente privadas, sem a preocupação de inseri-los na sociedade. A partir da década de 1970, algumas escolas regulares começaram a acolher esses estudantes com deficiência, anteriormente chamados de necessidades educativas especiais, em salas de aula com um atendimento focado em suas dificuldades, seguindo o princípio da integração.

Em 1973, através do Decreto nº 72.425, foi instituído o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que funcionou como um órgão central de direção superior ligado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). Seu propósito era promover a ampliação e a melhoria do atendimento educacional para pessoas consideradas com deficiência em todo o Brasil, mas na prática, apresentava interesses de natureza integracionista. Isso se refere a uma visão de inclusão parcial, considerando que o poder público ainda prevê serviços educacionais segregados, embora ofereça ao aluno a chance de participar do sistema educacional (Mantoan, 2003).

Portanto, durante esse tempo, assegurou-se que os alunos com capacidade de acompanhar as atividades no mesmo ritmo que seus colegas pudessem ter acesso às salas de aula regulares. Nesse contexto, conforme essa visão, o estudante é quem deve se adaptar à escola, fortalecendo a ideia de integração. (Lanuti, 2015)

A promulgação da Constituição Federal em 1988 trouxe à luz o movimento da educação inclusiva e o discurso sobre os direitos sociais. Esta mudança marcou a transição da educação destinada a pessoas consideradas com deficiência do contexto assistencialista para a integração no sistema educacional brasileiro, enfatizando a responsabilidade do Estado em assegurar atendimento especializado aos indivíduos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, conforme estipulado no artigo 208 (Brasil, 1988).

A década de 1990 se distingue por reformas e avanços significativos na expansão das oportunidades educacionais destinadas a indivíduos com deficiência, visando reestruturar o sistema educacional e os compromissos internacionais para combater as taxas de fracasso e evasão escolar.

No ano de 1990, foi estabelecido o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) por meio da Lei Federal nº 8.069, datada de 13 de julho, que assegura o direito de todas as crianças e adolescentes à educação por intermédio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1990b).

O Brasil é um dos signatários de diversos documentos e compromissos internacionais, entre os quais se destaca a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: que visa atender às necessidades básicas de aprendizagem, comumente referida como a Declaração de Jomtien (1990b), além da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994). Esses instrumentos internacionais representaram marcos essenciais para promover a educação inclusiva e aprimorar as políticas educacionais tanto no Brasil quanto em outras partes do mundo.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien,1990) sublinhou a relevância de assegurar o acesso universal à educação básica de qualidade para todos os indivíduos, abarcando crianças, jovens e adultos. A prioridade consistia em atender às necessidades fundamentais de aprendizado e em minimizar as disparidades educacionais, particularmente em comunidades em situação de vulnerabilidade.

A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) expandiu os conceitos abordados em Jomtien, promovendo de maneira incisiva a educação inclusiva. Essa declaração [...] estabelece que “toda criança possui um direito fundamental à educação e deve receber a oportunidade para alcançar e sustentar um nível apropriado de aprendizado”. (1994, p. 1), postulou que todas as crianças, sem distinção de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou quaisquer outras, deveriam ter acesso à escola regular. Ademais, incentivou os governos a reformularem seus sistemas educacionais para abranger a diversidade presente nas salas de aula.

A opção pela escola inclusiva foi oficialmente assumida por diversos países, através da Declaração de Salamanca (ONU/ UNESCO,1994). O documento final da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ocorrida na Espanha,

propõe implementar, nos sistemas educacionais, programas que levem em conta as características individuais e as necessidades de cada aluno, de modo a garantir educação de boa qualidade para todos. [...] Mais recentemente, outro documento internacional de peso foi incorporado a nossa legislação, com equivalência de uma emenda constitucional (2008): a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007). Com ele, o governo brasileiro ratifica seu compromisso com os princípios da autonomia e independência da pessoa, do respeito pela diferença, da não discriminação e acessibilidade, comprometendo-se a promover e assegurar a plena e efetiva participação e inclusão da pessoa com deficiência na sociedade. (Sampaio, C.; Sampaio, S., 2009, p. 24)

No texto da Declaração de Salamanca (1994), destaca-se a definição de escola inclusiva como aquele ambiente onde “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam apresentar”. Além disso, postula que “o currículo deve ser adaptado às necessidades das crianças e não o contrário [...] Crianças com necessidades especiais devem receber apoio instrucional extra dentro do contexto do currículo regular, e não em um currículo distinto” e reafirma que uma criança só deve ser permanentemente encaminhada para uma sala ou escola especial se isso for absolutamente necessário.

A primeira Política Nacional de Educação Especial no Brasil foi criada em 1994, com a finalidade de estabelecer diretrizes para a inclusão escolar. Isso incluiu a integração de alunos com necessidades especiais em turmas regulares, bem como modalidades específicas de atendimento, tais como classes especiais, salas de recursos e assistência domiciliar.

Embora estejamos atualmente inseridos em um contexto de inclusão, o referido documento foi elaborado sob uma ótica fundamentalmente integracionista, como demonstrado no seguinte trecho: assegurou acesso às classes regulares para aqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos considerados normais” (Brasil, 1994, p.19). No entanto, é importante ressaltar que a inclusão dependia, em grande medida, da capacidade do aluno de acompanhar o ritmo das atividades curriculares “normais”. Isso evidencia uma perspectiva preponderantemente integracionista daquela época, na qual se esperava a adaptação dos estudantes e não tanto do sistema educacional.

Constata-se até este ponto que os marcos históricos vivenciados no Brasil atravessam diversas transformações. Observa-se um progresso associado à inquietação em torno da inclusão escolar; no entanto, também se evidencia um retrocesso ao examinar os dispositivos legais que visam assegurar uma educação de qualidade para todos. A urgência da inclusão era evidente, mas pela maneira como as legislações foram redigidas, é possível caracterizar seus fundamentos como sendo voltados para a integração. (Lanuti, 2015).

Os compromissos internacionais tiveram um impacto direto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a qual definiu a educação especial como uma modalidade transversal, enfatizando a integração na rede regular de ensino. Ademais, esses compromissos moldaram a Política Nacional de Educação Especial, fortalecendo o atendimento às necessidades educacionais de cada aluno.

A Declaração de Salamanca sublinhou a importância de adaptar as instituições de ensino regulares para acolher todos os estudantes, independentemente de suas condições. No contexto brasileiro, tal orientação se refletiu na Política Nacional de Educação Especial e na LDB de 1996, que garantiram o direito das crianças com necessidades especiais à matrícula em escolas regulares, com o devido suporte. Nesse contexto, a LDBEN nº 9.394/1996, em seu Capítulo V, nos artigos 58 a 60, estabelece diretrizes e esclarece a Educação Especial como uma modalidade que abrange todos os níveis de ensino.

É possível perceber progressos na abordagem educacional que agora reconhece a importância da adaptação de métodos, recursos, estratégias de ensino e do currículo para garantir uma educação de qualidade acessível a todos. Entretanto, mesmo nesse contexto, ainda é evidente a persistência de um caráter substitutivo em relação ao ensino regular. Essa organização, fundamentada na distinção entre o normal e o anormal, resulta em uma categorização dos alunos com necessidades educacionais mais significativas, os quais continuam a ser marginalizados. (Lanuti, 2015).

Um dos marcos da LDBEN de 1996 foi a alteração significativa na terminologia, passando de “educandos portadores de necessidades especiais” para “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996, art. 58), abrangendo o público da Educação Especial. Essa mudança reflete uma evolução na maneira como esse público passou a ser reconhecido. Tal modificação não se limita à esfera terminológica, mas abrange também aspectos conceituais, representando um esforço para adotar uma linguagem mais inclusiva e harmonizada com os princípios de respeito às identidades individuais.

O Capítulo V da LDB é destinado unicamente à abordagem da Educação Especial. A versão de 1996 passou por modificações, promovidas pelas leis n. 12796/2013, n. 13234/2015 e n. 13632/2018, e atualmente contém os seguintes dispositivos:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, 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.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculadas na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado.

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no caput deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL, 1996, cap. V)

Os artigos 58 e 59 do Capítulo V da LDB representam um avanço importante na mudança da educação especial para a inclusão no Brasil, seguindo os princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e a Constituição Federal de 1988. O artigo 58 descreve a educação especial como uma modalidade preferencialmente oferecida na rede regular de ensino, dando prioridade à inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em classes comuns, com o suporte de serviços especializados (§1º). Essa visão rompe com o modelo segregacionista anterior, exemplificado pelo Decreto-Lei nº 1.044/1969, que isolava esses alunos em

instituições específicas. Já o §2º permite exceções para classes ou escolas especializadas quando a inclusão na rede regular não for possível, embora essa possibilidade possa gerar interpretações equivocadas que mantenham práticas excludentes.

O art. 59 operacionaliza essa preferência com garantias concretas: currículos adaptados (inciso I), terminalidade específica ou aceleração (II), professores especializados e capacitados (III), educação para o trabalho (IV) e acesso igualitário a benefícios sociais (V). Essas disposições fortalecem a equidade, estendendo o atendimento da educação infantil ao longo da vida (§3º do art. 58), e complementam o art. 59-A (cadastro nacional para superdotados) e o art. 60 (apoio a instituições privadas como alternativa subsidiária). Reflexivamente, tais artigos uniformizam o atendimento, promovendo a desinstitucionalização e a participação social, como preconiza o inciso III do art. 4º da LDB (educação como direito de todos e dever do Estado).

Contudo, permanecem vulnerabilidades que prejudicam a efetiva inclusão. Em primeiro lugar, a utilização de linguagem condicional ("preferencialmente" e "quando necessário") possibilita interpretações locais que tendem a favorecer a segregação devido à insuficiência de infraestrutura ou formação docente, contrariando o disposto no parágrafo único do artigo 60, que prioriza a rede pública regular. Além disso, o enfoque em "deficiência" e "altas habilidades" podem restringir a inclusão a uma perspectiva medicalizada ao invés de uma abordagem pedagógica universal.

Outra crítica reside na ausência de mecanismos sancionatórios robustos e indicadores de monitoramento nacional, o que fragiliza a fiscalização pelos sistemas de ensino. A ênfase em professores especializados (inciso III) é positiva, mas ignora a formação continuada generalizada para todos os docentes, essencial para coexistência em classes comuns — um pilar da formação continuada de professores na perspectiva inclusiva.

Os artigos mencionados da LDB ressaltam e especificam a disponibilização da educação especial e inclusiva, complementando o que está estipulado na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), contribuindo para uniformizar o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais e estabelecendo normas legais para a supervisão de sua execução.

A cronologia apresentada na Figura 1 ilustra os progressos ocorridos entre 1973 e 1996 no âmbito da educação especial.

Figura 1 – Linha do Tempo – 1973 a 1996



Fonte: Elaborado pela autora deste trabalho (2025).

#ParaTodosVerem: Uma linha do tempo exibe eventos importantes relacionados à educação especial no Brasil entre os anos de 1973 e 1996. A linha do tempo contém os seguintes marcos principais: 1973: Instituição do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) pelo Decreto nº 72.425, com foco na melhoria do atendimento educacional especializado. 1988: Promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, garantindo a igualdade de direitos e avanços na educação. 1990: Criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelecendo proteção integral e direitos fundamentais. 1990: Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien), priorizando a educação universal e inclusiva. 1994: Primeira Política Nacional de Educação Especial no Brasil, incentivando a inclusão e adaptação no ensino regular. 1994: Declaração de Salamanca, promovendo a educação inclusiva em escala global. 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), definindo diretrizes para a estruturação da educação no país.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída em 2008, promoveu transformações substanciais em comparação com as diretrizes anteriores. Uma das principais alterações foi a diminuição da segregação educacional, incentivando a inclusão de todos os alunos em contextos escolares regulares, ao invés de inseri-los em instituições ou turmas especiais. A nova abordagem priorizou a inserção de estudantes considerados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e talentos/superdotação nas escolas comuns, com apoio especializado. Foi implementado o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que fornece suporte adicional em salas de recursos multifuncionais, mantendo o ensino regular como prioridade.

Com as mudanças faz-se a necessidade de formação docente para manejar a diferenças dentro das salas de aula foi enfatizada, promovendo práticas pedagógicas inclusivas. A

mudança paradigmática destacou que a inclusão vai além do aspecto físico, englobando também dimensões sociais e pedagógicas, exigindo adequações no currículo, nos métodos educativos e na infraestrutura das instituições escolares.

Na PNEEPEI (Brasil, 2008), vista como um “[...] movimento global em prol da inclusão, consiste em uma ação política, cultural, social e pedagógica, promovida em defesa do direito de todos os estudantes a estarem juntos, aprendendo e participando, sem qualquer forma de discriminação” (p.5), que se estabelece nos direitos humanos ao articular igualdade e diferença como valores inseparáveis. Neste documento destaca-se que as escolas de Educação Básica devem: Direcionar as ações educacionais para potencializar a aprendizagem, o desenvolvimento e a plena participação do estudante para o alcance das finalidades, metas e objetivos da educação. (Brasil, 2008, p.31)

Nesse contexto, é possível notar que, após a sua criação, surgiu uma significativa demanda para que os sistemas de ensino se ajustassem a um público diversificado, considerando a democratização do acesso à educação para todos. Essa necessidade levou à reflexão sobre suas práticas pedagógicas, visando à valorização das diversidades. Também se reconheceu a importância da capacitação da equipe gestora e pedagógica para o desenvolvimento de abordagens inclusivas e justas, uma vez que os profissionais que atuavam nas escolas não se sentiam preparados para lidar com o elevado número de estudantes considerados com deficiência que começaram a ser atendidos nos anos subsequentes.

A Resolução nº 4, datada de 2 de outubro de 2009, emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), define as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no âmbito da Educação Básica, especificamente na modalidade de Educação Especial. Este documento abrange alguns pontos fundamentais, a saber: os sistemas de ensino são obrigados a permitir a matrícula de alunos que apresentem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em turmas regulares, além de disponibilizar o AEE em salas de recursos multifuncionais ou em centros especializados. O AEE tem como objetivo complementar e suplementar a formação do aluno, visando eliminar barreiras que possam impedir sua plena participação e aprendizagem.

Em 13 de julho de 2010 a resolução nº 4, do Conselho Nacional de Educação (CNE), institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Seu propósito é orientar a estruturação das etapas e modalidades da Educação Básica no Brasil, favorecendo a inclusão, a democratização do acesso e a asseguarção da qualidade na educação.

O Decreto nº 7.611/2011 possui uma relevância histórica considerável no âmbito da educação inclusiva no Brasil. Ele formalizou o compromisso do país com a inclusão

educacional, harmonizando-se com princípios internacionais, tal como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Este decreto enfatizou a necessidade de que a educação especial seja amalgamada ao sistema regular de ensino, favorecendo a equidade de oportunidades e removendo obstáculos para estudantes considerados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Outro marco legal que simbolizou um progresso fundamental para a inclusão educacional e social foi a criação e divulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI – Lei nº 13.146), também referida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, sancionada em 6 de julho de 2015. Esta legislação consolidou e expandiu direitos previamente estabelecidos, favorecendo avanços significativos no processo educacional de indivíduos com deficiência. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI – Lei 13.146/2015) define como pessoa com deficiência:

[...] aquela que apresenta um impedimento de longa duração, seja ele físico, mental, intelectual ou sensorial, que, ao interagir com uma ou mais barreiras, pode dificultar sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com os demais indivíduos. (Brasil, 2015, art. 2º).

Neste sentido, a LBI (2015) admite que cada ser humano possui um potencial singular e deve receber suporte para maximizar suas habilidades, levando em consideração suas particularidades e incentivando sua autonomia e engajamento na sociedade de maneira inclusiva. Este documento visa à escola a transição para um processo de democratização do ensino regular, no que tange à noção de que todos, independentemente de suas limitações, potencialidades, anseios, metas, desafios e interesses, possuem os mesmos direitos.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI, Lei nº 13.146/2015), adota o paradigma social da deficiência, que desafia a visão medicalizada tradicional ao interpretar a deficiência não como uma característica intrínseca ao indivíduo, mas como consequência das barreiras impostas pelo ambiente social, físico e atitudinal. Essa abordagem, em consonância com a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), destaca a importância de eliminar essas barreiras — arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e metodológicas — para assegurar a participação plena e igualitária na sociedade, transferindo para o Estado, a coletividade e as instituições a responsabilidade pela remoção dos obstáculos que dificultam o exercício dos direitos fundamentais.

No contexto da educação inclusiva, essa ênfase impulsiona adaptações razoáveis e serviços especializados na rede regular, promovendo a autonomia e a equidade, como complemento à LDB, e reforçando a inclusão como dever coletivo em vez de problema

individual. Exemplos concretos incluem o art. 28 da LBI, que exige acessibilidade em prédios públicos e transportes, e o art. 29, que prioriza a matrícula em classes comuns com apoio pedagógico, demandando dos sistemas de ensino a superação de barreiras curriculares e formativas para evitar a segregação residual prevista no art. 59 da LDB. Dessa forma, a LBI (2015) não apenas implementa o modelo social da deficiência, mas também monitora sua efetivação através de sanções administrativas e judiciais, promovendo uma cultura de direitos humanos que converte a deficiência em uma questão de interesse social, em consonância com os princípios de equidade e diversidade no âmbito pedagógico.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015 estabelece diretrizes específicas voltadas à promoção da acessibilidade universal, conforme previsto no artigo 3º, que determina a eliminação de obstáculos em todos os setores — urbano, arquitetônico, de transporte, comunicação, informação e educação — promovendo a igualdade de oportunidades como um direito fundamental do ser humano. Essa abordagem difere do modelo médico-reabilitador ao atribuir à sociedade a responsabilidade pela criação de ambientes inclusivos, com prazos e penalidades previstos nos artigos 65 e 66 para infrações, incluindo multas e interdições. No âmbito educacional, essa perspectiva manifesta-se na disponibilização de materiais didáticos acessíveis (artigo 29, §2º) e na obrigatoriedade da formação continuada dos docentes para atender às demandas da diversidade, alinhando-se às diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e estimulando metodologias ativas que eliminam barreiras pedagógicas.

A LBI (2015) também fornece orientações acerca da condução do ensino em salas inclusivas, propondo diversas adaptações para a elaboração de um projeto político-pedagógico que assegure o acesso igualitário ao currículo tanto para alunos com quanto sem deficiência. Além disso, essa legislação trata de programas de formação inicial e continuada destinados aos professores da educação regular, com o objetivo de capacitá-los na implementação de práticas pedagógicas inclusivas em suas instituições. Dessa forma, evidencia-se que a escola contemporânea deve estar preparada para atender às particularidades dos estudantes com deficiência em todos os aspectos. Tal entendimento justifica-se pelo fato de as instituições serem responsáveis por promover e garantir um espaço de liberdade existencial, empenhando-se cotidianamente na construção de um ambiente fundamentado nos valores da convivência social. Ainda no Ano de 2015, ocorreu o Fórum Mundial de Educação em Incheon, na Coreia do Sul, entre os dias 19 e 22 de maio, envolvendo a participação de representantes de 160 países, inclusive o Brasil. Durante esse evento, foi aprovada a Declaração de Incheon para a Educação 2030, a qual delineia uma nova perspectiva para a educação ao longo dos próximos quinze anos.

A Declaração de Incheon foi a base de elaboração do documento denominado Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Este documento contém 17 metas específicas. A quarta meta concentra-se na educação, comprometendo-se a garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, bem como a promover possibilidades de aprendizagem ao longo de toda a vida para toda a humanidade.

No que se refere à Educação Inclusiva, o Brasil comprometeu-se a alcançar essa meta até o ano de 2030:

Eliminar as desigualdades de gênero e de raça na educação e garantir a equidade de acesso, permanência e êxito em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino para grupos em situação de vulnerabilidade, sobretudo pessoas com deficiência [...]; ofertar infraestrutura física escolar adequada às necessidades da criança, acessível às pessoas com deficiência e sensível ao gênero, que garanta a existência de ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos. (Nações Unidas Brasil, 2015, s.p.).

A Lei nº 15.069, de 23 de dezembro de 2024, estabelece a Política Nacional de Cuidados no Brasil. Essa legislação representa um marco relevante, uma vez que reconhece o direito ao cuidado como um direito universal e fomenta a corresponsabilidade entre o Estado, as famílias, o setor privado e a sociedade civil na oferta de cuidados. Assegura o direito de ser cuidado, de cuidar e ao autocuidado, promovendo a dignidade e o bem-estar de todos os indivíduos. Esta lei evidencia um progresso significativo na promoção da equidade e na valorização do trabalho relacionado aos cuidados.

No que tange a essa legislação, esta reconhece o cuidado como um direito universal, contemplando tanto aqueles que prestam cuidados quanto aqueles que os recebem, além de enfatizar a importância do autocuidado. A política favorece a diminuição das desigualdades estruturais e estimula transformações culturais relativas ao trabalho de cuidado, historicamente vinculado às mulheres e executado de maneira não remunerada.

Os princípios da Política Nacional de Cuidados são fundamentais para sua eficácia e abrangência. Destacam-se o respeito à dignidade e direitos humanos, o universalismo progressivo visando inclusão, a equidade e proibição da discriminação, e a promoção da autonomia dos indivíduos. A política também enfatiza a corresponsabilidade social entre gêneros, o antirracismo, o anticapacitismo, o anti-idadeísmo, e a interdependência nas relações de cuidado. Adicionalmente, prioriza o direito à convivência familiar e comunitária, a parentalidade positiva, a valorização da vida e cidadania, além do cuidado responsivo, que atende necessidades específicas.

A seguir a Figura 2 apresenta os principais avanços legislativos e políticos do Brasil entre 2008 e 2025, relacionados à educação inclusiva e aos direitos das pessoas com deficiência.

Figura 2 – Linha do Tempo – 2008 a 2024



Fonte: Elaborado pela autora deste trabalho (2025).

#ParaTodosVerem: A linha do tempo apresenta os principais avanços legislativos e políticos do Brasil entre 2008 e 2025 voltados à educação inclusiva e aos direitos das pessoas com deficiência. Começa com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), alinhada à Convenção da ONU, seguida por resoluções que definem diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (2009) e para a Educação Básica (2010). Em 2011, o Decreto nº 7.611 trata da educação especial e do AEE. Em 2014, é regulamentada a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A Lei Brasileira de Inclusão (2015) assegura igualdade de oportunidades. Em 2024, surge a Política Nacional de Cuidados, promovendo responsabilidade compartilhada pelo cuidado. Por fim, em 2025, é instituída a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional correspondente, consolidando o compromisso com a inclusão educacional.

O Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, constitui um marco significativo ao formalizar a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e estabelece a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, reafirmando o compromisso com o direito à educação em um sistema verdadeiramente inclusivo para estudantes considerados com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação. Entre suas contribuições destacam-se a promoção da equidade, o enfrentamento do capacitismo, a integração transversal da modalidade de Educação Especial em todos os níveis de ensino e o estímulo à formação contínua dos docentes. Além disso, reforça a articulação intersetorial e o fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente realizado nas escolas comuns.

Conforme estabelece o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025 no Artigo 4º São objetivos da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva:

I - Assegurar:

- a) a existência de redes educacionais inclusivas em todos os níveis, etapas e modalidades dos sistemas de ensino;
- b) a aprendizagem ao longo da vida, até os níveis e as etapas de ensino mais elevados;
- c) o acesso, a participação, a permanência e a aprendizagem dos estudantes que são o público da educação especial nos estabelecimentos de ensino, em classes comuns;
- d) o AEE em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino; e
- e) as adaptações razoáveis, nos diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais, consideradas suas políticas curriculares, avaliativas e de planejamento;

II - Universalizar a matrícula na educação básica para o público da educação especial, dos quatro aos dezessete anos de idade, em classes comuns da rede regular de ensino;

III - reduzir:

- a) a distorção idade-série relativa ao público da modalidade educação especial; e
- b) a desigualdade de acesso e melhorar as condições de permanência do público da educação especial na educação superior;

IV - Implementar programas e ações educacionais para apoiar ou complementar a formação dos estudantes com deficiência e estudantes autistas e suplementar a formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação nos diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais;

V - Fomentar:

- a) as medidas de combate à discriminação e ao capacitismo no âmbito educacional;
- b) o protagonismo e a participação dos estudantes que são o público da educação especial na formulação, inclusive por meio de movimento de auto defensores, na implementação, no monitoramento e na avaliação das ações da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva; e
- c) a participação da comunidade, da família e dos estudantes nas discussões relativas ao aperfeiçoamento da oferta da educação especial inclusiva;

Embora o decreto consolide princípios progressistas e esteja em consonância com legislações e tratados internacionais, tais como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), enfrenta desafios estruturais profundos, incluindo a insuficiência de recursos financeiros destinados — como evidenciado pela ausência de previsão orçamentária específica no texto —, dificuldades na implementação de práticas inclusivas nas redes públicas municipais e estaduais, além da necessidade premente de aprimoramentos na formação docente e na produção de materiais acessíveis. Nesse contexto, questiona-se: até que ponto esses objetivos elevados ultrapassam o âmbito meramente declaratório para se concretizarem em ações efetivas? Na prática, a meta de universalizar as matrículas em classes comuns (inciso II) entra em conflito com a realidade de escolas superlotadas e desprovidas de infraestrutura acessível, perpetuando o capacitismo velado e contribuindo para a evasão escolar, conforme indicam os dados do Censo Escolar (INEP, 2024).

Ademais, a promoção da formação contínua de docentes (inciso I, alínea d) é uma iniciativa louvável, contudo apresenta-se de forma superficial na ausência de mecanismos eficazes de monitoramento e capacitação em metodologias ativas, tais como a Sequência Fedathi, que favorece a mediação dialógica e a personalização do currículo — componentes fundamentais para o sucesso do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Sem recursos destinados à implementação de programas de formação permanente que integrem essas abordagens, o decreto corre o risco de aprofundar as disparidades regionais, sobretudo no Nordeste brasileiro, onde as redes públicas enfrentam déficits crônicos de profissionais qualificados. A ênfase no protagonismo estudantil (inciso V, alínea b) revela uma abordagem inovadora; entretanto, desconsidera obstáculos como a baixa representatividade de auto defensores em conselhos escolares, exigindo políticas efetivas de fortalecimento do empoderamento estudantil.

O Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, modifica o Decreto nº 12.686/2025, realizando ajustes destinados a aperfeiçoar a execução da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEPEI). Essa regulamentação, publicada menos de dois meses após o decreto inicial, atende a necessidades práticas ao flexibilizar elementos relacionados à organização da educação especial e ao ampliar o suporte às instituições privadas especializadas.

Dentre as principais modificações, ressalta-se a introdução do Artigo 4º-A, que faculta aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios a organização da educação especial por meio de parcerias com entidades privadas sem fins lucrativos, especializadas e atuantes exclusivamente nesta modalidade, conforme disposto no artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). No âmbito do Artigo 1º, § 3º, houve alteração na redação para destacar o "direito de inclusão" em turmas regulares, afastando a obrigatoriedade rígida e promovendo maior flexibilidade com os suportes necessários. Outras atualizações envolvem o aumento da carga horária destinada à formação continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) — mínimo de 360 horas — e dos profissionais de apoio — mínimo de 180 horas; a institucionalização do Programa de Apoio à Educação Escolar (PAEE) e do Plano de Educação Individualizado (PEI) no projeto político-pedagógico escolar; bem como a garantia de recursos provenientes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para tais ações, conforme estabelecido no novo Artigo 19-A.

Tais alterações contribuem para o aprimoramento da cooperação entre os setores e para o financiamento por meio do Fundeb, além de elucidar a aplicação de estudos de caso na formulação de planos individualizados, dispensando a necessidade de laudos médicos.

Contudo, alguns críticos alertam para uma flexibilização sutil da inclusão integral em turmas regulares, permitindo a possibilidade de segregação em contextos especializados por meio de convênios privados, situação que potencialmente aumenta as disparidades existentes nas redes públicas com infraestrutura precária.

Tanto o Decreto nº 12.686/2025 quanto sua modificação pelo Decreto nº 12.773/2025 configuram, em última análise, a desmontagem da PNEEPEI de 2008 (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva), a qual enfatizava a inclusão integral em salas de aula regulares, sem quaisquer ressalvas segregacionistas.

A desmontagem da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, instituída pelo Decreto nº 6.571/2008, ocorre principalmente devido à substituição de sua abordagem transversal e não substitutiva da educação especial — a qual priorizava a inclusão plena em classes comuns do sistema regular de ensino, com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como suporte complementar — por uma nova configuração dualista prevista no Decreto nº 12.686/2025 e alterada pelo Decreto nº 12.773/2025. A PNEEPEI original tinha como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), destacando a escola comum como direito incondicional, com adaptações ambientais e curriculares, sem quaisquer ressalvas à segregação.

Os recentes decretos estabelecem o direito à inclusão em classes comuns de forma preferencial, embora não obrigatória, e autorizam parcerias com instituições privadas especializadas de modo exclusivo (art. 4º-A do Decreto 12.773). Tal iniciativa configura a implementação de um sistema paralelo que tende a reforçar a segregação escolar e a desviar recursos do Fundeb das escolas regulares. Críticos, como o Fórum Nacional de Educação Inclusiva (FONEI) e o LEPED/USP, apontam que tal medida representa um retrocesso ao tratar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como mera finalidade de "suplementação" ou "apoio", o que fragiliza a inclusão transversal e viola princípios constitucionais relacionados à gestão democrática (art. 206, VI, da CF/1988). Além disso, o processo de elaboração dessas políticas, marcado por sua natureza antidemocrática e pela ausência de consultas públicas amplas, agravando ainda mais a situação, contrasta com o marco transformador estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI-2008.

Essa mudança compromete a implementação de uma formação continuada alinhada à inclusão plena, ao facilitar a evasão para ambientes especializados, o que perpetua o capacitismo e as desigualdades regionais dentro das redes públicas. Em síntese, os decretos de

2025 representam um retrocesso significativo na história, ao priorizar a segurança jurídica em detrimento da equidade real, exigindo uma resistência coletiva para recuperar a perspectiva inclusiva originalmente defendida.

Sob a ótica da inclusão e dos diversos instrumentos normativos (Brasil, 1988, 1994, 1996, 2008, 2015, 2024, 2025) que asseguram o direito à educação de estudantes considerados com deficiência nas instituições regulares de ensino, além de abordarem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os serviços de apoio necessários para promover a inclusão escolar, o acesso ao conhecimento e a aprendizagem, torna-se pertinente questionar: de que forma as práticas pedagógicas fundamentadas teoricamente podem promover a inclusão equitativa de estudantes com e sem deficiência, assegurando o respeito e a valorização da diversidade no ambiente educacional?

A seção seguinte aborda de maneira mais detalhada as práticas pedagógicas na Educação Especial Inclusiva, enfocando os progressos em direção a um ensino de qualidade e equidade.

3.1.2 Práticas pedagógicas que transformam a educação.

O conceito de prática pedagógica é abrangido como um conjunto de interações, procedimentos e variáveis que influenciam e se inter-relacionam nas situações de ensino: natureza da atividade, metodologias, elementos materiais do contexto, estilo do docente, relações sociais e conteúdos culturais (Zabala, 1998).

Essa perspectiva enfatiza a relevância de levar em consideração não apenas o conteúdo que será ensinado, mas também as interações entre alunos e professores, os recursos disponíveis e o contexto cultural envolvente. Isso nos instiga a ponderar sobre a importância de uma abordagem holística na educação, onde cada fator impacta diretamente a experiência de aprendizagem. No âmbito da educação inclusiva, essa compreensão resulta na adaptação das metodologias para atender às necessidades de todos os estudantes; promoção de relações sociais positivas, fundamentadas no respeito e na colaboração; e valorização da diversidade cultural como um elemento enriquecedor do aprendizado coletivo.

O professor desempenha um papel essencial no processo de inclusão, sendo imprescindível que receba apoio e reconhecimento, uma vez que a implementação de uma escola com uma abordagem inclusiva não pode ser realizada isoladamente.

Segundo Nóvoa (2019), o ato pedagógico abrange um conjunto de saberes, de competências e atitudes, mais (e esse mais é essencial) a sua mobilização numa ação educativa determinada. Diante disso, fica evidente que possuir conhecimentos teóricos não é suficiente; é

necessário que o educador os aplique em sua prática docente, visto que ele é o profissional encarregado de facilitar a construção do conhecimento entre os alunos.

A instituição escolar configura-se como um ambiente de trocas permanentes, no qual educadores e estudantes compartilham conhecimentos e experiências. É fundamental reconhecer essa dinâmica e adotar uma perspectiva holística, centrada no discente, para desenvolver práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e favoreçam um aprendizado significativo para todos os envolvidos.

Historicamente, a escola concentrou-se unicamente no ensino, entendido segundo a perspectiva de Moran (2000) como as práticas didáticas estruturadas que permitem aos alunos apreenderem áreas específicas do saber. Atualmente, essa definição foi ampliada, pois “na educação, o objetivo, além de ensinar, é auxiliar na integração entre ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, buscando uma visão holística.” (Moran, 2000, p.12).

A escola está longe de considerar e valorizar as experiências dos alunos quando: vincula, exclusivamente, seus objetivos ao que está determinado nos livros didáticos e nos currículos estabelecidos; determina as habilidades e competências que devem ser alcançadas por todos, antes mesmo que os alunos apresentem seus saberes prévios e interesses; estabelece o tempo ideal para que os estudantes aprendam; define qual é o modo mais adequado de avaliar a aprendizagem. (Lanuti, Batista e Mantoan, 2022, p.107)

A escola ainda vê o ensino como uma forma de transmissão e a aprendizagem como um processo de reprodução. Com isso, espera que todos os alunos imitem um perfil idealizado que simboliza a normalidade. Essa perspectiva tradicional de ensino evidencia desafios tanto estruturais quanto culturais dentro do sistema educacional. O modelo de ensino que se concentra na transmissão de conhecimentos e na replicação de um ideal homogêneo continua sendo amplamente utilizado, frequentemente devido à falta de formação continuada dos professores ou a currículos rígidos que impedem inovações.

Mantoan (2022, p. 6) nos provoca a pensar:

Estamos ainda muito longe do que é o papel da escola: dar guarida a quem chega como um anônimo, mas que tem garantido um lugar, nesse lugar. A escola prepara o cidadão para a vida pública. Os novos têm na escola o que necessitam para aprender a viver, respeitar o outro, expressar livremente suas ideias, associar-se aos demais com espírito público, justiça e solidariedade e autonomia.

Conforme Figueiredo et al (2015), uma escola que promove a inclusão e proporciona a aprendizagem de todos os alunos, eliminando as barreiras que podem obstaculizar a apropriação de conhecimentos e saberes, demanda uma nova abordagem para o ensino e a aprendizagem. Essa mudança implica na transformação da escola, que é fundamentalmente um projeto social: uma sociedade que acolhe e oferece oportunidades educativas a todos.

Mantoan (2003) destaca a imperatividade de reestruturar a escola, priorizando um ensino inclusivo e acessível a todos os indivíduos. Esta análise sublinha que, apesar da educação para todos ser um objetivo fundamental, ela implica também desafios consideráveis que demandam alterações estruturais e a adoção de práticas pedagógicas inovadoras.

Sob a ótica inclusiva a efetivação da educação especial requer uma série de transformações significativas nas práticas pedagógicas nas instituições de ensino, incluindo: a incorporação de novos conceitos e abordagens didáticas, a adaptação ou reformulação dos currículos, a introdução de modalidades inovadoras de avaliação e o incentivo à participação ativa dos pais e da comunidade diante dessa nova configuração social e educacional. (Figueiredo et al, 2015; Lustosa; Melo, 2018; Mantoan, 2021)

Um currículo inclusivo deve fundamentar-se em princípios que assegurem a igualdade de oportunidades e considerem as particularidades de cada indivíduo. É imprescindível que não elaborem currículos rígidos para as redes de ensino, apoiando-nos em concepções, práticas pedagógicas e programas educacionais que favorecem apenas uma fração da sociedade, seja em relação a aspectos econômicos ou às capacidades físicas e cognitivas. Ao contrário, é necessário desenvolver metodologias dinâmicas que promovam uma educação equitativa e de qualidade para todos.

Assumir e realizar a prática pedagógica em uma orientação inclusiva se constitui, em uma parte significativa, fomentar estratégias didáticas e procedimentos que repercutam na aprendizagem de todos os estudantes, bem como nos assumir como educadores na autoria da nossa própria ação docente. (Lustosa; Figueiredo, 2021, p. 91).

A avaliação das práticas pedagógicas se revela essencial para ajustar o ensino às exigências atuais, especialmente no que concerne à inclusão. Tal necessidade requer a elaboração de estratégias que, além de acolher a diversidade, mas que também transformem o ambiente escolar em um espaço de aprendizado justo e relevante para todos.

Conforme Lustosa e Figueiredo (2021) é essencial que nós, educadores e educadoras, realizemos constantemente uma análise e reflexão crítica acerca de nossas práticas e dos princípios que defendemos e acreditamos em educação. Sob a ótica da inclusão, a adoção e implementação da prática pedagógica representa uma contribuição relevante para o desenvolvimento de estratégias didáticas e métodos que impactem a aprendizagem de todos os estudantes, assim como nos posicionarmos como educadores na construção de nossa própria atuação docente.

Imbert (2003) argumenta que a transformação da escola e das práticas pedagógicas só poderá ocorrer mediante uma alteração no imaginário dos educadores. A práxis pedagógica é o

motor da pedagogia, atuando como um recurso para a produção de autonomia, orientada para desenvolver indivíduos que expressam suas ideias.

O planejamento docente se configura como um instrumento indispensável para a implementação de uma educação inclusiva, uma vez que possibilita ao educador prever as demandas de todos os estudantes, assegurando um ambiente de aprendizagem justo e receptivo. No cenário educacional atual, em que a diversidade nas turmas é predominante, o planejamento inclusivo deixa de ser mera aspiração e torna-se crucial para garantir que cada estudante tenha acesso efetivo ao aprendizado. “[...] o planejamento requer atenção pela repercussão que ele tem na organização e dinamização das situações de aprendizagem e da prática pedagógica”. (Lustosa e Figueiredo, 2021, p.93)

Os educadores frequentemente se deparam com o desafio de repensarem as suas metodologias e acolher a dinâmica e a diversidade do ambiente escolar. A transição nos modos de conduzir as aulas exige alterações que vão além dos procedimentos, penetrando nas concepções subjacentes. A formação docente, conforme analisado por Nóvoa (1992), constitui um dos alicerces essenciais para o desenvolvimento de uma prática pedagógica robusta e inovadora. Todavia, essa formação é também marcada por inseguranças e desafios distintos. A hesitação de algumas docentes em experimentar metodologias ou práticas que ainda não dominaram ressalta a urgência de reformular tanto a formação inicial quanto a continuada, visando proporcionar um suporte mais efetivo e contextualizado.

A fragmentação dos conhecimentos dos docentes frequentemente conduz a uma educação que mantém padrões hegemônicos, em vez de favorecer a transformação social. Essa ausência de coesão entre os saberes pode ser um reflexo de uma formação docente que enfatiza conteúdos isolados e desconectados da realidade prática e crítica.

Pimenta (2005) apresenta uma reflexão fundamental ao enfatizar que o conhecimento docente deve resultar de uma construção integrada entre a prática e a teoria. A prática isolada pode restringir a atuação do professor a vivências pontuais, enquanto a teoria, por sua vez, corre o risco de se tornar abstrata e desvinculada da realidade. A articulação entre ambas possibilita um processo de ressignificação mútua que expande as perspectivas do educador, aprimorando sua capacidade de análise crítica e ação contextualizada.

Mantoan e Lanuti (2022) enfatizam a relevância de que o docente leve em conta os interesses e preocupações dos alunos como elemento fundamental do processo educativo. Essa perspectiva posiciona o estudante na condição de protagonista, valorizando sua curiosidade e estabelecendo uma ligação entre o conteúdo curricular e as experiências e indagações concretas que vivencia. A sala de aula deve ser compreendida como um ambiente colaborativo e

dinâmico, no qual tanto educadores quanto alunos desempenham papéis de parceria no processo educativo. Esse modelo de espaço enaltece a troca de conhecimentos e favorece uma abordagem pedagógica mais democrática e inclusiva.

A compreensão de que cada pessoa é singular, seja em suas particularidades físicas ou em seus contextos culturais e sociais, favorece a criação de um ambiente educacional mais inclusivo e igualitário. Esse entendimento por parte dos docentes não somente enriquece o processo de ensino, mas também solidifica a relação entre estudantes e educadores, possibilitando que cada aluno se sinta respeitado e valorizado. A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos considerados com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (Mantoan, 2003, p. 16)

Sob essa perspectiva, quais medidas podem ser adotadas em uma sala de aula para promover a participação e o aprendizado de todos, dentro de um contexto de educação inclusiva, integrando o conhecimento científico à realidade, ou seja, harmonizando teoria e prática?

Considerando que a modificação das práticas pedagógicas, estabelecidas ao longo da história, requer tempo e cautela, torna-se imprescindível articular os princípios da Sequência Fedathi (SF) à elaboração de estratégias didáticas que favoreçam o ensino a todos os alunos. Essa articulação visa promover a participação dos estudantes em consonância com suas necessidades e potencialidades, respeitando os diferentes ritmos e formas de aprender.

A Sequência Fedathi (SF), ao propor uma metodologia que valoriza a problematização, a mediação e a síntese, contribui para a construção de um ambiente educacional mais equitativo, no qual os alunos são incentivados a desenvolver autonomia, pensamento crítico e protagonismo no processo de aprendizagem. Essa abordagem permite que o professor atue como mediador, criando situações de aprendizagem que favoreçam a inclusão e a valorização das singularidades dos estudantes.

Dessa forma, a implementação de práticas pedagógicas que considerem a diversidade e promovam a equidade no ensino torna-se essencial para garantir que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento e possam se desenvolver plenamente no contexto escolar.

4. SEQUÊNCIA FEDATHI: ESTRUTURA, FASES E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A trajetória da Sequência Fedathi (SF) teve início na década de 1970, especificamente em 1971, no Departamento de Matemática da Universidade Federal do Ceará (UFC). O criador do método foi o professor Hermínio Borges Neto, que iniciou sua atuação no curso de Bacharelado em Matemática e permaneceu vinculado à instituição até 1996. Nesse período, enfrentou dois principais desafios: primeiramente, a incerteza acerca do verdadeiro significado da matemática e dos benefícios que ela poderia oferecer aos estudantes; em segundo lugar, a dificuldade dos professores em compreender o papel fundamental desempenhado pela disciplina. Ao longo de aproximadamente vinte e cinco anos, esses questionamentos influenciaram o desenvolvimento do método, inicialmente denominado Sequência McLane e posteriormente passou a ser conhecido como Sequência Fedathi (SF). Entretanto, a consolidação dessa abordagem ocorreu em 1996, momento no qual o professor Hermínio Borges Neto concluiu seu pós-doutorado na Universidade de Paris VII. (Menezes, 2018)

A palavra ‘sequência’, nessa metodologia, justifica-se pela sua organização, pela sua ordenação, pela sucessão de atividades em quatro etapas” (Sousa, 2015, p. 40). A denominação **FEDATHI** teve origem nas sílabas iniciais dos nomes dos três filhos do Professor Hermínio Borges Neto: Felipe, Daniel e Thiago. Essa iniciativa teve início no contexto do ensino de Matemática, com o propósito de facilitar uma aprendizagem mais eficaz por parte dos estudantes, por meio da aplicação de situações-problema destinadas a superar obstáculos didáticos (Santos, 2017).

O docente Hermínio desempenhou a função de professor no curso de Bacharelado em Matemática, situado no Centro de Ciências da UFC, dedicando atenção às questões referentes às taxas de reprovação e à evasão acadêmica dos estudantes. Nesse contexto, empenhava-se na busca por estratégias que aprimorassem os processos de ensino e aprendizagem da matemática, mantendo diálogo com educadores da área, durante o período em que exerceu a coordenação do referido curso (Santos, Borges Neto, Pinheiro, 2019).

Notabilizou-se por revolucionar a prática pedagógica na disciplina de Matemática ao incorporar uma abordagem que combina reflexão, diálogo e inovação metodológica. Ao longo de sua trajetória, particularmente em sua atuação como coordenador do Bacharelado em Matemática na UFC, desenvolveu estratégias que transcendiam o ensino convencional, com o objetivo de identificar e enfrentar as principais causas da evasão escolar e dos elevados índices de reprovação. Sua atuação envolvia repensar os processos de transmissão do conhecimento matemático, promovendo uma interação mais dinâmica e colaborativa entre docente e estudante.

Inicialmente concebida para o ensino de Matemática fundamentado na Engenharia Didática, a metodologia evoluiu-se ao longo do tempo, demonstrando sua flexibilidade ao transcender os limites da disciplina matemática. A formalização da Sequência Fedathi (SF) possibilitou a adaptação de seus princípios para a instrução em áreas tão distintas quanto Medicina — notadamente no ensino de Anatomia — e Letras, entre outras.

A Sequência Fedathi é uma proposta de ensino, talvez uma metodologia, com fundamentação teórico-metodológica baseada na proposta lógico-dedutiva construtiva, acrescida de uma postura, enfoque, de um comportamento, de uma atitude por parte do professor, perante seus estudantes, que respeite e tente reproduzir o método de trabalho de um matemático (conhecido como ‘la méthode’) (Borges Neto, 2016).

Atualmente, a Sequência Fedathi (SF) configura-se como uma metodologia alicerçada na transposição dos princípios do método científico para o ambiente de ensino. Tal processo implica que a aprendizagem seja conduzida de forma organizada e sistemática, mediante etapas que remetem a um ambiente laboratorial de descobertas, onde hipóteses, experimentação, análise e validação constituem ações cotidianas no âmbito da sala de aula. Dessa maneira, o método abandona a concepção tradicional de ensino centrada exclusivamente no professor e promove práticas pedagógicas que estimulam a curiosidade investigativa dos estudantes, elementos essenciais para a construção do conhecimento.

Sua adaptabilidade às diferentes áreas do conhecimento favorece uma abordagem interdisciplinar, na qual conceitos e lógica do método científico podem ser aplicados desde as ciências exatas até as ciências humanas. Essa flexibilidade constitui um dos principais atrativos da metodologia, sendo amplamente explorada por docentes, pesquisadores e estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFC. Tais atores vêm empenhando-se na sistematização e aprimoramento das etapas do método com vistas à sua efetividade crescente.

A Sequência Fedathi (SF) propõe que, ao deparar-se com um problema inédito, o estudante deve reproduzir as etapas adotadas por um matemático durante sua investigação: inicialmente, ele analisa os dados fornecidos na questão; em seguida, explora diferentes alternativas capazes de conduzi-lo à solução; avalia possíveis erros; busca por informações adicionais para fundamentar a resposta; verifica os resultados obtidos com objetivo de identificar eventuais erros e suas origens; realiza as devidas correções e constrói um modelo explicativo.

Segundo Santos, Borges Neto e Pinheiro (2019), a proposta não se limita à mera transmissão de informações; ela demanda do docente uma postura mediadora e transformadora, enquanto o estudante assume um papel central em seu próprio processo de aprendizagem. Essa

construção conjunta do conhecimento não apenas enriquece a experiência educacional, mas também provoca uma mudança de paradigma na compreensão da relação entre ensino e aprendizagem.

A Sequência Fedathi (SF) possibilita que os alunos assumam o papel de protagonistas em seu processo de aprendizagem, responsabilizando-se por sua trajetória educativa. Conforme destacado por Mendonça (2018), ao disponibilizar oportunidades para debate, reflexão e manifestação de opiniões, os estudantes são estimulados a desenvolver uma postura crítica e autônoma, qualidades fundamentais para o crescimento intelectual e social na sociedade atual.

Conforme Brousseau (2008), esse processo adaptativo gera novos saberes e estratégias, manifestados por respostas inovadoras frente a situações-problema. A marca da aprendizagem, então, reside nessa contínua capacidade de adaptação e de produção de soluções diante dos desafios que emergem, destacando o papel ativo do estudante na construção do seu saber.

A proposta da Sequência Fedathi (SF), conforme delineada por Sousa (2015), estrutura o processo de ensino-aprendizagem em três níveis fundamentais: preparação, vivência e análise. Cada um desses níveis desempenha um papel essencial para a formação de conhecimentos e para o desenvolvimento integral dos estudantes.

O primeiro nível, denominado preparação, consiste no planejamento deliberado da ação pedagógica por parte do docente, que abrange tanto a seleção de estratégias quanto a escolha de recursos, artefatos e situações-problema capazes de desafiar os estudantes a adotarem uma postura ativa frente ao conhecimento.

O segundo nível, a vivência, refere-se ao momento em que os alunos são convidados a se envolverem profundamente nas situações propostas, experimentando hipóteses, interagindo entre si e com o professor, além de enfrentarem obstáculos cognitivos que promovem a investigação e a construção autônoma do saber. Essa fase é caracterizada pela postura questionadora do docente e pelo protagonismo dos estudantes, elementos essenciais para o desenvolvimento da autonomia intelectual.

No terceiro nível, a análise, realiza-se uma reflexão conjunta acerca do percurso realizado, possibilitando aos estudantes avaliarem suas descobertas, argumentações e estratégias utilizadas na resolução dos problemas. Este momento é crucial para consolidar o conhecimento adquirido, promover generalizações e formular novas questões para investigações futuras.

De acordo com Borges Neto (2016), a Sequência Fedathi (SF) representa uma abordagem metodológica que conecta três concepções epistemológicas relevantes para a

matemática. Inicialmente, ela está associada à proposta de resolução de problemas, defendida por Polya na década de 1970, a qual destaca a importância do estudante como agente ativo na resolução de situações-problema, promovendo autonomia e desenvolvimento do pensamento crítico.

Polya (1978) delineou um modelo de solução de problemas matemáticos baseado em quatro etapas fundamentais: (a) compreensão do enunciado; (b) elaboração do planejamento para resolução; (c) execução da solução; e (d) validação do resultado. Essa metodologia evidencia o papel ativo do estudante como elemento central no processo investigativo, estimulando-o a desenvolver estratégias, explorar alternativas e verificar as soluções obtidas. Sob a perspectiva da Sequência Fedathi (SF), esse protagonismo é reinterpretado: mais relevante do que fornece estratégias predefinidas é possibilitar ao estudante uma experiência aprofundada com o problema, fomentando a reflexão, a experimentação de hipóteses e a construção de significados próprios através da investigação mediada pelo professor (Borges Neto, 2018).

Santos (2017) complementa afirmando que, enquanto na abordagem de Polya o foco está nas fases do procedimento, na Sequência Fedathi (SF) o núcleo central reside no amadurecimento intelectual do aluno diante do desafio proposto — ou seja, na vivência e maturação do problema como uma experiência formativa que aproxima ensino e aprendizagem das demandas reais envolvidas na prática matemática. Tal distinção valoriza aspectos como autonomia, reflexão e o desenvolvimento de práticas inclusivas ao considerar as diversas formas de raciocínio e aprendizagem presentes no ambiente escolar.

A Sequência Fedathi (SF) dialoga com o intuicionismo de Brouwer ao enfatizar a importância da experiência interna, a construção de significados pelos próprios estudantes e a criatividade na elaboração de estratégias pessoais para resolver desafios matemáticos, reconhecendo assim a natureza subjetiva e construtiva do conhecimento matemático.

Essa abordagem também se aproxima da lógica da descoberta matemática defendida por Lakatos (1978), que destaca a natureza dinâmica e evolutiva do conhecimento matemático, elaborado por meio de conjecturas, refutações e reformulações contínuas. Dessa maneira, a Sequência Fedathi (SF) consegue integrar essas três perspectivas, promovendo um ambiente que estimula o desenvolvimento da autonomia intelectual, valoriza a experiência do indivíduo e favorece uma compreensão do conhecimento matemático enquanto um processo investigativo constante e inacabado.

Segundo Borges Neto (2017), essa abordagem metodológica se apoia em um princípio pedagógico que tem como finalidade promover uma transformação na postura do educador. Ao

planejar uma aula didática, o docente vivência as fases da Sequência Fedathi (SF), a saber: Tomada de Posição, Maturação, Solução e Prova. Conforme a Figura 3 as Fases do Processo de desenvolvimento da Sequência Fedathi.

Figura 3 – Fases do Processo de Desenvolvimento da Sequência Fedathi



Fonte: Souza (2015), adaptado pela autora deste trabalho (2025).

#ParaTodosVerem: A figura apresenta um esquema composto por cinco hexágonos ligados entre si, ilustrando um procedimento chamado “Sequência Fedathi (SF)”. No centro, há um hexágono branco com a inscrição “Sequência Fedathi (SF)”, que serve como o núcleo do diagrama. Ao redor dele, estão dispostos quatro hexágonos coloridos conectados ao hexágono central por linhas, indicando uma relação ou sequência entre as fases. Hexágono Central (Branco): Possui a identificação “Sequência Fedathi (SF)” e está situado como a peça principal do esquema. Hexágono Superior (Verde Claro): Localizado acima do hexágono central, mostra o número “01” e a frase “Tomada de Posição”. Essa posição indica que pode ser a primeira etapa de uma sequência organizada. Hexágono à Esquerda (Azul Claro): Posicionado à esquerda do hexágono central, apresenta o número “02” e a expressão “Maturação”. Sua colocação sugere uma fase de crescimento ou desenvolvimento contínuo. Hexágono à Direita (Azul Médio): Situado à direita do centro, esse hexágono exibe o número “03” e o texto “Solução”. Isso aponta que essa etapa pode estar relacionada à resolução ou resposta a um problema apresentado no processo. Hexágono Inferior (Azul Escuro): Colocado abaixo do hexágono central, contém o número “04” e a palavra “Prova”. Essa posição final pode representar uma fase de validação, teste ou confirmação do procedimento.

4.1 A Tomada de Posição diante da Situação-Problema.

Na fase de Tomada de Posição, o estudante é apresentado a uma problemática cuidadosamente relacionada ao conteúdo que se pretende ensinar, situada em um contexto que favorece a abstração do cenário específico para uma modelagem matemática mais ampla e aplicável de forma generalizada (Souza et al., 2013, p. 20). Essa abordagem metodológica incentiva o aluno a transcender o caso particular, promovendo a formação de conexões capazes de possibilitar a utilização da estratégia desenvolvida em outros problemas similares (Souza, 2013; Menezes, 2018; Araújo et al., 2020). Dessa maneira, o estudante é motivado a ativar conhecimentos prévios, elaborar hipóteses e adotar uma postura investigativa, elementos essenciais para iniciar sua trajetória na resolução de questões matemáticas e na construção autônoma do conhecimento.

Neste sentido, o docente desempenha a função de intermediário entre as teorias acadêmicas e a questão apresentada em sala de aula, ligando o conhecimento às experiências

cotidianas dos alunos. Ao propor desafios que se vinculam ao cotidiano dos estudantes, o professor incentiva uma atuação participativa, convertendo o processo de aprendizagem em uma experiência dinâmica e investigativa, ao invés de uma mera repetição de conteúdo.

[...] não se trata apenas da realização de um enunciado para a resolução de um problema, mas sim de fazer a transposição, de mostrar o problema. É também nesse momento que serão estabelecidos os contratos didáticos, sendo oportuno ressaltar que esses contratos devem ser firmados não somente entre professor e alunos, mas entre alunos e alunos, de forma a garantir o com-prometimento na realização das atividades propostas. (Mendonça e Borges Neto, 2017).

Neste estágio, realiza-se a formalização do Acordo Didático, cujo objetivo é estabelecer normas que deverão ser observadas por todos os envolvidos. O termo “acordo didático” pode ser interpretado como o conjunto de compromissos e entendimentos previamente definidos entre o docente e os estudantes para orientar a prática pedagógica. Em síntese, trata-se de algo além da mera transmissão de conteúdos, representando a construção coletiva de um pacto em que ambas as partes reconhecem suas funções, responsabilidades e as estratégias que irão guiar o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Rodrigues (2017, p. 58), no Acordo Didático da Sequência Fedathi (SF) há uma interação mútua que define as ações necessárias para efetivar o ensino e a aprendizagem em um ambiente equilibrado, levando em consideração possíveis conflitos que possam surgir.

Segundo Santos (2017), a construção do acordo didático deve ser realizada e esclarecida desde o momento do planejamento das aulas, integrando-se às necessidades e particularidades do ambiente de ensino, além de estar constantemente em sintonia com as expectativas e condições dos alunos. Assim, promove-se um ambiente propício ao fortalecimento da autonomia e da cooperação, fatores fundamentais para o sucesso da Sequência Fedathi (SF) e para a consecução de uma aprendizagem relevante e ética.

O Acordo Didático e os contratos didáticos apresentados reforçam o aspecto ético e democrático do ensino inclusivo, ao estabelecer regras, papéis e responsabilidades de forma participativa, envolvendo os estudantes nas decisões sobre seu processo de aprendizagem. Em um ambiente inclusivo, isso implica reconhecer que alunos com deficiência, transtorno do espectro autista ou outras particularidades não são apenas beneficiários de adaptações, mas também sujeitos de direitos que contribuem na elaboração das normas de convivência e das estratégias pedagógicas, promovendo autonomia, responsabilidade compartilhada e senso de pertencimento.

Evidencia-se a importância de posicionar o estudante como protagonista do processo, incentivando-o a atuar como um pesquisador ao explorar as questões levantadas. Santos (2017)

destaca esse ponto ao afirmar que, sobretudo no ensino da Matemática, o papel do professor deve ir além da simples transmissão de conteúdos, voltando-se para a promoção de experiências relevantes e significativas. Segundo a autora, a atuação docente deve consistir em oferecer aos alunos oportunidades que evidenciem o conhecimento enquanto uma construção cultural, possibilitando uma aprendizagem alinhada às vivências e conhecimentos pré-existentes dos estudantes.

Um aspecto relevante a ser considerado neste momento é que o professor deve fazer uso do plateau com o objetivo de desenvolver problemas acessíveis a todos os estudantes. Destarte, ao identificar a base comum de conhecimentos, o educador pode criar desafios que dialoguem com as experiências prévias dos alunos, assegurando que cada um possua referências adequadas para participar de maneira ativa e significativa. Por conseguinte, o problema elaborado a partir desse ponto de partida constitui-se como uma ferramenta pedagógica que valoriza, estimula e amplia esses conhecimentos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais democrático e colaborativo para as crianças.

Utilizar o plateau, como ferramenta para estudar e identificar a base comum de conhecimentos da turma, é uma estratégia fundamental para promover um ensino inclusivo, pois possibilita ao professor identificar pré-requisitos, obstáculos e potencialidades, planejando atividades acessíveis a todos. Partindo dessa base comum, a abordagem didática evita tanto excluir estudantes que ainda não dominam certos conteúdos quanto ignorar conhecimentos já adquiridos, representando um esforço contínuo de diferenciação pedagógica e de remoção de barreiras à participação.

Ao estimular a pesquisa, a formulação de hipóteses, o trabalho em equipe e a reflexão sobre a realidade, a Sequência Fedathi, conforme descrita, promove um currículo dinâmico e adaptável, capaz de atender a diferentes ritmos, estilos e formas de expressar o conhecimento. Essa combinação de protagonismo dos alunos, mediação cuidadosa do professor, acordos didáticos coletivos e atenção ao plateau torna a abordagem alinhada aos princípios da educação matemática inclusiva, na qual todos os estudantes — com ou sem deficiência — são convidados a aprender de maneira significativa, respeitando suas particularidades.

Santos (2017) aponta que a Sequência Fedathi (SF) quebra com o paradigma convencional ao envolver os alunos através de contextos-problema e atividades de investigação. Ao incentivar os estudantes a formular hipóteses e a buscar soluções de modo colaborativo, essa metodologia favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade habilidades fundamentais para a formação de indivíduos autônomos e aptos a lidar com os desafios atuais. Dessa maneira, a prática pedagógica da Sequência Fedathi (SF) não somente

amplia o acesso ao conhecimento, mas também reconhece e valoriza a pluralidade de saberes e experiências presentes no ambiente escolar.

4.2 Fase de Maturação: Tempo de investigar, questionar e construir sentidos.

A fase de maturação tem como objetivo estimular um debate entre professores e estudantes acerca da situação-problema apresentada; os alunos devem empenhar-se na compreensão da questão e explorar possíveis caminhos que possam levá-los a uma solução. Após suas interpretações, é necessário que identifiquem os dados presentes no problema, as relações existentes entre eles e o que a atividade requisita. (Borges Neto, 2017).

Este momento constitui uma transformação do ambiente educacional em um espaço adequado para o diálogo estratégico, no qual cada estudante é encorajado a aprofundar seu entendimento acerca dos desafios apresentados. Cada contribuição individual é valorizada e integrada ao conhecimento coletivo, promovendo um aprendizado mais significativo e contextualizado. Essa abordagem não apenas aprimora o raciocínio lógico e a capacidade investigativa dos alunos, mas também os prepara para lidar com desafios complexos de maneira colaborativa e criativa.

De acordo com Fontenele (2018), o processo de maturação é caracterizado como um momento em que o estudante reflete acerca do que lhe é apresentado, analisando detalhadamente a situação e centrando sua atenção na identificação dos dados ou variáveis que servirão como ponto inicial para a formulação das estratégias de resolução.

Durante a fase de Maturação, o estudante dedica-se à análise do problema, acionando seus conhecimentos anteriores e realizando diversas tentativas na busca por soluções. Nesse momento, cabe ao professor atuar como mediador do processo, principalmente através de questionamentos e contraexemplos, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e a reflexão dos alunos, sem oferecer respostas já prontas (Borges Neto, 2017; Sousa, 2015).

De acordo com Torres (2018), o processo de maturação é no qual os estudantes se dedicam à análise do problema apresentado na atividade de Tomada de Posição. Nesse período, é fundamental evitar intervenções que não possuam finalidade pedagógica; por essa razão, adota-se a postura de Mão no Bolso, pois este representa o ponto inicial do protagonismo do aluno.

A concepção de interpretar a expressão “mão no bolso” como uma estratégia pedagógica destaca precisamente a relevância de uma postura docente que transcende o mero ato de transmitir conhecimentos. Nesse contexto, a metáfora sugere um docente que possui, quase por intuição, um recurso fundamental para agir: uma atenção detalhada ao que ocorre na

sala de aula, confiança para identificar os momentos oportunos de intervenção e, sobretudo, coragem para atuar quando necessário, sem receios ou hesitações. Tal conduta não implica em uma intervenção constante ao contrário, trata-se de manter um equilíbrio entre a autonomia dos estudantes e uma orientação adequada, oferecendo suporte imediato conforme o progresso das atividades propostas, alinhando-se aos princípios apresentados pela abordagem da Sequência Fedathi (SF) em sua integração com a “pedagogia mão no bolso”.

A metáfora da “pedagogia com a mão no bolso” representa uma abordagem na qual o docente é incentivado a manter a mão no bolso, ou seja, a não resolver as questões pelo estudante de forma imediata, adotando uma intervenção equilibrada. Dessa maneira, o professor observa atentamente e intervém apenas quando estritamente necessário, encorajando o aluno a refletir, experimentar, cometer erros e cooperar, promovendo assim sua autonomia e uma participação ativa na construção do conhecimento (Felício et al., 2021; Santana, 2018).

De acordo com Araújo et al. (2020), o contraexemplo constitui uma ferramenta pedagógica essencial que o docente deve empregar para contestar raciocínios ou soluções incorretas apresentados pelos alunos, facilitando a identificação de falhas e a reconstrução do saber.

Sousa (2015) enfatiza que a formulação de perguntas representa uma estratégia mediadora fundamental, capaz de estimular a reflexão e promover ações investigativas por parte do estudante, assim incentivando-o a aprofundar sua compreensão acerca do problema em questão. Santos (2017) acrescenta à discussão ao afirmar que, na situação em que o estudante demonstra desinteresse na resolução do problema, cabe ao professor estimulá-lo por meio de questionamentos desafiadores, capazes de motivá-lo a buscar uma solução. Essas abordagens destacam a relevância das intervenções estratégicas do professor para fomentar tanto o engajamento quanto o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes durante seu processo de aprendizagem.

Os erros são considerados aspectos inerentes ao processo de desenvolvimento do raciocínio dos estudantes. Segundo Pinheiro et al. (2016), a intervenção docente deve partir da análise de cada pensamento individualizado dos alunos, seguida pela socialização e troca de conhecimentos entre os integrantes do grupo. Essa abordagem colaborativa e reflexiva tem como objetivo conduzir o grupo à formalização do conhecimento, ou seja, criar condições para que, de maneira coletiva, eles possam avançar na resolução dos problemas apresentados. Assim, a atuação do professor não se restringe à correção das respostas, mas também inclui o estímulo ao diálogo e à construção conjunta do saber.

Entender o erro como uma etapa natural do processo de raciocínio do estudante está diretamente ligado ao ensino inclusivo, pois desafia a lógica meritocrática e excludente que associa cometer erros à incapacidade ou ao fracasso, especialmente no caso de alunos que fazem parte do público-alvo da educação especial. Quando o professor analisa o pensamento de forma individualizada e incentiva a troca de estratégias entre os alunos, o erro deixa de ser motivo de estigmatização e passa a ser uma ferramenta pedagógica que favorece o aprendizado de todos, com diferentes ritmos e formas, em um ambiente colaborativo.

Neste sentido, o docente deve adotar uma postura que valorize e potencialize o protagonismo do aluno, incentivando-o a aplicar seus conhecimentos de forma autônoma. Dessa maneira, fica claro que a concepção de fracasso decorrente do erro será desmistificada, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia do estudante (Mendonça, 2018, p. 63).

Encarar o erro como uma oportunidade de reflexão, ao invés de uma marca de fracasso, é um princípio fundamental para a inclusão, pois favorece condições emocionais e cognitivas que permitem que alunos com deficiência, transtorno do espectro autista ou dificuldades de aprendizagem se sintam seguros para participar, tentar respostas e compartilhar seus raciocínios sem receio de serem julgados. Ao valorizar o protagonismo dos estudantes e sua autonomia, o professor ajuda na construção de uma autoimagem de competência, contrastando com as percepções de incapacidade que muitas vezes surgem de experiências escolares centradas na punição do erro e na comparação uniforme entre colegas.

Ao utilizar o erro como base para diálogos relevantes, o educador cria um espaço onde diferentes maneiras de pensar são reconhecidas, ajudando a construir uma cultura escolar na qual todos aprendem uns com os outros. Essa abordagem é fundamental para uma inclusão que vá além do aspecto físico, abrangendo também o âmbito pedagógico e social.

A tabela 1 apresentada realiza uma comparação entre as ações do docente e do aluno ao longo do processo de desenvolvimento, levando em conta a visão da inclusão conforme a Sequência Fedathi (SF) — uma metodologia pedagógica que enfatiza o protagonismo do aluno e a mediação deliberada por parte do docente.

Tabela 1- Fase de Maturação na Perspectiva da Inclusão à luz da Sequência Fedathi (SF)

Aspecto	Atitudes do Docente	Atitudes do Discente
Postura pedagógica	Atua como mediador, respeitando o tempo e o ritmo de cada aluno.	Assume papel ativo, reconhecendo seu próprio processo de aprendizagem.

Acolhimento das diferenças	Valoriza a diversidade, adapta estratégias para garantir equidade.	Reconhece suas potencialidades e limitações, desenvolvendo autonomia.
Estímulo à participação	Cria ambientes seguros e inclusivos para expressão de ideias.	Participa com mais confiança, sabendo que suas contribuições são valorizadas.
Construção do conhecimento	Propõe desafios significativos e contextualizados, respeitando os saberes prévios.	Relaciona os novos conhecimentos com suas vivências, ampliando sua compreensão.
Feedback e escuta ativa	Oferece devolutivas construtivas, escuta com empatia e atenção.	Reflete sobre os feedbacks recebidos e busca aprimorar sua atuação.
Autonomia e protagonismo	Estimula a tomada de decisão e a resolução de problemas de forma colaborativa.	Desenvolve senso crítico e responsabilidade sobre seu próprio aprendizado.
Inclusão como prática contínua	Revisa constantemente suas práticas para garantir acessibilidade e pertencimento	Engaja-se nas atividades com senso de pertencimento e respeito às diferenças

Fonte: Fontenele (2018) adaptado pela autora deste trabalho (2025).

#ParaTodosVerem: A tabela 1 apresenta sete aspectos da fase de maturação na perspectiva da inclusão segundo a sequência Fedathi, comparando atitudes do professor e do aluno. O docente atua como mediador, valoriza a diversidade, cria ambientes seguros, propõe desafios, oferece feedback empático, estimula a autonomia e revisa práticas para garantir acessibilidade. O aluno, por sua vez, assume papel ativo, reconhece suas potencialidades, participa com confiança, relaciona saberes com vivências, reflete sobre devolutivas, desenvolve senso crítico e engaja-se com respeito às diferenças.

A fase de maturação, neste cenário, corresponde ao momento em que o aluno reconhece suas potencialidades, reflete acerca de seus limites e aprimora sua autonomia. Tal transformação é favorecida por práticas pedagógicas que promovem o estímulo ao pensamento crítico, à resolução de problemas e à colaboração entre colegas. Dessa forma, a construção do conhecimento assume uma natureza dialógica. O professor propõe desafios relevantes e

contextualizados, enquanto o estudante relaciona os novos conteúdos às suas experiências pessoais, ampliando sua compreensão. O feedback fornecido pelo docente, quando realizado com escuta ativa e empatia, fortalece esse vínculo e incentiva a contínua evolução do aprendiz. Por outro lado, ao refletir sobre essas devolutivas, o aluno aprende a ajustar suas estratégias e a explorar novas abordagens para aprender.

A inclusão manifesta-se como uma prática incessante e não como uma ação pontual. O educador revisa constantemente suas metodologias a fim de assegurar acessibilidade e equidade, enquanto o estudante participa com um sentimento de pertencimento e respeito às diferenças. Nesse contexto, a etapa de maturação simboliza o florescimento de uma relação pedagógica fundada na confiança, na escuta atenta e na valorização da diversidade — elementos essenciais para uma educação verdadeiramente inclusiva.

4.3 Fase de Solução: Dando forma às ideias e organizando caminhos de resposta.

Na etapa de Solução, os alunos têm a oportunidade de estruturar e organizar suas respostas, com o objetivo de transformar ideias dispersas em um produto de conhecimento coletivo. Essa fase é fundamental para a consolidação das descobertas pessoais e para a expansão do entendimento do grupo, já que, ao apresentarem suas soluções, seja por meio de ilustrações, esquemas, anotações escritas ou manifestações verbais – os estudantes praticam sua capacidade de comunicar e fundamentar suas ideias de forma clara e coerente (Santos, 2017).

É viável e até previsível, que certas respostas não se ajustem de imediato à questão apresentada. Sob essa visão, a função do professor Fedathiano consiste em manter uma postura que se afaste do procedimento convencional de correção instantânea ou de repreensão, convertendo o equívoco em um elemento que orienta os estudantes na direção da solução desejada.

Segundo Mendonça (2018, p. 93), os esquemas e modelos destinados à resolução de problemas são elaborados por meio da troca de ideias entre os estudantes, da atuação mediadora do professor, do uso de contraexemplos e da apresentação de múltiplas soluções para uma mesma questão. Esses esquemas desempenham um papel crucial na consolidação do raciocínio e na expansão das possibilidades de compreensão do problema.

Andrade et al. (2019) ressaltam que tais esquemas podem ser representados de diversas maneiras, não se restringindo à linguagem matemática formal. Podem manifestar-se por meio de desenhos, esboços ou descrições verbais, promovendo a multimodalidade na representação e na compreensão das soluções, o que é essencial para um aprendizado mais inclusivo e acessível às diferentes formas cognitivas dos estudantes.

Na etapa em questão, o estudante constrói argumentos acerca de sua resposta, os quais são submetidos à avaliação pelos colegas e pelo docente. Segundo Borges Neto (2016), cabe ao professor analisar se o resultado obtido é satisfatório ou se apresenta erros e limitações, orientando o estudante a regressar à fase anterior ou avançar para a subsequente, conforme as necessidades do momento.

O estudante, após maturar e refletir, apresenta, com argumentos, a sua resposta ou múltiplas trajetórias para serem analisadas e debatidas pelos demais colegas, que podem ter trilhado caminhos diferentes, e pelo professor, que formula exemplos, dá contraexemplos, verificando, assim, se são satisfatórias ou se têm erros, limitações, devendo, se necessário, retornar à fase anterior ou ir para a prova. (Menezes, 2018, p. 93)

Quando um erro ocorre, o docente não deve proceder de maneira a constranger os estudantes, mas sim interpretá-la como um sinal dos aspectos que demandam maior atenção. Ao analisar as causas do erro, o docente deve envolver os alunos em discussões acerca de suas estratégias, fomentando um ambiente que valoriza a tentativa e estimula a reflexão crítica sobre o percurso de aprendizagem próprio. Tal postura não apenas desafia a concepção de que errar representa algo negativo, mas também fortalece a autonomia e o espírito investigativo dos alunos.

De acordo com Sousa (2015), é fundamental que o professor mantenha uma postura vigilante e saiba agir adequadamente diante de cada situação, valorizando a solução como uma oportunidade de aprendizado e aprofundamento do conhecimento, sem glorificar excessivamente quem acerta nem menosprezar quem erra. Essa atitude respeitosa e construtiva é crucial para que o grupo compreenda coletivamente o processo de resolução do problema. Conforme salientam Felício et al. (2021), tal abordagem incentiva o esforço conjunto e favorece o desenvolvimento do conhecimento compartilhado.

O docente deve supervisionar a procura por soluções apropriadas, fornecendo orientações acerca do percurso mais adequado para solucionar o problema. Durante a fase de Solução da Sequência Fedathi (SF), que constitui uma etapa crucial no desenvolvimento do aprendizado colaborativo, os estudantes têm a possibilidade de transformar suas ideias, indo além da simples busca por respostas corretas. Nessa etapa, cabe aos alunos organizarem, estruturarem e articularem suas descobertas individuais, sintetizando-as de modo a beneficiar todo o grupo. Ao apresentarem suas soluções por meio de ilustrações, rascunhos, anotações ou discussões orais, eles exercitam e desenvolvem habilidades fundamentais, tais como comunicação eficaz, argumentação fundamentada e capacidade de justificar suas propostas com coerência.

A mão no bolso é necessária para que as respostas sejam socializadas com o grupo para discussão. Cabe ao professor mediar o debate com a socialização das respostas encontradas, gerenciando os erros com os contraexemplos, no intuito de que o próprio aluno perceba a necessidade de refazer o raciocínio que percorreu e encontre a resposta mais adequada. (Santana, 2018, p.18)

De acordo com Santos (2017), estruturar as respostas permite que as vivências de cada estudante se tornem uma fonte de aprendizado coletivo, ampliando o debate e incentivando um espaço de cooperação. Essa visão reconhece a relevância do protagonismo dos alunos e vê a variedade de contribuições como um recurso pedagógico fundamental para uma prática educativa mais inclusiva. Essa concepção apoia os princípios das teorias construtivistas, nas quais o saber é formado por meio da interação entre experiências pessoais e coletivas.

Menezes (2018) destaca que, ao organizar as respostas na fase de Solução, o docente assume um papel fundamental como mediador. Ele promove a troca de conhecimentos e evita que a aprendizagem fique fragmentada, criando um ambiente propício para uma construção do saber baseado no diálogo. Nesse contexto, a intervenção docente, ao conduzir o debate e usar contraexemplos para corrigir possíveis erros, ajuda o aluno a reconsiderar seu raciocínio e encontrar soluções mais adequadas. Essa abordagem pedagógica vai além de apenas apresentar o problema, valorizando as contribuições individuais e fomentando uma estrutura de aprendizagem inclusiva e colaborativa.

Quando se fala em contraexemplo, procura-se questionar o aluno, seja para que ele ratifique a validade da sua hipótese, seja para rejeitar por meio da reflexão a nova situação dada e seguir por outro caminho. Deve-se também valorizar o erro, para ajudar o aluno a superá-lo. A relação vincular entre os participantes promove um menor medo de errar, e, portanto, um maior debruçamento do estudante, que se sente mais à vontade em experimentar. (Felicio et al, 2021 p.137)

Um exemplo prático dessa abordagem inclusiva pode ser observado no uso do Soroban; uma versão adaptada do ábaco japonês; por um aluno cego em atividades de matemática junto aos colegas sem deficiência visual. Nesse contexto, o Soroban é explorado de forma tátil, permitindo que o aluno cego manipule as contas e realize operações matemáticas com precisão, desenvolvendo habilidades de cálculo mental e compreensão numérica de maneira independente.

Enquanto isso, os demais alunos utilizam ábacos tradicionais ou versões visuais do próprio Soroban, participando das mesmas atividades e desafios propostos. Essa configuração favorece um ambiente inclusivo, onde todos os estudantes, independentemente de suas condições sensoriais, têm acesso aos mesmos conteúdos e oportunidades de aprendizagem. A fase de solução, nesse cenário, é marcada pela aplicação prática dos conceitos trabalhados

anteriormente, permitindo que cada aluno, com suas ferramentas específicas, construa o conhecimento de forma ativa.

Nesta fase, a função do docente, consiste em promover mediações pontuais e estratégicas. Para isso, ele formula questionamentos desafiadores, oferece contraexemplos e incentiva o raciocínio lógico, evitando antecipar as respostas. Tal abordagem favorece a reflexão conjunta e a colaboração entre os estudantes, favorecendo trocas de conhecimentos relevantes e valorizando diversas maneiras de pensar e resolver questões. Uma mediação adequada assegura que o estudante com deficiência visual não apenas participe do processo, mas também assuma um papel de destaque como protagonista, aprimorando conceitos matemáticos equivalentes aos apresentados por seus colegas.

4.4 Fase de Prova: Síntese e Formalização dos Saberes.

A fase da Prova da Sequência Fedathi, de acordo com Menezes (2018, p. 99), atua como um momento de síntese e formalização do que foi abordado e discutido nas etapas anteriores. Nesse momento, o professor deve apresentar o novo conteúdo como uma estratégia prática e eficiente para solucionar o problema em questão. Nesta etapa, a abordagem didática do docente torna-se fundamental para que os estudantes assimilem o conhecimento, pois ele não será responsável apenas por manter o foco e a motivação do grupo, mas também por relacionar os modelos debatidos com o modelo científico-matemático que se busca compreender.

Além disso, é necessário apresentar esse novo conhecimento usando sua notação simbólica na linguagem matemática, juntamente com as regras específicas relacionadas a esse conjunto de conhecimentos. [...] é caracterizada por ser o momento da ação docente de sintetizar ou modelar a situação apresentada na tomada de posição, formalizando e sintetizando o conteúdo com o intuito de generalizar para que a solução encontrada seja aplicada em outras situações e contextualizações. (Menezes, 2018, p.99)

Conforme indicado nas referências de Souza (2013) e Matos et al. (2023), a fase de prova, ocorre subsequentemente às discussões e debates acerca das soluções apresentadas pelos estudantes. Nesse período, o docente revisita o desafio originalmente proposto, realizando uma síntese da problemática a fim de esclarecer e aprofundar a compreensão. Ademais, o professor introduz um novo saber aliado às soluções elaboradas pelos alunos, promovendo uma conexão entre esse conhecimento e os procedimentos empregados por eles na resolução do desafio.

Ao sintetizar a situação apresentada e relacionar as várias perspectivas construídas durante o processo, o professor cria uma ligação entre prática e teoria. Dessa forma, a avaliação

vai além de ser apenas um teste ou exame: ela se transforma em um momento estratégico em que as contribuições de cada participante se unem para formar um conhecimento coletivo, que é organizado e reforçado para usos futuros. Conforme Menezes (2018), o termo “Prova”, utilizado na Sequência Fedathi (SF), desempenha a função de identificar uma etapa em que o professor apresenta formalmente a questão, relacionando-a às soluções propostas pelos estudantes e aos trajetos seguidos por eles. Ressalta-se que nem sempre haverá a comprovação de uma afirmação.

O papel do docente na prova vai muito além de simplesmente verificar conhecimentos – ele atua como um mediador do saber construído ao longo de toda a investigação. Ao consolidar as contribuições individuais, o educador transforma ideias distintas em um conhecimento coletivo que reflete a complexidade e a riqueza do processo investigativo. Essa mudança não acontece apenas pela soma dos dados, mas principalmente através da reflexão e da interação direcionada, nas quais cada participação é valorizada e conecta prática e teoria.

A chamada “prova”, última etapa, se refere à formalização e/ou generalização da situação expressa pelo professor, mas a este cabe não só permitir, mas também estimular a participação dos alunos, objetivando a sistematização dos conhecimentos constituídos ao longo do desenvolvimento da metodologia. (Borges Neto, 2017, p. 47-48)

Ao acompanhar esse percurso, os estudantes percebem de maneira concreta como o conhecimento se forma a partir de diferentes perspectivas e da organização dos aprendizados coletivos. Esse esforço reforça a compreensão de que a prática investigativa, com suas nuances e tentativas, culminam na elaboração de uma representação formal e coerente do conhecimento, expressa na linguagem matemática e nos modelos científicos debatidos. Assim, a atuação do docente é fundamental para estimular, orientar e ampliar o entendimento dos alunos, transformando a avaliação em um momento de validação e expansão do aprendizado.

A “prova”, por sua vez, configura-se como um conjunto de evidências didáticas adquiridas mediante a avaliação do progresso dos estudantes e a reflexão sobre as ações pedagógicas, ressaltando a relevância de uma formação contínua voltada a sustentar a implementação dessa abordagem inovadora.

A validade de uma sessão didática está intrinsecamente relacionada ao grau de conhecimento do conteúdo por parte do docente. Tal aspecto é crucial, especialmente na implementação da Sequência Fedathi (SF) ou de quaisquer outras abordagens metodológicas, pois o docente necessita demonstrar autoridade e compreensão aprofundada do tema em questão. Em disciplinas como a matemática, onde a utilização de ferramentas específicas é

imprescindível, esse domínio garantido possibilita ao professor formular questionamentos desafiadores, apresentar contraexemplos pertinentes e esclarecer as dificuldades de modo eficiente, promovendo a assimilação pelos estudantes. Assim sendo, um planejamento pedagógico eficaz depende necessariamente da plena familiaridade do professor com o conteúdo a ser ministrado, prevenindo lacunas que possam prejudicar o processo de ensino-aprendizagem.

Embora o educador possua compreensão dos princípios fundamentais das operações matemáticas elementares, pode não possuir domínio específico do uso do ábaco; especialmente, do Soroban, uma versão adaptada às necessidades de indivíduos com deficiência visual. Contudo, tal limitação não impede que o docente conduza atividades pedagógicas coerentes e inclusivas. Segundo a perspectiva da Sequência Fedathi (SF), o professor não necessita ser um especialista absoluto na ferramenta técnica, mas sim atuar como mediador no processo de aprendizagem, fomentando um ambiente propício à investigação e à troca de conhecimentos entre os estudantes.

Por exemplo, ao propor uma atividade envolvendo cálculos com o soroban, o educador pode apresentar um problema matemático comum a todos os alunos. O estudante deficiente visual emprega o soroban para realizar as operações, enquanto os demais podem usar tanto ábacos visuais quanto o próprio Soroban. A mediação do professor ocorre por meio de perguntas estratégicas, contraexemplos e situações-problema que incentivem a reflexão coletiva. Mesmo sem domínio completo da ferramenta, o docente consegue observar as estratégias adotadas pelos estudantes e promover debates que favoreçam a compreensão dos conceitos envolvidos.

A segurança do professor nesse procedimento se fundamenta mais na clareza acerca dos objetivos pedagógicos, na disposição para aprender com os alunos e na habilidade de criar um ambiente caracterizado pelo respeito mútuo e pela colaboração. Ao valorizar diferentes formas de resolução e estimular a interação entre os estudantes, o educador promove uma inclusão efetiva em que o aluno com deficiência visual participa ativamente da construção do conhecimento coletivo.

Essa abordagem reforça a ideia de que a inclusão não está condicionada à uniformidade dos recursos utilizados, mas sim à equidade nas oportunidades oferecidas. A Sequência Fedathi (SF) organiza o processo em etapas que respeitam o ritmo individual de cada aluno, possibilitando avanços conjuntos mesmo quando utilizam ferramentas distintas. Nesse contexto, o soroban transcende seu papel como recurso adaptado para tornar-se um instrumento

de protagonismo: nele, o estudante deficiente visual demonstra autonomia e raciocínio crítico, contribuindo significativamente para o enriquecimento do processo pedagógico de toda a turma.

5. PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA SEQUÊNCIA FEDATHI.

Segundo Borges Neto (2018) a Sequência Fedathi (SF) fundamenta-se em princípios pedagógicos que orientam a prática docente e promovem uma mediação eficaz no processo de ensino-aprendizagem, estes são: a pedagogia mão no bolso, as situações adidáticas, o uso da pergunta como ferramenta de interação, o contraexemplo e o acordo didático.

A pedagogia mão no bolso, que propõe uma postura ativa e reflexiva do professor, atuando como mediador e incentivando o aluno a buscar soluções por meio de suas próprias investigações. Além disso, as situações adidáticas constituem problemas que desafiam o estudante a pensar criticamente, sem a imposição de respostas prontas, favorecendo a autonomia e o protagonismo na construção do conhecimento.

Já o uso da pergunta como ferramenta de interação, que serve para provocar o raciocínio, estimular o debate e fortalecer o engajamento dos alunos. O contraexemplo é igualmente fundamental, pois permite que o discente revise suas ideias e argumentos, aprofundando a compreensão por meio da refutação ou confirmação de hipóteses. O acordo didático, por sua vez, estabelece um compromisso entre o professor e os alunos no processo de aprendizagem, alinhando expectativas e objetivos. Por fim, a concepção do erro é vista não como uma falha, mas como uma etapa natural e produtiva do aprendizado, que possibilita reflexões e avanços na construção do saber.

Assim, esses princípios trabalham conjuntamente para garantir que a Sequência Fedathi (SF) funcione como uma metodologia que promove a ação reflexiva, a argumentação lógico-dedutiva e o envolvimento ativo dos estudantes, reforçando o papel do professor como facilitador do conhecimento e a importância da mediação para desenvolver a autonomia intelectual dos alunos. Esses fundamentos orientam cada etapa da metodologia, conferindo-lhe solidez e eficácia pedagógica.

A seguir, serão investigados os aspectos que aproximam essa metodologia dos pressupostos inclusivos, evidenciando como suas bases teóricas e práticas contribuem para a promoção de ambientes escolares mais acessíveis, equitativos e respeitosos às diferenças.

Ao basear-se nos princípios pedagógicos definidos por Borges Neto (2018), há uma conexão direta com os valores presentes na educação inclusiva, ao reconhecer e valorizar a diversidade de formas de aprender e de se expressar (MEC, 2008). A abordagem pedagógica conhecida como “mão no bolso” incentiva o professor a atuar como mediador, sem fornecer respostas prontas, respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Dessa forma, promove-se um ambiente que possibilita a construção do conhecimento de maneira autêntica por parte de todos os indivíduos (Borges Neto, 2018; Mantoan, 2021).

As situações adidáticas promovem a inclusão ao apresentar problemas abertos que estimulam diversas perspectivas e estratégias, ampliando o protagonismo de grupos que historicamente enfrentaram marginalização (Santana et al., 2021; Castanho e Freitas, 2006). O uso da pergunta como instrumento de interação reforça a escuta ativa e o diálogo, proporcionando oportunidades para que todos os estudantes participem, independentemente de suas habilidades ou experiências anteriores (Vygotsky, 1998; Borges Neto, 2018).

O contraexemplo auxilia na promoção da inclusão ao encarar o erro como elemento integrante e construtivo do processo de aprendizagem, sem realizar avaliações de valor, promovendo assim um ambiente propício ao desenvolvimento cognitivo (Borges neto, 2018). Já o acordo didático reforça a inclusão ao estabelecer um compromisso de respeito e cooperação entre educador e estudantes, levando em consideração as necessidades e expectativas de cada indivíduo.

Dessa forma, a Sequência Fedathi (SF) não se limita a orientar as ações pedagógicas, mas também está em consonância com os fundamentos da educação inclusiva, ao incentivar autonomia, engajamento e valorização da diversidade no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (Unesco, 2009).

5.1 Pedagogia mão no bolso: da observação à intervenção, promovendo o protagonismo discente na perspectiva da Inclusão.

Ao se adotar uma pedagogia mão no bolso favorece uma análise aprofundada das ações e interações entre estudantes e professores no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, é imprescindível que ambos os protagonistas da ação educativa desenvolvam uma compreensão crítica acerca de suas próprias condutas, identificando potencialidades e obstáculos na busca pelo aprimoramento de competências, tanto em nível individual quanto coletivo. Essa perspectiva ressalta a importância do estudante enquanto sujeito participativo do processo de aprendizagem, estimulando seu engajamento direto e concreto nas atividades propostas, o que resulta em experiências significativas e acomoda diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.

No âmbito da inclusão, estratégias pedagógicas baseadas na prática ampliam as possibilidades para estudantes com deficiência, uma vez que oferecem adaptações e táticas diversificadas que atendem às particularidades desse público. Ao valorizar o protagonismo e a participação ativa dos alunos, a abordagem "mão na massa" contribui para a criação de ambientes educacionais acolhedores e acessíveis, nos quais os estudantes com deficiência

podem interagir com materiais, experimentar hipóteses e se expressar conforme suas possibilidades, promovendo assim uma aprendizagem verdadeiramente inclusiva.

Na abordagem da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, a preparação dos professores voltada para a inclusão de estudantes considerados com deficiência deve valorizar experiências de formação que integrem teoria e prática, utilizando recursos acessíveis e mediações pedagógicas planejadas. Nesse sentido, pode-se sugerir, em um contexto de formação contínua, uma atividade em grupo que utilize o ábaco adaptado para alunos cegos, considerando-o como uma ferramenta didática para o ensino de operações de adição e para refletir sobre as dificuldades enfrentadas no ensino de Matemática.

Nesse tipo de proposta, o formador apresenta um desafio matemático — por exemplo, a resolução de adições por meio do ábaco adaptado — e conduz a experiência à luz da abordagem denominada “mão no bolso”, evitando a explicação direta e antecipada dos procedimentos. Em vez de responder prontamente às dúvidas, observa as interações dos participantes, formula questões instigadoras, tais como: “De que forma esse recurso pode ser adaptado para que o estudante cego compreenda e manipule as quantidades?”; “Quais estratégias podem favorecer a percepção tátil dos pontos e das posições no ábaco?”, e incentiva a exploração, o diálogo e a elaboração de hipóteses pelos docentes em formação.

Dessa maneira, a situação formativa não apenas favorece a apropriação de conteúdos matemáticos e de conhecimentos sobre recursos de tecnologia assistiva, mas também estimula a construção de uma postura reflexiva e comprometida com a inclusão, na medida em que os professores são levados a analisar, criticar e ressignificar suas práticas diante das necessidades educacionais dos estudantes cegos no ensino comum.

Durante o processo, o formador resiste à tentação de oferecer respostas prontas, apoiando-se apenas em intervenções pontuais para estimular a reflexão coletiva e valorizar as soluções que emergem dos próprios professores. Ao final, os participantes apresentam diferentes formas de adaptação do ábaco e relatam desafios e superações vivenciados na atividade. Esse exemplo materializa a pedagogia “mão no bolso”, promove protagonismo docente, respeito à diversidade de ideias, e compreensão das necessidades práticas da inclusão.

5.2 A Pergunta como Ferramenta de Interação: Promovendo Inclusão e participação Ativa.

Imagine uma formação docente voltada para pedagogos do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) atuantes em turmas regulares com alunos com e sem deficiência. O formador inicia a atividade apresentando um ábaco como recurso didático para a aula de matemática. Em vez de

fornecer instruções diretas do manuseio do instrumento, ele propõe à turma: vocês conhecem esse objeto? Já utilizaram com seus alunos?

Embora alguns participantes possam identificar e nomear o ábaco, muitos nunca tiveram a oportunidade de utilizá-lo em um contexto de inclusão. O formador, adotando a pedagogia mão no bolso, evita respostas prontas — observa as reações, lança questões abertas (por exemplo: de que maneira esse objeto pode ser utilizado para favorecer o aprendizado de todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência visual? Que adaptações e estratégias podem ser adotadas para garantir a participação ativa e significativa de todos no uso desse recurso?) e incentiva discussões colaborativas, experimentações e o compartilhamento de ideias entre os docentes.

Em seguida, sugere que os grupos manipulem o ábaco, explorem texturas, busquem soluções de acessibilidade e elaborem adaptações — como etiquetas em braile, texturas diferenciadas nas peças ou estratégias de mediação oral e tátil. O papel do formador é mediar, escutar e estimular a reflexão, sem oferecer modelos prontos, mas valorizando as descobertas e proposições emergentes do grupo.

Ao final, ocorre uma roda de conversa sobre as percepções, dúvidas e aprendizados vivenciados, reforçando como a abordagem mão no bolso contribui para o desenvolvimento de práticas docentes mais inclusivas, criativas e sensíveis à diversidade em sala regular do Ensino Fundamental (Anos iniciais)

5.3 Mediação: elemento-chave para o desenvolvimento de práticas inclusivas

Assumir o papel de mediador representa uma função central na prática da Sequência Fedathi (SF). A mediação é, sem dúvida, o termo mais apropriado para descrever a vivência propiciada por essa metodologia, pois ultrapassa o conceito de simples aplicação: trata-se de uma experiência que ocorre no cotidiano da sala de aula, capaz de transformar ambientes tradicionalmente excludentes em espaços de diálogo e construção coletiva do conhecimento.

Nesse contexto, o professor atua como facilitador no percurso dos alunos, acompanhando-os em todas as etapas da sequência didática — inclusive diante de ideias potencialmente conflitivas ou equívocos que, longe de serem motivo de julgamento, passam a integrar o processo formativo de maneira produtiva. Um dos grandes desafios reside em propiciar que todos os estudantes, independentemente de sua aptidão inicial para a matemática, possam desenvolver formas de raciocínio próximas àqueles de um matemático. É justamente através da mediação sensível e ativa do docente que esses processos se tornam possíveis,

favorecendo o protagonismo, a autonomia e a valorização da diversidade de ideias em sala de aula.

Ao recorrermos às contribuições de Vygotsky, fundamenta-se de maneira consistente a noção de mediação no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, distingue-se entre instrumento e signo: o instrumento corresponde às ferramentas concretas utilizadas pelo docente em sua prática pedagógica (como régua, compasso ou outros materiais), enquanto o signo representa o conceito que o estudante constrói a partir do uso desses instrumentos. Assim, a atividade mediada evidencia como o professor, por meio de recursos materiais, conduz o aluno à apropriação de significados e à internalização de conhecimentos.

Na formação de professores do Ensino fundamental (Anos iniciais), voltada para práticas inclusivas, o formador propõe aos participantes uma atividade matemática ainda utilizando o ábaco, com o objetivo de abordar conceitos de adição e subtração, incluindo alunos com deficiência visual. Ao perceber que um dos professores apresenta dúvidas sobre como adaptar o uso do ábaco para esses alunos, o formador, assumindo o papel de mediador, não responde diretamente, mas convida o grupo a refletir e buscar soluções coletivas.

Ele inicia a mediação com perguntas orientadoras: como podemos tornar a manipulação do ábaco acessível para todos os estudantes, inclusive para aqueles que não enxergam? Quais recursos a escola ou a sala de aula pode oferecer para garantir que todos participem da atividade? Os participantes sugerem alternativas como o uso de etiquetas táteis nos fios do ábaco, instruções orais detalhadas e formação de duplas de apoio.

O mediador reconhece o valor de cada sugestão, encoraja os professores a experimentarem as adaptações durante a realização das atividades, e promove o compartilhamento das percepções do grupo bem como a discussão dos resultados. Dessa maneira, ele conduz o processo de mediação sem fornecer respostas definitivas, estimulando, ao contrário, a construção coletiva de conhecimentos e estratégias que favoreçam uma inclusão autêntica. Essa postura mediadora contribui para o fortalecimento da autonomia dos docentes e para o desenvolvimento de uma cultura colaborativa fundamental à educação inclusiva.

5.4 Contraexemplo: estimulando o pensamento crítico e a inclusão

A utilização de contraexemplos representa uma estratégia pedagógica de considerável importância, empregada pelo professor para refutar raciocínios ou soluções incorretas apresentados pelos estudantes, conforme discutido por Araújo et al. (2020). Ao introduzir um contraexemplo, o docente não apenas demonstra a inconsistência de determinada resposta ou método, mas também promove o desenvolvimento do pensamento crítico e da metacognição,

encorajando o aluno a refletir sobre seus próprios processos de aprendizagem. Em contextos inclusivos, tal prática assume uma relevância ainda maior, pois permite que todos os estudantes incluindo aqueles considerados com deficiência, percebam o erro como uma etapa natural e construtiva no percurso educacional, afastando-o de conotações punitivas ou excludentes. Dessa forma, a implementação do contraexemplo contribui para a criação de um ambiente pedagógico acolhedor e pautado no respeito às diversas formas de pensar e aprender.

Durante uma sessão de formação continuada, os docentes do ensino fundamental foram convidados a examinar distintas figuras geométricas. Em determinado momento, surgiu entre os participantes a afirmação de que qualquer figura com quatro lados congruentes constitui sempre um quadrado. Ao invés de corrigir imediatamente esse equívoco, o facilitador promoveu uma investigação coletiva: distribuiu réguas e folhas aos presentes, propondo que desenhassem figuras com quatro lados iguais, explorando os ângulos internos e comparando suas características formais.

Durante o exercício, um dos professores criou um losango e outro elaborou um quadrado. A partir da observação dessas representações, o grupo percebeu, guiado pelas questões do facilitador (todos apresentam ângulos retos? De que modo podemos assegurar que todas as figuras são quadradas apenas medindo seus lados?), embora ambas tenham lados iguais, o losango possui ângulos diferentes daqueles do quadrado. Dessa forma, o erro inicial foi reinterpretado como uma oportunidade de aprendizagem: todos participaram ativamente, discutiram e compreenderam que nem todo quadrilátero com lados congruentes é necessariamente um quadrado.

A prática em questão evidencia a importância do contraexemplo em contextos inclusivos, uma vez que o procedimento respeita a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem, promovendo o envolvimento de todos e fomentando um ambiente de diálogo, acolhimento e construção coletiva do conhecimento. Borges Neto (2018) ressalta que o contraexemplo, ao demonstrar a validade ou as limitações de determinado raciocínio, estimula a reflexão crítica e desafia os estudantes a revisarem suas próprias estratégias de resolução, sem impor respostas prontas. Tal abordagem contribui para estabelecer um espaço onde o erro é visto como elemento integrante e produtivo do processo formativo, ao invés de motivo para exclusão ou julgamento (Borges Neto, 2018; Menezes, 2018).

Um ambiente pedagógico fundamentado na valorização da variedade de respostas e no respeito às diferenças favorece não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também reforça o protagonismo e a autoestima dos alunos, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade ou com deficiência. Dessa maneira, o emprego do contraexemplo, apoiado

nesses referenciais teóricos, potencializa a inclusão ao incentivar a participação ativa, a escuta atenta e o reconhecimento das múltiplas formas de pensar e aprender presentes no contexto escolar.

5.5 O papel do contrato didático no processo de ensino inclusivo

O contrato didático é o conjunto de regras explícitas e implícitas que definem as relações entre professor e alunos, em torno de um saber.” (Brousseau, 1986, p. 50). Conforme este autor (1986), o contrato didático refere-se ao conjunto de comportamentos esperados do professor pelos alunos e às ações que os alunos devem desempenhar de acordo com as expectativas do professor. Essa concepção trata das relações estabelecidas entre docentes, estudantes e o conhecimento, ou seja, aquilo que cada parte antecipa da outra no processo de ensino-aprendizagem. O contrato didático abrange tanto as expectativas do professor em relação aos alunos quanto as expectativas destes últimos voltadas ao docente, incluindo, nesse intercâmbio, a maneira como o saber é abordado, compartilhado e construído de forma coletiva.

A valorização da construção do conhecimento pelo próprio aluno reflete uma mudança significativa nas abordagens educacionais contemporâneas, impulsionada tanto pelo avanço dos estudos em educação quanto pelas contribuições da psicologia histórico-cultural e da psicologia da aprendizagem. Hoje, reconhece-se que a aprendizagem é um processo ativo, em que o estudante deixa de ser mero receptor de informações e passa a atuar como sujeito central na elaboração do saber, mobilizando suas experiências, questionamentos e curiosidade. Nesse sentido, o compartilhamento de significados, promovido por meio da interação entre os alunos, adquire papel fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

No âmbito da educação inclusiva, adaptar o contrato didático requer reconhecimento e consideração pelas diversas necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem presentes na turma, visando criar um ambiente escolar que possibilite a participação ativa de todos na construção do conhecimento. A sequência Fedathi (SF) exemplifica essa abordagem ao enfatizar a relevância do diálogo e da negociação entre professores e estudantes, ampliando assim o pacto didático para incluir práticas colaborativas e justas que valorizem a diversidade (Borges Neto, 2018).

A elaboração de uma sequência didática deve ser conduzida de modo a possibilitar ao docente antecipar e refletir sobre eventuais dificuldades que possam surgir durante a implementação das atividades, especialmente em turmas heterogêneas nas quais frequentemente há estudantes que demonstram pouco interesse ou afinidade pela disciplina ministrada. Essa previsão é crucial para que o professor possa desenvolver estratégias variadas de abordagem, suporte e mediação, com o objetivo de envolver de maneira significativa todos

os alunos, levando em consideração suas diferenças de ritmo, estilos de aprendizagem e trajetórias acadêmicas.

No contexto da inclusão, essa reflexão acerca das possíveis barreiras torna-se ainda mais importante, pois contribui para a construção de ambientes pedagógicos mais acolhedores, justos e acessíveis, incentivando a participação ativa de todos os estudantes, independentemente de suas condições ou preferências relativas ao conteúdo. Dessa forma, um planejamento minucioso da sequência didática é fundamental para estimular o engajamento, promover a autonomia e assegurar o êxito dos alunos em contextos diversos.

Sobre a formação docente voltada à implementação de práticas inclusivas no ensino fundamental, a elaboração de um contrato didático coletivo constitui uma etapa crucial para assegurar a participação efetiva de todos os estudantes. Nesse contexto, o professor assume o compromisso de ajustar materiais, recursos e metodologias pedagógicas às necessidades específicas de cada aluno, incluindo aqueles considerados com deficiência. O planejamento das atividades envolve a oferta de diferentes formatos, como recursos táteis, visuais e auditivos, garantindo que todos tenham acesso e possam compreender o conteúdo proposto.

Ademais, o contrato didático determina que os estudantes respeitem os diversos ritmos e estilos de aprendizagem existentes no grupo. O docente estimula a colaboração entre colegas, promovendo situações em que os alunos possam apoiar-se mutuamente, trocando estratégias e soluções. Dentro dessa abordagem, os equívocos passam a ser considerados como elementos naturais do processo de aprendizagem, recebendo acolhimento e incentivo para novas tentativas, sem espaço para julgamentos ou exclusões.

Outro ponto essencial é a negociação contínua das regras de convivência e das formas de abordagem dos saberes em sala de aula. O docente juntamente com os alunos estabelece práticas de escuta atenta, envolvimento em grupos diversos e documentação das experiências adquiridas. Essas iniciativas fortalecem o protagonismo individual de cada estudante e incentivam a responsabilidade compartilhada pelo êxito coletivo, convertendo o contrato pedagógico em uma ferramenta eficaz para promover ambientes educacionais mais inclusivos, dialógicos e receptivos.

5.6 A concepção do erro como potencial de aprendizagem e inclusão.

No contexto escolar tradicional, o erro costuma ser visto como indício de fracasso, algo sem valor ou significado a ser corrigido rapidamente. Entretanto, a literatura contemporânea sobre educação e inclusão, como propõem Borges Neto (2018); Mantoan (2021); Lanuti (2021) destacam que o erro deve ser interpretado como parte integrante e

produtiva do processo de aprendizagem. Essa concepção rompe com modelos meritocráticos e excludentes, reconhecendo que equívocos revelam pistas importantes do pensamento, as estratégias e as necessidades dos alunos, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade ou considerados com deficiência.

Ao enxergar o erro como uma oportunidade para reflexão, pesquisa e diálogo, o educador promove um ambiente de aprendizagem que é seguro e acolhedor, no qual cada estudante se sente livre para experimentar, questionar e reformular suas ideias sem receio de ser julgado. No contexto da Sequência Fedathi, o equívoco constitui uma fonte valiosa de informações para o mediador, permitindo-lhe apoiar e orientar o desenvolvimento individual de cada aluno, levando em consideração sua singularidade e incentivando seu protagonismo no processo educativo (Borges Neto, 2018). Essa perspectiva amplia as possibilidades de participação, propicia uma aprendizagem significativa e fomenta a construção coletiva do conhecimento, contribuindo para a implementação de práticas verdadeiramente inclusivas.

O erro constitui-se numa oportunidade para o professor mostrar seu respeito ao aluno, pois o aluno não erra porque deseja; e mais, o erro é pista (dica) para a realização de sondagem às suas possíveis causas. Os erros de nossos alunos podem ser interpretados como verdadeiras amostragens dos diferentes modos que os alunos podem utilizar para pensar, escrever e agir (Lorenzato, 2006, p. 50).

Na perspectiva da Sequência Fedathi (SF), o erro é visto como um elemento essencial e construtivo no percurso de aprendizagem do estudante. Quando ocorre uma equivocação, ela evidencia aspectos de dúvida, vulnerabilidades conceituais ou estratégias possíveis, criando condições para reflexão, readequação de conceitos e aquisição de novas habilidades. Ao valorizar os equívocos, o docente promove o desenvolvimento do pensamento crítico, a investigação e a autonomia do aluno, estimulando-o a revisar suas hipóteses e explorar alternativas de solução. Conforme Borges Neto (2018) e Menezes (2018), o erro constitui um sinal relevante no processo de construção do conhecimento, pois revela o raciocínio do estudante e proporciona oportunidades valiosas para a mediação pedagógica.

Lanuti (2021), a escola exclusivamente voltada para a padronização tende a excluir os alunos que não se encaixam em modelos preestabelecidos, enquanto uma escola que concebe o erro como parte do percurso educativo promove práticas realmente inclusivas, abrindo espaço para que os estudantes possam experimentar, errar, refletir e reconstruir no coletivo. Autor destaca que o reconhecimento da diferença como elemento constitutivo do grupo escolar é fundamental para práticas inclusivas, pois todos aprendem e ensinam constantemente, cada qual a partir de sua história e potencialidade.

O erro, sobretudo nas séries iniciais, representa uma ferramenta valiosa para o trabalho docente, pois permite identificar com maior precisão dificuldades de aprendizagem dos alunos e orientar o planejamento das intervenções pedagógicas. Na abordagem inclusiva, compreender o erro como elemento integrante do desenvolvimento do conhecimento assume uma relevância ainda maior, pois assegura que as necessidades e potencialidades de todos os estudantes, incluindo aqueles considerados com deficiência, sejam levadas em conta. Assim sendo, o erro não apenas favorece a melhoria do entendimento, mas também capacita o aluno a alcançar níveis superiores de aprendizagem, fomentando sua autonomia e engajamento ativo no contexto escolar.

5.7 A Sequência Fedathi como metodologia de Ensino.

O ato de educar na modalidade formal transcende a mera transmissão de informações, configurando-se como um procedimento transformador que contribui para a formação do indivíduo enquanto futuro agente ativo na sociedade. Ao selecionar uma metodologia pedagógica específica, o docente não se limita a determinar os conteúdos a serem trabalhados, mas também estabelece os alicerces para o desenvolvimento de habilidades, valores e posturas que impactarão a maneira como os estudantes interagem com o ambiente ao seu redor.

Ao selecionar um método, o educador assume uma decisão que envolve a elaboração de estratégias e técnicas que guiam o processo de ensino-aprendizagem. Tal decisão pedagógica possui uma dimensão tanto ideológica quanto prática. Ao determinar as formas de ensino e os objetivos a serem alcançados, o professor influencia a formação dos estudantes não somente em termos de rendimento acadêmico, mas também na construção de um perfil crítico e ético, habilidades fundamentais para a atuação cidadã.

A palavra “método” tem origem no termo latino *methodus*, derivado do grego *meta* (“objetivo” ou “finalidade”) e *hodos* (“caminho”, “trajeto”, “meios para atingir”). Segundo Rangel (2013, p. 09), essa etimologia remete à ideia de que o método representa uma trajetória escolhida para se alcançar determinados objetivos. Em síntese, um método corresponde à seleção de estratégias, procedimentos ou rotas que orientam o sujeito na busca e na construção do conhecimento (Rangel, 2013, p. 13).

Como destaca Lakatos e Marconi (2017), “o método implica não apenas o caminho a ser percorrido, mas também os critérios de seleção dos conteúdos, as estratégias de ensino, a mediação dos processos de aprendizagem e os valores que permeiam a construção do conhecimento”. Dessa forma, cada método carrega consigo uma concepção de sujeito, saber e

sociedade, reforçando a importância de escolhas metodológicas conscientes e adequadas ao contexto escolar.

Assim, compreender e definir métodos em educação é fundamental para estruturar práticas pedagógicas intencionais, reflexivas e alinhadas ao desenvolvimento das aprendizagens, tanto individuais quanto coletivas.

A metodologia de ensino reflete os valores, convicções e saberes do educador, os quais orientam as decisões relativas à seleção das estratégias de ensino. Tal estratégia é considerada “significativa” na medida em que estabelece uma interlocução direta com as experiências, contextos e demandas dos estudantes, promovendo, assim, uma aprendizagem mais integrada e contextualizada. A figura 4 resume a concepção da metodologia de ensino.

Figura 4 – Conceito de Metodologia de Ensino



Fonte: Alirão e Nez (2016)

#ParaTodosVerem: A figura intitulada “Conceito de Metodologia de Ensino” apresenta uma disposição sequencial dos componentes fundamentais do processo de ensino-aprendizagem. Elemento Inicial – “Metodologia de Ensino”: Situado à esquerda, um círculo de fundo verde contém a expressão “Metodologia de Ensino”. Este elemento representa a fundamentação ou origem de toda a abordagem pedagógica proposta, destacando os princípios norteadores das práticas educativas. Setas Indicadoras: A partir do círculo inicial, uma seta horizontal aponta para a direita, indicando uma evolução ou transição do conceito primordial para um desenvolvimento mais específico. Em sequência, outra seta prossegue na mesma direção, mantendo o fluxo narrativo. “Método Concepção”: Após a primeira seta, encontra-se um bloco ou área textual com a inscrição “Método Concepção”, sugerindo que o método aplicado na prática educativa resulta do pensamento e dos valores expressos na metodologia inicialmente apresentada. “Técnica Forma”: Continuando o percurso, uma nova seta direciona o observador ao elemento denominado “Técnica Forma”. Essa etapa representa a implementação prática ou a forma técnica derivada do método concebido, refletindo a passagem do raciocínio teórico à ação concreta no processo pedagógico. Agrupamento com Chave de Colchete: À direita, uma chave de colchete abrange, de modo integrador, os textos “Técnica Forma” e “Objetivo”. Dentro dessa chave, a palavra “Objetivo” é destacada em vermelho, ressaltando seu papel como meta final do processo educacional. Essa organização visual simboliza que todas as técnicas desenvolvidas visam alcançar objetivos claros e bem definidos na esfera pedagógica.

Ao delinear uma abordagem metodológica que espelha a condição dos estudantes, o educador consegue traçar uma trajetória que favorece a implementação de estratégias específicas no processo de ensino-aprendizagem. Tais estratégias, que funcionam como ferramentas práticas, complementam o método, viabilizando a realização de atividades que estimulam a interatividade, a reflexão e a aplicação do conhecimento na resolução de problemas

concretos. Essa estrutura tripartida composta por metodologia, método e técnica é essencial para que o ensino alcance suas metas pedagógicas de maneira significativa e transformadora.

Segundo Borges Neto (2018), há uma constatação que muitos já perceberam no âmbito do ensino de matemática: frequentemente, o processo pedagógico assume um caráter mecanicista e fragmentado, no qual o professor ocupa uma posição central e decisiva. Em outras palavras, o modelo tradicional de ensino, no qual o educador determina quase de modo unilateral os conteúdos a serem ensinados, os métodos utilizados e as metas almejadas, tende a limitar o desenvolvimento de uma aprendizagem mais profunda e significativa. Tal abordagem pode culminar na condição dos estudantes como meros receptores passivos de informações, incapazes de estabelecer ligações entre diferentes conceitos ou de explorar as potencialidades criativas e críticas que são inerentes ao estudo matemático.

Diante dessa concepção, a Sequência Fedathi (SF) foi criada com o propósito de romper com a abordagem tradicional, priorizando a intenção e a mediação do professor no ambiente escolar. Seu objetivo é promover ações pedagógicas que favoreçam transformações na postura dos estudantes, estimulando-os à reflexão crítica (Borges Neto, 2017).

Sousa (2017) argumenta que, ao empregar a abordagem da Sequência Fedathi, o docente favorece a transformação do estudante de uma postura passiva para uma ativa, facilitando assim o aprimoramento de suas habilidades em compreensão, interpretação, dedução e raciocínio matemático.

A metodologia de ensino Sequência Fedathi (SF) constitui-se por princípios e etapas que destacam o papel do docente como facilitador das atividades realizadas na sala de aula, com o objetivo de promover a autonomia dos estudantes. Com base nesse entendimento, Santos et al. (2024) ressaltam que o aluno ocupa uma posição fundamental como protagonista ativo e autor de suas próprias experiências.

Os princípios destinam-se a aprimorar a atuação docente em sala de aula, conforme descrito por Santos, Borges Neto e Pinheiro (2019). Entre esses princípios, destaca-se a abordagem conhecida como “pedagogia mão no bolso”; o “acordo didático”, que consiste na definição de regras obrigatórias para os participantes do contexto; a “pergunta”, cujo objetivo é promover reflexões durante as atividades; o “contraexemplo”, utilizado como ferramenta de mediação que incentiva os alunos a refletirem sobre suas ações; e, igualmente relevante, encontra-se a “concepção do erro”.

Cada um desses componentes — a denominada “pedagogia mão no bolso”, o “acordo didático”, a “pergunta”, o “contraexemplo” e a “concepção do erro” — cumpre uma função

crucial na mediação do conhecimento, promovendo uma prática pedagógica mais ativa, analítica e sintonizada com as demandas dos estudantes.

A Pedagogia mão no bolso propõe que o educador disponha de instrumentos didáticos flexíveis e acessíveis, aptos a serem utilizados prontamente diante de imprevistos ou ocasiões que exijam um aprofundamento na matéria. Ter “a mão no bolso” implica estar preparado para modificar as estratégias de ensino conforme as particularidades do grupo, incentivando métodos que se relacionem diretamente com a vivência dos estudantes.

O Acordo didático configura um conjunto de normas e comportamentos compartilhados entre todos os envolvidos no processo de aprendizagem, promovendo a criação de um ambiente organizado e cooperativo. Essa prática não apenas define as responsabilidades e expectativas de cada participante, mas também incentiva o respeito mútuo e o compromisso colaborativo, contribuindo para a organização eficiente e a gestão das atividades em sala de aula.

A pergunta deve ser utilizada visando promover a reflexão analítica e a pesquisa por parte dos estudantes. Essa estratégia encoraja os alunos a questionarem o conhecimento exposto, a estabelecerem ligações e a fomentarem debates que contribuem para um entendimento mais aprofundado dos assuntos abordados. Dessa forma, a mera formulação de uma pergunta passa a ser o ponto inicial para uma aprendizagem mais dinâmica e relevante.

A utilização de contraexemplos constitui uma estratégia eficaz para ilustrar que certas generalizações podem se revelar inadequadas ou incompletas. Por meio desse método, o docente tem a oportunidade de confrontar as percepções prévias dos estudantes, evidenciando a amplitude e complexidade dos conceitos abordados. Além disso, esse recurso promove a análise de alternativas e estimula um pensamento mais globalizado por parte dos aprendizes. O contraexemplo serve, ainda, como um elemento catalisador do processo reflexivo, facilitando que os alunos identifiquem e corrijam possíveis equívocos presentes em suas concepções.

Finalmente, considerar o erro como um componente crucial do procedimento de aquisição do conhecimento é imprescindível para o desenvolvimento de uma abordagem pedagógica que valorize a experimentação e o aprimoramento constante. Ao invés de interpretar os erros como fracassos, o docente deve ser motivado como oportunidades de aprimoramento do raciocínio e de formulação de estratégias mais eficientes na resolução de problemas. De acordo com Pinto e Menezes (2022), o erro deve ser interpretado como uma condição fundamental para o desenvolvimento do conhecimento. Quando considerado uma oportunidade de revisão e aperfeiçoamento, o docente converte a falha em um ponto de partida para reflexão, estimulando os estudantes a reconsiderarem e reconstruir seus processos cognitivos.

Os princípios da Sequência Fedathi (SF) propõem que o docente reavalie sua função, transitando do papel convencional de transmissor de conhecimentos para a posição de mediador, capaz de promover a autonomia, a reflexão e o capacidade de pensamento crítico dos estudantes. Tal método não apenas favorece a formação de cidadãos mais aptos a enfrentar os desafios contemporâneos, como também enriquece e dinamiza o ambiente pedagógico na sala de aula.

5.8 Polígono Fedathi: conexões mediadoras e potenciais inclusivos.

O Polígono Fedathi configura-se como uma imersão pedagógica fundamentada na metodologia de ensino Sequência Fedathi, ampliando e ressignificando as relações presentes no processo educativo. Sua concepção é delineada mediante comparação com fenômenos didáticos já estabelecidos, como o Triângulo Pedagógico e o Tetraedro Pedagógico, os quais estruturam os componentes essenciais do percurso de ensino e aprendizagem em seus respectivos modelos. Ao ampliar essas perspectivas, o Polígono Fedathi incorpora novas dimensões e articulações, conectando docentes, estudantes, conhecimentos, além de outros mediadores e recursos, criando um ambiente pedagógico mais dinâmico, colaborativo e alinhado às exigências da educação atual.

Houssaye (2014) propôs que o processo pedagógico fundamenta-se em três vértices distintos que se interligam e se complementam, denominados por ele como Triângulo Pedagógico ou Triângulo Didático, composto pelos elementos: conhecimento, professor e aluno.

O modelo em questão apoia-se fundamentalmente na interação triangular entre saber, professor e estudante. Ao analisar a dinâmica desse triângulo pedagógico, percebe-se que, quando submetido a uma rotação, os componentes deixam de agir de forma isolada e passam a interagir de maneira mais integrada e interdependente. Essa transformação favorece a troca de conhecimentos, a construção de significados e a mediação pedagógica, contribuindo para um processo de ensino-aprendizagem mais colaborativo, relevante e alinhado às necessidades dos participantes.

A figura 5 ilustra o triângulo pedagógico de Houssaye, destacando as interações entre professor, estudante e conhecimento no contexto do processo educacional. Nesse diagrama, enfatizam-se os processos de ensino, aprendizagem e formação, que estabelecem vínculos entre os três componentes essenciais do ambiente escolar. Este modelo teórico fornece uma perspectiva para compreender a dinâmica das relações pedagógicas, fundamentando análises e

melhorias nas práticas de ensino voltadas à aquisição do conhecimento e ao desenvolvimento integral dos alunos.

Figura 5 - Relações entre os elementos do triângulo pedagógico de Houssaye



Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Houssaye (2014).

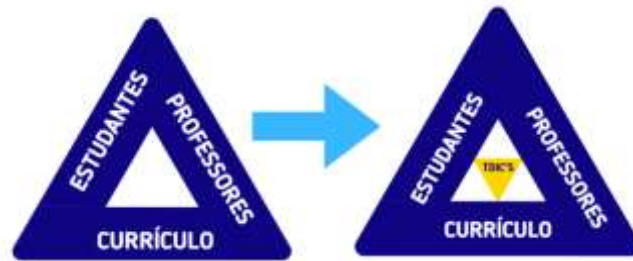
#ParaTodosVerem: A imagem apresenta o triângulo pedagógico de Houssaye, que representa as relações fundamentais no processo educativo entre três elementos: o Professor, o Estudante e o Conhecimento, posicionados nos vértices de um triângulo equilátero; cada lado do triângulo simboliza uma interação específica — entre Professor e Conhecimento ocorre o processo de ensinar, entre Conhecimento e Estudante o processo de aprender, e entre Estudante e Professor o processo de formar —, destacando que a educação é uma dinâmica integrada, onde ensinar, aprender e formar são ações interdependentes que constroem o desenvolvimento humano e intelectual.

No contexto atual com o eminente progresso das tecnologias digitais tem conduzido atualizações teóricas do Triângulo Pedagógico, estimulando novas reflexões acerca das inter-relações entre seus componentes. Em decorrência desses avanços, Lombard (2003) sugeriu uma reformulação da tríade tradicional — professor, aluno e saber — convertendo-a em um tetraedro pedagógico ao incluir as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) como elemento central desse modelo. A incorporação das TDICs amplia as possibilidades de interação, mediação e construção do conhecimento, propiciando um ambiente pedagógico mais dinâmico, colaborativo e compatível com as demandas da educação contemporânea.

A figura 6 demonstra a transição do triângulo pedagógico — composto por professores, estudantes e currículo — para o tetraedro pedagógico, ao incluir as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Tal modelo evidencia um progresso tanto conceitual quanto prático na educação moderna, ao reconhecer o papel fundamental que as TDICs desempenham na integração e dinamização das relações entre currículo, docentes e discentes. A introdução dessas tecnologias simboliza a adaptação das práticas pedagógicas às

demandas e oportunidades proporcionadas pela sociedade digital, ampliando as possibilidades de ensino, aprendizagem e interação no ambiente escolar.

Figura 6 – Passagem do Triângulo pedagógico para tetraedro pedagógico



Fonte: Elaborado pelos autora, baseado em Barbosa (2020, p. 22).

#ParaTodosVerem: A imagem representa a evolução do modelo pedagógico tradicional, que se baseia em três elementos fundamentais — estudantes, professores e currículo — organizados em forma de triângulo, para um modelo mais atual e dinâmico, o tetraedro pedagógico em formato planificado, que incorpora as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) como um quarto vértice essencial. Essa transformação simboliza a integração das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, ampliando as possibilidades de interação, personalização e acesso ao conhecimento, e refletindo a necessidade de adaptar a educação às demandas do século XXI.

Embora o modelo do tetraedro pedagógico incorpore as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) como um elemento adicional, tal inclusão possui impacto restrito na reformulação da concepção original proposta Houssaye (1998). As relações pedagógicas permanecem predominantemente unilaterais, limitadas e frequentemente excludentes, pois os componentes essenciais — professor, estudante, conhecimento e tecnologia — continuam a ser abordados de maneira segregada, sem levar em conta o contexto, as ferramentas específicas ou as múltiplas interações que realmente constituem o percurso formativo. Essa perspectiva limita as possibilidades de integração e inovação no âmbito pedagógico ao não reconhecer adequadamente as articulações e dinâmicas indispensáveis para uma educação contemporânea que seja colaborativa e inclusiva.

Os processos de ensino e aprendizagem estão em contínua transformação, sendo moldados por fatores e ocorrências tanto previsíveis quanto imprevistas no âmbito escolar cotidiano. Nesse contexto, é imprescindível a elaboração e implementação de modelos educacionais que considerem a diversidade da ação pedagógica, incluindo os variados espaços, contextos, sujeitos e instrumentos que compõem o processo formativo. Essa abordagem enriquece a compreensão do ato de ensinar ao valorizar ambientes dinâmicos, práticas

colaborativas e estratégias inovadoras que promovam a inclusão e o desenvolvimento integral de todos os participantes.

O Polígono Fedathi vai além da mera transmissão de informações. Composto por três etapas — preparação, execução e análise —, ele coloca o professor na condição de mediador participativo, apto a interligar diversas dimensões do processo de aprendizagem. Essa mediação inclui a incorporação de tecnologias digitais, múltiplas linguagens e metodologias ativas, estabelecendo uma interação dinâmica entre os indivíduos e os componentes envolvidos na prática pedagógica.

Borges Neto, Pinheiro e Oliveira (2020) apresentam o Polígono Fedathi, fundamentado na metodologia de ensino Sequência Fedathi, que organiza e potencializa ações pedagógicas por meio da integração de múltiplos recursos, incluindo tecnologias digitais e metodologias ativas. Este modelo leva em consideração a diversidade de elementos e sujeitos envolvidos nas práticas educativas, promovendo um ambiente que seja dinâmico e colaborativo.

A proposta assume a imersão do professor na postura Fedathiana, atuando como mediador do processo de aprendizagem em uma sala de aula ampliada por artefatos, linguagens e tecnologias variadas. Seu propósito principal é incentivar o desenvolvimento contínuo do raciocínio, do conhecimento e das habilidades dos estudantes, ajustando-se às exigências do cenário educacional contemporâneo.

Borges Neto, Pinheiro e Oliveira (2020) apresentam o conceito do polígono de Fedathi, que tem como objetivo, a partir da metodologia de ensino Sequência Fedathi, estruturar e implementar ações pedagógicas utilizando uma variedade de recursos, incluindo tecnologias digitais e metodologias ativas. Essa abordagem leva em conta todos os elementos e sujeitos envolvidos na ação educativa, reconhecendo sua participação ativa durante o processo. Essa concepção pressupõe que o professor adote uma postura Fedathiana de maneira imersiva e internalizada, atuando como mediador na ação pedagógica. O Polígono Fedathi constitui uma evolução da Sequência Fedathi (SF). Seu objetivo é estruturar e implementar estratégias pedagógicas que integrem uma variedade de recursos, incluindo tecnologias digitais e metodologias ativas, levando em consideração todos os sujeitos e elementos envolvidos na dinâmica educativa.

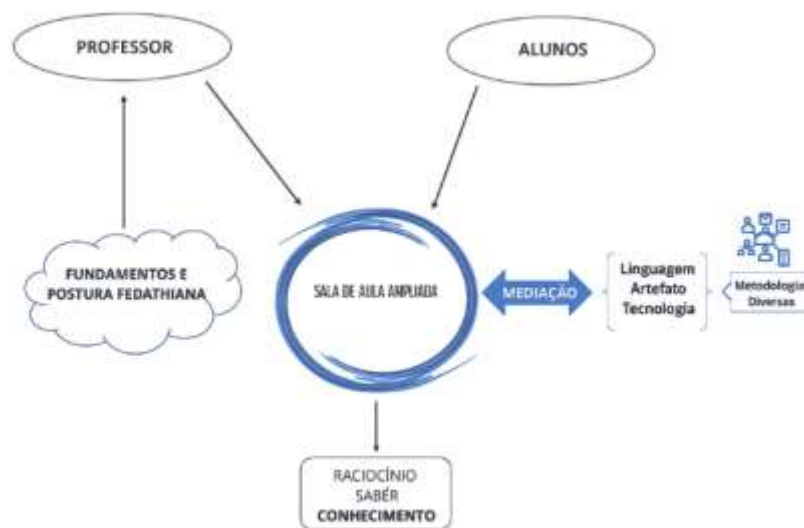
Ao exercer a função de mediador, o educador amplia seu escopo de atuação além do ensino convencional. Ele passa a incorporar múltiplas linguagens — incluindo as verbais, visuais, digitais e corporais —, favorecendo tanto a expressão quanto a compreensão dos estudantes. As tecnologias digitais transcendem sua condição de simples instrumentos, passando a ser canais de acesso, produção e cooperação. Paralelamente, as metodologias ativas

incentivam o protagonismo dos alunos ao promoverem atividades de investigação, resolução de problemas e construção coletiva do saber.

Neste ambiente, múltiplos contextos socioculturais e recursos convergem, desafiando limites físicos e cognitivos. A valorização da diversidade é entendida como uma força propulsora no processo educativo, enquanto os estudantes são percebidos em suas singularidades, ritmos e demandas particulares. A prática da escuta atenta e a cooperação entre colegas constituem fundamentos essenciais para assegurar o acesso ao conhecimento, a inclusão na participação e o desenvolvimento constante de todos os envolvidos.

No âmbito ampliado do conceito de sala de aula, há a incorporação de artefatos, linguagens e tecnologias com o objetivo de favorecer o progresso constante do raciocínio, do conhecimento e da aquisição de saberes por parte dos estudantes. Conforme apresentamos na Figura 7.

Figura 7 – Polígono Fedathi



Fonte: Borges Neto *et al.* (2022).

#ParaTodosVerem: A imagem representa a dinâmica da Sala de Aula Ampliada, onde o professor, guiado pelos fundamentos e pela postura Fedathiana, atua como mediador entre os alunos e o conhecimento, utilizando linguagem, artefatos, tecnologia e metodologias diversas para promover uma aprendizagem significativa; essa mediação conecta os sujeitos e recursos envolvidos, resultando em raciocínio, saber e conhecimento, respeitando as individualidades e ampliando o espaço tradicional de ensino.

Neste modelo, o educador assume uma postura mediadora (conforme a abordagem Fedathiana), atuando na denominada Sala de Aula Ampliada. Sob essa visão, o docente participa ativamente da mediação do processo pedagógico, utilizando diversos artefatos (como materiais, recursos digitais e instrumentos), linguagens (verbais, visuais, digitais) e tecnologias

com o intuito de estimular o aprimoramento contínuo do raciocínio, dos conhecimentos e das competências de todos os participantes, sejam estudantes ou demais professores.

Essa abordagem viabiliza a continuidade do processo de ensino e aprendizagem tanto em ambientes virtuais quanto presenciais, fomentando a flexibilidade, o engajamento ativo e a expansão do acesso ao conhecimento. A combinação de interações síncronas e assíncronas, recursos digitais e atividades colaborativas configura um contexto no qual todos os indivíduos assumem um papel central na evolução do raciocínio, na aquisição de conhecimentos e na construção coletiva do saber.

A prática de Sala de Aula Ampliada no Polígono Fedathi constitui uma abordagem inovadora e adaptável, que integra espaços presenciais e virtuais com o objetivo de ampliar as oportunidades de interação, envolvimento e aquisição de conhecimentos por parte dos estudantes. Neste sentido, Oliveira (2022, p. 108) caracteriza:

A sala de aula ampliada é um termo utilizado no Polígono Fedathi que representa a ampliação das possibilidades relativas aos espaços e tempos da ação docente que assumem a incumbência dos processos educativos e do desenvolvimento de pessoas, indo além da sala de aula convencional vinculada a espaços e tempos escolares.

A singularidade deste modelo reside na mediação contínua exercida pelo docente, que, fundamentado na perspectiva Fedathiana, emprega uma variedade de artefatos, linguagens e tecnologias com o objetivo de criar momentos nos quais os estudantes possam investigar, produzir, compartilhar e reelaborar conhecimentos. Práticas como transmissões simultâneas de aulas presenciais e virtuais, fóruns de discussão assíncronos e gravações dos encontros ampliam o escopo da aprendizagem e promovem a participação ativa, inclusive daqueles que não podem estar presentes fisicamente. Todo esse procedimento evidencia o compromisso do professor em valorizar as interações, estabelecer oportunidades constantes para o desenvolvimento do raciocínio crítico, do conhecimento e da autoria pelos estudantes, garantindo assim um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e alinhado às demandas contemporâneas.

Destarte, com base nos princípios da Sequência Fedathi (SF) e reforçado pela abordagem do Polígono, a Sala de Aula Ampliada estabelece um ambiente pedagógico no qual o estudante é encorajado a atuar como pesquisador e construtor de sua própria trajetória de aprendizagem, participando de forma ativa e colaborativa com os colegas, em uma dinâmica mediada, flexível e ajustada à diversidade de contextos exigidos pela educação contemporânea.

De modo geral, o Polígono Fedathi propõe uma abordagem mediadora que torna o espaço escolar mais inclusivo e alinhado às vivências dos alunos, expandindo o conceito de sala de aula e articulando diferentes áreas do conhecimento para favorecer uma educação mais relevante e socialmente transformadora.

6. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A TRANSFORMAÇÃO.

A formação dos docentes responsáveis pela implementação de ações inclusivas constitui, de fato, um componente fundamental para assegurar a verdadeira integração de estudantes com deficiência no ambiente escolar. Segundo Mantoan (2021), tal formação deve ir além da simples aquisição de conhecimentos técnicos, procurando promover uma compreensão aprofundada das particularidades de cada estudante e das estratégias pedagógicas específicas capazes de promover seu processo de aprendizagem.

A formação continuada constitui um elemento essencial para a atualização permanente dos professores acerca de novas descobertas, tecnologias assistivas, metodologias pedagógicas e diretrizes políticas relacionadas à inclusão. Essa fase tem como objetivo aprimorar a atuação profissional, criar ambientes propícios à troca de experiências e estimular o desenvolvimento de habilidades necessárias para enfrentar os obstáculos da inclusão efetiva na rotina escolar. Essa modalidade formativa, não só favorece o desenvolvimento profissional, como também transforma a prática pedagógica em um processo dinâmico e colaborativo, essencial para a formação de cidadãos capazes de lidar com os desafios do mundo atual.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) já enfatizava a importância de oferecer programas permanentes de formação continuada para professores, tendo em vista os contextos reais de seu trabalho. Essa orientação visa garantir que a formação docente seja relevante e contextualizada, promovendo práticas inclusivas efetivas.

O Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014) reforça esta orientação ao definir, em suas metas, a necessidade de promover o fortalecimento da formação continuada dos docentes, com ênfase na educação especial na perspectiva inclusiva. O PNE evidencia a relevância de estratégias de desenvolvimento profissional realizadas no próprio local de trabalho do professor, fomentando a aprendizagem prática e o aprimoramento contínuo das habilidades pedagógicas voltadas à inclusão escolar. Dessa maneira, ambos os documentos reconhecem a formação docente como elemento fundamental para a concretização da educação inclusiva no país.

A formação continuada destinada aos docentes que atuam em salas de ensino regular constitui um dos alicerces essenciais para assegurar a eficácia das ações inclusivas. Essas atualizações promovem a constante renovação do conhecimento pedagógico e o aprofundamento em áreas específicas da educação especial, sendo essenciais para a

reformulação das estratégias de ensino de modo a atender às necessidades dos estudantes considerados com deficiência.

Pimenta (1996) aborda a formação docente a partir de uma perspectiva crítico-reflexiva, cujo foco principal reside em oferecer aos educadores instrumentos que promovam o desenvolvimento de um pensamento autônomo. Tal abordagem valoriza as dinâmicas tanto de formação quanto de autoformação, compreendendo o docente não apenas como um receptor passivo de conhecimentos, mas como um protagonista ativo em seu processo de capacitação.

Nesse cenário, Pimenta enfatiza que a formação deve abranger duas dimensões interligadas: o crescimento pessoal e profissional do professor, envolvendo aspectos intelectuais, emocionais e éticos, além do desenvolvimento organizacional da instituição escolar, que abarca a melhoria das práticas coletivas, a cultura institucional e as condições de trabalho. Dessa forma, a formação dos docentes configura-se como um processo que integra o aprimoramento individual do educador ao fortalecimento das instituições educacionais nas quais atua.

Segundo Garcia (1999, p. 23), a formação continuada docente:

[...] e toda atividade que o professor, em exercício, realiza com o objetivo de ter um melhor trabalho em suas tarefas ou preparar-se para novas tarefas, seja esta atividade realizada individualmente ou em grupo, visando o desenvolvimento pessoal e/ou profissional.

A formação docente deve ser entendida como um processo contínuo e dinâmico, nunca estático. A escola, enquanto organismo vivo, exige que seus profissionais estejam em constante transformação e atualização para responder às mudanças e demandas da sociedade contemporânea. O professor reflexivo é aquele que parte da realidade concreta do chão da escola, buscando constantemente refletir sobre sua prática, o contexto em que está inserido e seu próprio processo formativo. Na perspectiva crítico-reflexiva, enfatiza-se a horizontalidade desse processo, valorizando a experiência e a aprendizagem dos professores enquanto sujeitos ativos da formação, e não como meros receptores passivos de conhecimento.

A formação continuada deve ser entendida como um processo contínuo e articulado com a prática pedagógica real e não como um evento isolado e pontual. Essa abordagem contínua possibilita que a formação esteja alinhada de forma direta aos desafios enfrentados pelos professores no cotidiano escolar. Para alcançar sua eficácia, é imprescindível que essa formação dialogue com a realidade concreta de atuação dos docentes, promovendo espaços de reflexão coletiva e colaborativa voltados às práticas inclusivas. Assim, a formação continuada se configura como uma ferramenta essencial para a ressignificação da atuação docente,

estimulando o desenvolvimento da autonomia profissional e a construção de uma identidade profissional comprometida com os princípios da educação inclusiva.

Formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógico que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática que implica as ideias de formação, reflexão e crítica (Veiga, 2010, p. 14).

Pletsch (2009) enfatiza que os processos de formação voltados à educação especial, sob a ótica da inclusão, precisam ser baseados na valorização do conhecimento prévio dos docentes, reconhecendo suas experiências e conhecimentos acumulados. Além disso, destacam a relevância de desenvolver ações pedagógicas que respeitem e atendam à diversidade existente nas instituições escolares, ou seja, que levem em consideração as distintas necessidades, contextos e saberes dos estudantes.

A formação do docente é marcada pela integração entre teoria e prática, na qual a teoria atua como uma base derivada da experiência concreta que amplia a visão do educador, possibilitando-lhe interpretar e entender as situações sob múltiplas perspectivas. Essa compreensão teórica não ocorre de forma isolada, mas orienta a atenção para aspectos implícitos e essenciais do ambiente escolar e pedagógico. A prática, enquanto conceito de práxis, caracteriza-se por uma ação deliberada que não se limita a reproduzir as realidades existentes, mas também promove sua transformação, operando de forma concreta no âmbito material e social. Tal práxis representa um processo dinâmico de mudança que abrange tanto o desenvolvimento individual quanto a evolução da sociedade.

Na práxis educativa fundamentada na abordagem do materialismo histórico-dialético de Marx, os profissionais da educação devem desempenhar funções voltadas à criação de condições que incentivem a reflexão crítica acerca de suas próprias ações. Essa reflexão direciona e modifica a prática docente, demonstrando que tal prática não se limita à mera reprodução de conhecimentos, mas também constitui um processo gerador de saberes. Em outras palavras, a ação pedagógica, enquanto práxis, desenrola-se em um ciclo no qual agir e refletir são mutuamente constitutivos, promovendo uma construção crítica do conhecimento e uma transformação na realidade educacional, conforme salientado por Pimenta et al (2021).

De acordo com Guimarães e Santos (2017), teoria e prática representam categorias interdependentes e correlacionadas, nas quais a teoria atinge realização plena quando se manifesta por meio de práticas intencionais que, simultaneamente, validam e dialogam com as concepções teóricas. Tal relação garante uma conexão coerente e significativa entre ambas as

dimensões. Essa interação é essencial para a eficácia da formação dos docentes e para a transformação das práticas pedagógicas.

A formação continuada em Educação Especial sob a ótica inclusiva revela-se como elemento imprescindível para os docentes que atuam na sala de aula regular, uma vez que esses mestres devem manter-se constantemente atualizados acerca de tecnologias assistivas, metodologias pedagógicas e normativas educacionais. Tal atualização permanente é vital para possibilitar uma resposta adequada à pluralidade de necessidades apresentadas pelos estudantes considerados com deficiências, promovendo uma prática pedagógica que seja tanto inclusiva quanto eficiente. Em contraposição à concepção de igualdade, a qual implica tratamentos uniformes para todos, a noção de equidade reconhece as diferenças estruturais existentes e busca fornecer recursos, apoios e adequações proporcionais às demandas para uma sala de aula inclusiva.

De acordo com Lustosa e Melo (2018), os programas permanentes de formação continuada desempenham papel fundamental ao fortalecer a confiança dos professores no manejo das diversas formas de deficiência. Ademais, tais programas ampliam o repertório de estratégias e metodologias pedagógicas acessíveis aos profissionais, favorecendo um atendimento mais qualificado equitativo. Dessa maneira, a formação continuada reforça o compromisso institucional com a inclusão social e o respeito à diversidade no âmbito escolar.

Compromete-se que seja fundamental o desenvolvimento de políticas públicas sólidas e de caráter contínuo, com vistas a assegurar uma formação de excelência para os profissionais da educação envolvidos na inclusão escolar. Tais políticas precisam garantir recursos apropriados, programas de capacitação permanentes e o acesso às tecnologias assistivas, promovendo uma atualização constante dos conhecimentos pedagógicos, didáticos e normativos essenciais para enfrentar os desafios apresentados pela diversidade no ambiente escolar.

Ademais, é imprescindível que as políticas públicas eficazes incluam estratégias voltadas à valorização e ao reconhecimento da atuação docente, estimulando ambientes de colaboração e suporte mútuo. Tal abordagem favorece a reflexão crítica e a práxis transformadora, alinhada aos princípios do materialismo histórico-dialético. Assim, essas medidas contribuem para uma educação mais equitativa, na qual a inclusão transcende o conceito de ideal e se concretiza como uma prática efetiva e sustentável na rotina escolar.

6.1 Implicações da Sequência Fedathi na Formação Docente para a Educação Inclusiva

A formação continuada em Educação Especial sob a ótica da Educação Inclusiva é essencial para que os docentes da rede regular de ensino na educação básica permaneçam atualizados acerca de metodologias e estratégias inovadoras, possibilitando uma resposta mais eficiente às variadas demandas dos estudantes considerados com deficiência.

A atualização de conhecimentos, o aprimoramento de metodologias, a reflexão acerca da prática, dentre outros aspectos, compõe a atuação desses profissionais e têm sido tema de discussão por diversos autores (Perrenoud, 2002; Veiga, 2012; Borges Neto, 2018), os quais abordam questões relevantes para o desenvolvimento dos docentes.

Conforme exposto por Borges Neto (2018), a Sequência Fedathi (SF) reforça a ação docente ao transformar o profissional em um verdadeiro investigador de sua prática, examinando aspectos como a dinâmica da sala de aula, as interações pedagógicas e o conhecimento dos estudantes. Ela transcende o papel de mera ferramenta para a elaboração de sequências didáticas ao se estabelecer como uma proposta que incentiva o professor a realizar uma investigação ativa do seu ambiente de atuação. Permite problematizar as situações do cotidiano educacional e convidando o educador à reflexão acerca de suas ações, e assim promovendo transformações significativas na sua forma de atuar.

Segundo Schön (2000), Alarcão (2010) e Zeichner (2008), o ato de refletir acerca da própria prática promove alterações relevantes ao estimular o pensamento crítico sobre si mesmo e sobre as ações cotidianas. Isso ocorre porque, conforme Menezes (2017, p. 282), “quando o professor reflete, ele busca soluções para os problemas que enfrenta e reorienta sua práxis”.

O conceito do professor como um profissional reflexivo parece reconhecer a expertise que existe nas práticas de bons professores, o que Schön denominou de “conhecimento-na-ação”. Da perspectiva do professor, isso significa que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente. (Zeichner, 2008 p. 539)

Schön (2000) defende que o docente deve atuar como um profissional reflexivo, comprometido com a análise contínua de suas próprias ações na busca pela melhoria da prática pedagógica. Este processo de reflexão pode ser realizado de três maneiras interligadas: primeiramente, a reflexão durante a ação, na qual o professor avalia e questiona suas intervenções enquanto elas acontecem. Ao identificar prontamente questões problemáticas ou oportunidades de intervenção, ele consegue ajustar sua abordagem de forma imediata, conduzindo uma conduta responsiva e adaptativa ao longo da situação vivenciada. Em segundo lugar, encontra-se a reflexão sobre a ação, que é efetuada após a realização do momento

pedagógico. Com uma certa distância temporal, o educador tem a oportunidade de revisitar suas ações, reconhecer acertos e equívocos e compreender os fenômenos ocorridos em sala de aula.

Essa etapa é fundamental para uma avaliação crítica aprofundada e favorece o aprendizado mediante a experiência acumulada, apontando possibilidades de aprimoramento para ocasiões futuras. Por fim, há a reflexão acerca da reflexão na ação; que consiste na análise do processo reflexivo anterior com o intuito de propor e implementar novas estratégias metodológicas. Dessa forma, cria-se um ciclo contínuo de inovação pedagógica, promovendo o desenvolvimento constante de práticas docentes capazes de enfrentar desafios inovadores e elevar a qualidade do ensino.

A introdução de alternativas metodológicas inovadoras, como a aplicação da Sequência Fedathi (SF), tem o potencial de estimular o educador a refletir sobre sua práxis e as interações ocorrentes nos ambientes escolares. Assim, o conhecimento do docente passa a estabelecer uma conexão estreita entre as bases teóricas e a prática pedagógica desenvolvida. Conforme esclarece Veiga (2012), a teoria constitui igualmente uma forma de ação, não sendo a prática meramente um recipiente passivo da teoria. Ela é concebida e desenvolvida a partir do entendimento da realidade concreta.

Segundo Mendonça, Oliveira e Borges Neto (2020), a integração entre teoria e prática é essencial para transcender a divisão vigente entre a atuação pedagógica e as considerações teóricas. Essa interação favorece um aprendizado mais relevante, no qual o docente não somente assimila os conceitos teóricos, mas também os implementa de maneira planejada em sua prática cotidiana. A reflexão puramente teórica, sem uma aplicação prática adequada, tende a criar uma perspectiva afastada do contexto escolar real; por outro lado, uma prática sem fundamentação teórica sólida pode restringir a evolução na formação dos estudantes.

Em seus estudos Menezes 2018, enfatiza que o uso da Sequência Fedathi (SF) promove a reflexão crítica dos docentes acerca de sua prática pedagógica, evidenciando a relevância do planejamento elaborado pelo professor e o papel central do estudante no processo de aprendizagem. [...] “mudança de comportamento no próprio ato de ensinar, enquanto para os alunos, no modo de aprender” (Menezes, 2018, p.222)

Para que ocorra uma alteração na postura tanto do educador quanto do estudante, é fundamental a criação de um ambiente favorável a essa transformação. Segundo Sousa (2015), para que as mudanças de atitudes tanto do aluno quanto do professor possam ocorrer dentro do espaço da sala de aula, é imprescindível oferecer possibilidades e reconhecer a necessidade de o estudante adotar uma nova postura.

A Sequência Fedathi (SF) [...] é direcionada para a melhoria da práxis pedagógica visando à postura adequada do professor, e pode ser utilizada em diversas áreas de conhecimento partindo da premissa de que uma construção deve ser executada, integrando o projeto teórico e prático em ações didáticas concretas (Santos, 2018, p.83).

Nos últimos anos, tal abordagem expandiu-se além do âmbito exclusivo do ensino de Matemática, sendo passível de adaptação a múltiplas áreas do saber. Fundamenta-se na ideia de que o desenvolvimento do aprendizado deve combinar teoria e prática por meio de ações pedagógicas concretas. Sua estrutura organiza o processo de ensino em etapas coordenadas, atribuindo ao professor a função de mediador que orienta os estudantes na construção ativa do conhecimento, promovendo o pensamento crítico e a experimentação. Dessa forma, essa metodologia desempenha papel relevante na inovação educacional e no fortalecimento da autonomia dos alunos durante seu percurso formativo.

Segundo Schön (2000), essa abordagem nos leva a refletir sobre o papel do professor reflexivo, aquele que avalia suas práticas, incluindo o planejamento, a gestão do tempo dedicado ao ensino e as metodologias empregadas. “[...] consideramos nossa própria conduta como alvo de análise, seja para confrontá-la com um padrão prescrito, ou seja, aquilo que poderíamos ou deveríamos ter realizado, ou ainda para compreendê-la ou aplicá-la criticamente.” (Perrenoud, 2002, p.31).

Schön (2000) destaca a relevância do docente reflexivo, salientando que o pensamento crítico constitui elemento fundamental para a compreensão e transformação da prática pedagógica. Nos três estágios do processo reflexivo — reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão acerca da reflexão na ação — o professor revisita suas experiências de ensino e aprendizagem, reexaminando estratégias adotadas e ajustando sua abordagem de acordo com os obstáculos enfrentados no cotidiano. Esse ciclo de reflexão possibilita ao educador interpretar problemas de forma mais estruturada, entender suas próprias decisões e inovar mediante novas metodologias, contribuindo para uma educação mais eficiente e alinhada às demandas dos estudantes. Dessa maneira, essa perspectiva reforça a autonomia do professor e fomenta o desenvolvimento contínuo do processo educativo, tornando-o mais dinâmico e situado em seu contexto específico.

O docente Fedathiano, ao adotar uma postura investigativa e reflexiva, tem a possibilidade de incorporar estrategicamente os processos de reflexão propostos por Schön (2000) em sua prática pedagógica. Na reflexão durante a ação, o docente deve permanecer atento às respostas e interações dos estudantes ao longo das etapas da Sequência Fedathi (SF) desenvolvida na aula. Na fase de Tomada de Posição, é possível ajustar a apresentação do

problema caso seja percebido que os alunos não estão conseguindo estabelecer conexões com seus conhecimentos prévios. Já na etapa de Maturação, ao identificar dificuldades na análise dos dados pelos estudantes, o professor pode intervir por meio de perguntas direcionadas que promovam o pensamento crítico, sem oferecer as respostas de forma direta.

Ao refletir sobre a ação, ou seja, após a realização da aula, o docente do método Fedathiano deve examinar o progresso das atividades realizadas e os obstáculos encontrados pelos estudantes. É possível revisar os registros de diário de campo ou avaliar os contraexemplos produzidos ao longo do processo de resolução de problemas, com o intuito de detectar padrões de dificuldade ou sinais de avanço no aprendizado dos alunos. Essa análise reflexiva possibilita ao educador aprimorar sua abordagem pedagógica para as sessões seguintes, ajustando contratos didáticos e estratégias de mediação adotadas.

Na análise da prática reflexiva, o docente Fedathiano não apenas avalia suas ações desempenhadas, mas também procura compreender as reflexões anteriores que realizara. Assim, consegue perceber de que modo suas decisões afetaram a experiência dos estudantes e desenvolver novos recursos pedagógicos. Por exemplo, ao constatar que determinada estratégia se mostrou eficaz na fase de avaliação, ele pode organizá-la sistematicamente e aplicá-la de forma mais estruturada em distintas etapas do planejamento didático.

O docente Fedathiano desempenha um papel proativo na elaboração do saber, fomentando um ambiente pedagógico vibrante e sintonizado às exigências dos estudantes. Promove a centralidade dos estudantes, considerando seus diferentes ritmos e formas de aprender, além de incentivar a autonomia e a criatividade no âmbito do processo educativo. Ao alinhar suas abordagens às demandas específicas da turma, o professor Fedathiano estimula uma prática pedagógica que transcende a simples transmissão de conhecimentos, transformando a experiência de aprender em um momento ativo e relevante. Dessa forma, a atividade docente se configura como um percurso permanente de exploração, cooperação e inovação.

A Sequência Fedathi (SF) reconfigura o processo de ensino-aprendizagem em etapas que enfatizam a investigação, a maturação e a solução de problemas, o que tem implicações significativas para a formação docente na educação inclusiva. Essa proposta vai além do domínio do conteúdo, exigindo do professor o desenvolvimento de competências de mediação pedagógica, escuta ativa e flexibilidade para adaptar recursos e estratégias às necessidades diversas dos alunos.

Para efetivar a inclusão, a formação docente deve capacitar o educador a revisar continuamente suas práticas e a criar ambientes colaborativos e acolhedores, onde a diversidade

seja valorizada. A inclusão, portanto, não é um ato isolado, mas uma ação permanente que se expressa em cada etapa da sequência didática, garantindo o acesso equitativo às experiências de aprendizagem para todos os estudantes, com ou sem deficiência. Essa abordagem fortalece uma prática reflexiva, crítica e transformadora, alinhada com os princípios da práxis educativa inclusiva. Na tabela 2 a seguir apresentamos a correlação entre ações docentes na Sequência Fedathi (SF) e na Ações de um professor Inclusivo.

Tabela 2 - Ações Docentes do Professor Fedathiano e do Professor Inclusivo

Fase da Sequência Fedathi	Ações do Docente	Ações de Professores na Perspectiva Inclusiva
Tomada de Posição	Planeja atividades considerando objetivos e conteúdos.	Antecipa as adaptações de recursos (ex.: Soroban para aluno cego, Libras para surdos) e garantir acessibilidade desde o início.
Maturação	Media o processo de aprendizagem, respeitando o ritmo dos alunos.	Ajusta as estratégias para diferentes necessidades, valorizando a diversidade e promovendo equidade.
Solução	Estimula o protagonismo dos alunos na resolução de problemas.	Garante que todos tenham ferramentas adequadas para participar (ex.: ábaco tátil, materiais ampliados).
Prova	Observa e avalia as estratégias utilizadas pelos alunos.	Avalia considerando as diferentes formas de expressão e resolução, evitando padronização excludente.

Fonte: Elaborado pela autora deste trabalho (2025) baseado em Borges Neto e Menezes (2018)

#ParaTodosVerem: A tabela apresenta quatro fases da sequência Fedathi — Tomada de Posição, Maturação, Solução e Prova — e descreve as ações do professor em cada uma delas, relacionando essas ações com práticas inclusivas. Na fase de Tomada de Posição, o docente planeja atividades com base nos objetivos e conteúdos, enquanto na perspectiva inclusiva ele antecipa adaptações como o uso do Soroban para alunos cegos ou Libras para surdos. Na Maturação, o professor media o processo respeitando o ritmo dos alunos, ajustando estratégias para atender diferentes necessidades. Na fase de Solução, ele estimula o protagonismo dos estudantes e garante que todos tenham ferramentas adequadas para participar. Por fim, na fase de Prova, o docente observa e avalia as estratégias utilizadas, considerando diferentes formas de expressão e evitando padrões excludentes. A tabela

evidência como cada etapa da sequência exige do professor uma postura reflexiva e adaptativa para assegurar a inclusão de todos os alunos.

A Sequência Fedathi (SF), quando adotada sob a ótica da inclusão, possibilita a elaboração de contextos pedagógicos que favorecem a transferência de conhecimentos para o cotidiano de todos os estudantes, independentemente de sua condição de deficiência ou não. Ao estruturar o processo de aprendizagem em etapas que estimulam a investigação, a reflexão e a resolução de problemas, essa metodologia promove uma apropriação aprofundada do saber.

Tal abordagem reveste-se de fundamental importância para a educação inclusiva, dado que reconhece as distintas maneiras pelas quais os alunos aprendem e manifestam o entendimento, valorizando seus contextos e experiências individuais. Dessa forma, a Sequência Fedathi (SF) contribui para que o aprendizado ultrapasse os limites do ambiente escolar, tornando-se relevante e aplicável às situações reais do dia a dia, fortalecendo assim a autonomia e o protagonismo dos estudantes na esfera social e pessoal.

De acordo com Costa (2016), essa abordagem metodológica reconhece e valoriza as singularidades dos estudantes, fomentando uma pedagogia que transcende a mera transmissão de conhecimentos, ao incorporar a adequação e a mediação do processo de ensino às particularidades de cada aluno, sobretudo, daqueles considerados com deficiência. Tal perspectiva reforça o papel do docente como mediador do aprendizado, um agente que deve ajustar suas estratégias de forma dinâmica para atender às variadas exigências do grupo, promovendo assim a equidade e a inclusão no ambiente escolar.

Pensar na formação continuada na Sequência Fedathi (SF) promove a transformação da postura docente, incentivando atitudes de investigação, reflexão e autonomia. O professor Fedathiano é convidado a adotar uma postura crítica perante o conhecimento, procurando compreender não apenas o conteúdo, mas sobretudo, os processos pelos quais seus estudantes assimilem as aprendizagens, contribuindo para seu desenvolvimento integral e inclusivo. Essa atitude reflete o fortalecimento do papel do professor, que, conforme demonstrado por Mendonça (2018) e Borges Neto et al (2023), passa a assumir protagonismo no processo educativo, integrando teoria e prática e fomentando uma abordagem mais dinâmica e inclusiva em sala de aula. Tal abordagem valoriza a participação ativa dos alunos e a cooperação, em oposição à competitividade.

Destarte, a formação docente continuada, que integra a Sequência Fedathi (SF) e a Educação Inclusiva, está intrinsecamente vinculada a um compromisso ético e político. Deve ser incessante, incluindo a revisão constante das metodologias pedagógicas, a adoção de tecnologias assistivas e de abordagens diversificadas, além de promover uma compreensão

aprofundada da legislação educacional. Essa preparação reforça a confiança dos professores na gestão da diversidade e na implementação de estratégias que assegurem o direito à aprendizagem de todos os estudantes, consolidando assim a prática da equidade no contexto educativo.

Em síntese, a abordagem Fedathiana na preparação para a inclusão caracteriza-se por uma postura proativa, analítica e dialógica, que transforma o ensino em uma prática reflexiva e transformadora — na qual o docente não atua apenas como transmissor de conhecimentos, mas desempenha o papel de mediador ao reconhecer e valorizar as especificidades da turma. Essa perspectiva fomenta a cooperação e estabelece condições propícias para que cada estudante possa transferir e adaptar os saberes à sua realidade diária, concretizando, dessa forma, os princípios fundamentais da educação inclusiva.

6.2 O Papel do Professor Fedathiano na Construção de Ambientes Inclusivos

A Sequência Fedathi (SF) sugere uma transformação na concepção do papel do docente, que passa de simplesmente transmitir conhecimentos para atuar como mediador do processo de aprendizagem, incentivando a participação ativa dos estudantes e a construção coletiva do saber (Borges Neto, 2018). Nesse contexto, o docente Fedathiano desempenha a função de facilitador, promovendo reflexão, diálogo e intercâmbio entre os alunos, elementos essenciais para a criação de ambientes inclusivos ao valorizar diferentes modos de aprender e pensar (Menezes, 2018). Essa mediação sensível às particularidades de cada estudante favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitam a diversidade, elemento fundamental em contextos voltados à inclusão (Mantoan, 2021).

No âmbito da educação inclusiva, é fundamental que o docente compreenda que a adaptação curricular e a flexibilização de metodologias integram as atribuições do professor para assegurar o acesso e a participação de todos os estudantes, independentemente de suas necessidades específicas. Conforme Mantoan (2021), a inclusão não se limita à presença física do aluno na escola, mas envolve mudanças estruturais destinadas a garantir sua permanência e aprendizagem efetiva, demandando do educador uma postura proativa e inovadora, características essenciais ao perfil do professor Fedathiano. A Sequência Fedathi (SF), ao promover a cooperação e o questionamento coletivo, estabelece uma dinâmica que potencializa a integração e o protagonismo dos alunos em contextos heterogêneos (Menezes, 2018).

A implementação de práticas pedagógicas inclusivas demanda mais do que boas intenções; ela exige planejamento cuidadoso, escuta atenta e valorização das particularidades de cada estudante. Nesse contexto, a Sequência Fedathi apresenta-se como uma metodologia

eficaz, pois prioriza o tempo dedicado à aprendizagem, fomenta a autonomia e estimula o raciocínio investigativo.

Ao assumir uma postura inclusiva, o educador transcende a função de mero transmissor de conteúdo, passando a atuar como um mediador reflexivo que cria condições propícias para que todos os alunos se sintam pertencentes, capazes e protagonistas do próprio processo de aquisição do conhecimento.

A tabela 3 a seguir apresenta uma síntese das atitudes e responsabilidades do professor e do aluno dentro dessa abordagem, evidenciando como a inclusão pode ser vivida na prática, com base nos princípios da Sequência Fedathi (SF).

Tabela 3 - Postura Inclusiva do Professor na Sequência Fedathi

Professor Inclusivo	Aluno Protagonista
Planeja situações de aprendizagem que respeitam diferentes ritmos, estilos e contextos.	Participa ativamente, trazendo suas experiências e conhecimentos prévios.
Estabelece um ambiente que seja seguro e receptivo, no qual o erro seja compreendido como elemento integrante do processo de aprendizagem.	Reconhece que cometer erros faz parte do processo de aprendizagem e sente-se motivado a persistir na tentativa.
Inicia a tomada de posição com questionamentos provocativos e situacionais.	Adota uma postura investigativa em relação à proposta, visando compreender a complexidade do desafio.
Observa com atenção e paciência, abstendo-se de intervir de imediato. (mão no bolso).	Investiga métodos próprios, formula hipóteses e analisa criticamente os resultados obtidos.
Realiza intervenções por meio de escuta atenta e mediação dialógica, preservando a autonomia do estudante.	Expressa questionamentos, divulga conceitos e acolhe mediações como elementos integrantes do seu desenvolvimento.
Valoriza a variedade de soluções e trajetórias, promovendo a cooperação entre colegas.	Adquire conhecimentos por meio da interação com os colegas, valorizando distintas maneiras de refletir e solucionar questões.

Realiza uma avaliação de caráter processual, levando em conta os progressos tanto no âmbito individual quanto no coletivo.	Identifica suas conquistas e aponta áreas que ainda requer aprimoramento.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora deste trabalho baseado em Borges Neto (2018).

#ParaTodosVerem: A Tabela 3 apresenta a postura inclusiva do professor na Sequência Fedathi, destacando práticas que promovem a autonomia e o protagonismo do aluno. O professor planeja situações de aprendizagem que respeitam ritmos e estilos diversos, cria um ambiente seguro onde o erro é valorizado como parte do processo, provoca a investigação por meio de questionamentos e observa com paciência antes de intervir. Suas ações incluem mediação dialógica, valorização da diversidade de soluções e avaliação processual. Em resposta, o aluno assume papel ativo, compartilha experiências, investiga, formula hipóteses, interage com os colegas e reconhece suas conquistas e desafios, construindo conhecimento de forma colaborativa e reflexiva.

Ao delinear as ações do professor inclusivo em consonância com as atitudes do aluno protagonista, evidencia-se uma relação dialógica e equitativa, na qual o educador abandona a posição de detentor exclusivo do conhecimento para assumir o papel de mediador no processo de aprendizagem. Tal postura rompe com paradigmas tradicionais e excludentes, promovendo a criação de um ambiente escolar que valoriza e reconhece as diferenças como elementos essenciais à formação humana.

[...] o ensino não se reduz à legitimação do que já está comprovado e demonstrado nos livros didáticos e apostilas. O ensino nessa escola vai além do reconhecimento de “verdades”, pois valoriza os processos criativos de cada aluno, que constrói o que lhe é possível em dado momento da sua escolarização. (Ramos e Lanuti, 2023, p.9)

No âmbito da inclusão, essa abordagem reveste-se de particular importância para indivíduos classificados como portadores de deficiência. Ao desenvolver situações pedagógicas que considerem diversos ritmos e estilos de aprendizagem, o professor reconhece que a deficiência não reside no sujeito, mas sim nas limitações impostas por práticas pedagógicas rigidamente estruturadas. A valorização dos erros como parte integrante do processo educativo, a escuta atenta e a mediação dialógica constituem estratégias capazes de fomentar autonomia e protagonismo, possibilitando que todos os estudantes — com ou sem deficiência — participem ativamente na construção do conhecimento.

[...] ao viver situações acessíveis de ensino e de convivência na escola comum, cada aluno internamente se relaciona com os desafios que essas situações lhe apresentam e, no contato com tais desafios, por dispor de meios compatíveis com a sua forma particular de habitar o seu corpo, produz seus próprios pensamentos, conhecimentos, aprendizagens e sensibilidades. (Ramos e Lanuti, 2023)

A valorização da colaboração entre pares e a pluralidade de soluções reforça a compreensão de que o ambiente escolar deve ser um espaço dedicado à convivência e à troca de experiências, e não ao estímulo da competição ou à padronização. A avaliação processual, que leva em conta os progressos tanto individuais quanto coletivos, promove uma perspectiva

mais equitativa e sensível acerca do desenvolvimento dos estudantes, sobretudo daqueles que enfrentam obstáculos decorrentes de contextos sociais e educacionais excludentes. Dessa forma, a tabela não apenas apresenta comportamentos considerados desejáveis, mas também propõe uma mudança profunda na maneira como concebemos o ensino, o processo de aprender e o próprio entendimento acerca da deficiência.

O professor Fedathiano inclusivo, ao planejar suas práticas, garante acessibilidade e diversidade de recursos, como textos, áudios e vídeos em Libras, para que todos os alunos possam participar de forma significativa. Na tomada de posição, apresenta desafios contextualizados que despertam a curiosidade e permitem múltiplas formas de abordagem, respeitando os estilos de aprendizagem e os conhecimentos prévios dos estudantes. Durante a mão no bolso, observa com paciência e confiança, permitindo que cada aluno explore estratégias próprias sem pressa ou julgamento. Na intervenção, utiliza perguntas reflexivas e pistas que ajudam o aluno a reorganizar seu pensamento, sem oferecer respostas prontas, mas estimulando o raciocínio autônomo. Além disso, promove a colaboração entre pares, valoriza diferentes formas de expressão — como desenhos, mapas mentais ou registros orais — e oferece feedbacks construtivos que reconhecem avanços individuais. Dessa forma, o professor constrói um ambiente inclusivo em que todos se sentem pertencentes, capazes e protagonistas do próprio processo de aprendizagem.

A Sequência Fedathi (SF) constitui uma proposta inovadora no âmbito das práticas inclusivas, ao combinar rigor metodológico com a valorização da diversidade existente na sala de aula. Ao colocar o estudante na condição de protagonista e o docente como um mediador reflexivo, essa abordagem rompe com paradigmas tradicionais centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos e promove uma aprendizagem mais equitativa, colaborativa e significativa. Dessa forma, a Sequência Fedathi (SF) não apenas favorece o desenvolvimento cognitivo, mas também contribui para a edificação de ambientes educativos inclusivos, capazes de acolher ritmos variados, estilos distintos e múltiplas formas de expressão, consolidando-se como uma ferramenta eficaz para as demandas da educação contemporânea.

7. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos dados bibliográficos, conduzida com base na abordagem metodológica de Bardin (2016), foi organizada em categorias temáticas emergentes, as quais facilitaram a articulação de evidências, tensões conceituais e implicações práticas relativas à interface entre a Sequência Fedathi e a formação docente para uma educação inclusiva. Nesta seção, apresentam-se os resultados agrupados por categoria: formação continuada para inclusão, práticas pedagógicas inclusivas, obstáculos enfrentados pelos docentes e estratégias para promover a inclusão, combinando uma descrição concisa dos padrões detectados com uma análise crítica fundamentada no referencial teórico.

Ao problematizar as convergências e divergências observadas nos textos analisados, o objetivo foi não apenas mapear o estado da arte, mas também identificar lacunas conceituais e operacionais que influenciam a efetiva implementação de propostas formativas; especialmente, investigamos até que ponto a Sequência Fedathi (SF) incorpora princípios e procedimentos essenciais à formação continuada crítica e à promoção de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas. A análise também privilegia a relação entre conhecimentos declarativos e ações profissionais, destacando como fatores institucionais, recursos materiais e mecanismos de acompanhamento pedagógico impactam na transposição didática das abordagens inclusivas. Ao final de cada categoria, são apresentadas implicações diretas para o aprimoramento da Sequência Fedathi (SF) bem como sugestões para futuras pesquisas e intervenções.

A seguir, apresenta-se um quadro resumo que sistematiza as categorias temáticas emergentes da análise — Formação continuada para inclusão, Práticas pedagógicas inclusivas, Desafios enfrentados pelos professores e Estratégias para promoção da inclusão — acompanhado de suas respectivas descrições, principais achados e referências citadas na dissertação. O objetivo do quadro é facilitar uma leitura crítica dos resultados, destacando convergências, tensões e lacunas identificadas na literatura, além de indicar de forma clara onde cada aporte teórico é utilizado na pesquisa. A organização foi baseada na relação entre os objetivos do estudo e os eixos. Após o quadro, é indicada uma síntese integrativa que articula as categorias entre si e aponta implicações concretas para a Sequência Fedathi (SF) e para a formação docente em contexto inclusivo.

O quadro apresenta uma síntese dos elementos essenciais identificados na análise e funciona como um instrumento de leitura ágil das interações entre a formação docente e as práticas inclusivas. É importante salientar que essas categorias não representam compartimentos isolados e sim dimensões interligadas: deficiências na formação inicial tendem a intensificar os obstáculos operacionais; por outro lado, estratégias formativas bem planejadas — sobretudo

aqueles que valorizam a mediação, a reflexão durante a ação e a disponibilização de recursos acessíveis — possuem potencial para transformar as práticas pedagógicas e minimizar barreiras. Com base nesse quadro, recomenda-se utilizar os achados para: (1) orientar o desenvolvimento de programas de formação continuada ajustados ao contexto; (2) criar instrumentos de monitoramento pedagógico que integrem a Sequência Fedathi às rotinas escolares e (3) priorizar investimentos em recursos e no fortalecimento da infraestrutura institucional que promovam uma inclusão contínua, além de promover sua avaliação.

Quadro 1 -Síntese Crítica das Categorias: Formação, Práticas, Desafios e Estratégias (Através da Análise do Conteúdo de Bardin, 2016).

Categoria	Descrição	Principais achados	Autores e referências
Formação continuada para inclusão	Processo contínuo de atualização docente integrado à prática escolar e às políticas públicas.	Necessidade de programas permanentes e contextualizados; articulação teoria-prática essencial; formação fortalece confiança e prática docente (PNE 2014; PNEEPEI 2008; Decreto nº 12.686/2025; reflexão sobre prática docente e reflexão na/da ação; Schön (2000).	Libâneo (2014; 2015); Mantoan (2003; 2017; 2021; 2022); Pimenta (1996; 2005; 2021); Perrenoud (2001; 2002); Garcia (1999); PNE (2014); PNEEPEI (2008); Decreto nº 12.686/2025
Práticas pedagógicas inclusivas	Estratégias didáticas, avaliações e adaptações curriculares que garantem participação e aprendizagem de todos.	Currículo flexível e metodologias ativas favorecem protagonismo; Sequência Fedathi promove mediação, "mão no bolso", contraexemplo e avaliação processual (descrições e exemplos práticos: uso do Soroban; fases Tomada de Posição, Maturação, Solução, Prova — ver seções 3.1 a 3.1.2, p. 40–70).	Zabala (1998); Moran (2000); Araújo et al. (2019; 2020); Ainscow (2009); Booth & Ainscow (2011); Santos (2017; 2018; 2022); Santos (2019); Borges Neto (2016; 2017; 2018)

Desafios enfrentados pelos professores	Barreiras institucionais, recursos limitados e lacunas na formação inicial que dificultam práticas inclusivas.	Escassez de materiais e tecnologias assistivas; formação inicial fragmentada; sobrecarga; necessidade de suporte institucional e políticas públicas constantes (discussão histórica e problemas na formação inicial; p. 20–36; menção às lacunas na LDB e na prática escolar).	Lanuti (2015; 2021; 2022); Mantoan (2003; 2021; 2022); Lustosa e Melo (2018); Menezes (2017; 2018)
Estratégias para promoção da inclusão	Ações formativas, mediadoras e organizacionais para implementação efetiva da inclusão escolar.	Formação no local de trabalho; práticas de mediação (mão no bolso), acordos didáticos, uso de contraexemplos e Sala de Aula Ampliada; integrar TDICs e recursos acessíveis (exemplos e proposta do Polígono Fedathi; seção 3.3 e 3.2.3, p. 71–110).	Borges Neto (2016; 2018) Borges Neto et al (2023); Menezes (2017; 2018); Felício et al. (2021); Oliveira (2022); Unesco (1994); LBI (Lei nº 13.146/2015)

Fonte: Elaborado pela autora deste trabalho (2025)

#ParaTodosVerem: O quadro intitulado “Quadro 1 — Síntese Crítica das Categorias: Formação, Práticas, Desafios e Estratégias” organizam-se em quatro colunas — Categoria, Descrição, Principais achados e Autores e referências —, as evidências bibliográficas sobre a interface entre a Sequência Fedathi e a formação docente para a inclusão. A primeira linha trata de “Formação continuada para inclusão”, descrita como processo contínuo de atualização docente alinhado à prática escolar e políticas públicas, com achados que ressaltam a necessidade de programas permanentes e a articulação teoria-prática (referências: Libâneo; Mantoan; Pimenta; PNE 2014; PNEEPEI 2008). A segunda linha, “Práticas pedagógicas inclusivas”, aponta currículo flexível, metodologias ativas e elementos da Sequência Fedathi — como “mão no bolso”, contraexemplo e avaliação processual — e traz exemplos práticos como uso do Soroban (Zabala; Moran; Araújo et al.; Ainscow). A terceira linha, “Desafios enfrentados pelos professores”, destaca barreiras institucionais, escassez de materiais e tecnologias assistivas, lacunas na formação inicial e sobrecarga docente (Mantoan; Lustosa; Menezes). A quarta linha, “Estratégias para promoção da inclusão”, reúne ações formativas e organizacionais recomendadas — formação no trabalho, mediação docente, acordos didáticos, Polígono Fedathi e Sala de Aula Ampliada, integração de TDICs —, referenciadas por Borges Neto, Menezes, Felício, UNESCO e a LBI (Lei 13.146/2015). A nota final indica que o quadro foi elaborado pela autora em 2025.

A seguir, apresentam-se os resultados organizados por categorias: formação continuada voltada para inclusão, práticas pedagógicas inclusivas, obstáculos enfrentados pelos docentes e estratégias de promoção da inclusão. Para cada uma dessas categorias, realiza-se uma síntese dos principais padrões e evidências extraídos da literatura, seguida de uma análise crítica fundamentada no referencial teórico e de uma discussão centrada nas implicações específicas para a implementação e o aprimoramento da Sequência Fedathi (SF). Essa estrutura em blocos possibilita tanto a demonstração das contribuições autônomas de cada eixo temático

quanto a compreensão de suas inter-relações — integrando teoria e prática, identificando lacunas conceituais e indicando demandas institucionais e formativas que influenciam a efetividade das propostas pedagógicas inclusivas.

7.1 Formação continuada para inclusão.

A formação continuada voltada à inclusão deve ser encarada como um processo incessante e intrínseco à prática pedagógica, não se tratando de uma intervenção pontual ou de uma sequência de oficinas isoladas. Nesse contexto, a literatura analisada neste estudo (PNE, 2014; PNEEPEI, 2008) argumenta que programas formativos permanentes, realizados no próprio espaço de trabalho e alinhados às necessidades específicas das turmas, favorecem uma maior aplicação do conhecimento adquirido na rotina escolar. Autores como Libâneo e Mantoan ressaltam que uma formação eficaz integra conhecimentos teóricos, práticos e político-institucionais, de modo a potencializar a habilidade dos docentes em reconhecer e superar obstáculos à participação dos estudantes (Libâneo, 2014; 2015; Mantoan, 2003; 2017; 2021).

No âmbito da investigação acerca da formação de professores para a inclusão, observa-se que a formação continuada voltada à educação inclusiva não deve ser encarada como uma intervenção pontual ou fragmentada, mas sim como um percurso contínuo, integrando-se ao cotidiano escolar e alinhando-se às necessidades locais bem como às diretrizes das políticas públicas. Os programas de formação mais eficazes são aqueles que articulam conhecimentos teóricos, práticos e institucionais, fomentando a reflexão sobre as ações pedagógicas e criando espaços de desenvolvimento colaborativo, conforme defendido por Libâneo (2014, 2015), Mantoan (2003, 2017, 2021) e Pimenta (1996, 2005, 2021).

De acordo com a literatura, tais abordagens contribuem significativamente para o fortalecimento das competências profissionais essenciais para enfrentar os desafios existentes e consolidar a inclusão como uma prática habitual no contexto escolar. Na sequência, apresenta-se o quadro síntese dos resultados relativos à formação continuada para inclusão, sistematizando os principais achados e referências utilizadas na dissertação.

Quadro 2 – Formação continuada para inclusão

Síntese	Principais constatações	Recomendações	Referências mencionadas
A formação continuada para inclusão é permanente, articulando teoria e prática no cotidiano escolar, com oficinas e co-planejamento. Estruturada com reflexão coletiva, aprofunda metodologias, como a mediação Fedathiana, e o uso de tecnologias assistivas. Promove mudanças de postura docente e consolida práticas inclusivas.	Programas permanentes no local de trabalho aumentam a transferência para a prática e sustentam mudanças de postura.	1) Formação deve ocorrer no local de trabalho, articulando teoria e prática; 2) Ênfase em ciclos reflexivos: reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação; 3) Integração de conteúdos teóricos, práticos e institucionais; 4) Necessidade de suporte institucional (tempo, recursos, financiamento); 5) Programas permanentes melhoram a confiança docente e reduzem resistência à inovação.	Libâneo (2014, 2015), Mantoan (2003, 2017, 2021), Pimenta (1996, 2005, 2021), Perrenoud (2001, 2002), Garcia (1999), PNE (2014), PNEEPEI (2008), Decreto 12.686/2025, Schön (2000)

Fonte: Elaborado pela Autora deste trabalho (2025)

#ParaTodosVerem: O Quadro 2 - Formação continuada para inclusão resume, em quatro colunas, que a formação deve ser permanente, articulando teoria e prática com oficinas, co-planejamento e reflexão coletiva. Constata que programas contínuos no local de trabalho aumentam a aplicação em sala e sustentam mudanças de postura. Recomenda formar in loco, adotar ciclos reflexivos, integrar conteúdos teóricos, práticos e institucionais, e assegurar suporte (tempo, recursos, financiamento). As referências incluem autores da área e políticas nacionais (PNE, PNEEPEI, Decreto 12.686/2025).

A conexão entre teoria e prática emerge como um requisito fundamental: não basta fornecer conteúdos conceituais acerca da inclusão; é necessário estabelecer ambientes que promovam experimentação, reflexão coletiva e acompanhamento sistemático; processos que habilitam o docente a estabelecer ligações entre conceitos e soluções didáticas viáveis em seu contexto escolar. Pimenta, Perrenoud e García ressaltam a relevância da formação enquanto prática reflexiva, na qual o professor aprende a diagnosticar situações, formular hipóteses de intervenção e avaliar os resultados por meio de ciclos contínuos de ação e revisão (Pimenta, 1996; 2005; 2021; Perrenoud, 2001; 2002; Garcia, 1999). Essas bases teóricas sustentam a

noção de que a formação docente constitui, ao mesmo tempo, um espaço para o desenvolvimento de repertório técnico e para o cultivo de uma postura profissional reflexiva.

O conceito de reflexão na/da ação, desenvolvido por Schön (2000), oferece uma estrutura heurística valiosa para a elaboração de intervenções formativas: a formação continuada deve capacitar os docentes a refletirem durante a própria atuação (reflexão na ação) e a reconstruir criticamente suas práticas após as intervenções (reflexão sobre a ação). No âmbito da inclusão, essa habilidade reflexiva facilita a identificação de obstáculos concretos; materiais, organizacionais e atitudinais; bem como permite a experimentação de adaptações curriculares, estratégias de mediação e recursos assistivos com avaliação empírica imediata.

À luz do pragmatismo político, os documentos normativos, a exemplo do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) e do Decreto nº 12.686/2025, estabelecem que a formação continuada de professores deve considerar o contexto local e articular-se diretamente às políticas públicas em vigor, contemplando condições de financiamento, oferta permanente e mecanismos efetivos de monitoramento. Nesse sentido, impõe-se que as instituições escolares e os sistemas de ensino assegurem tempo, recursos e organização institucional que viabilizem a participação sistemática dos docentes em ações de desenvolvimento profissional alinhadas às exigências da educação inclusiva. A inexistência dessas condições compromete a continuidade dos processos de mudança nas práticas pedagógicas e aprofunda a sensação de impotência entre professores que buscam implementar estratégias de ensino inclusivas em seus contextos de atuação.

No que tange ao conteúdo formativo, os resultados indicam a existência de alguns eixos recorrentes, tais como: (1) aprofundamento nas estratégias de diferenciação e adequações curriculares; (2) utilização e mediação de tecnologias juntamente com recursos assistivos; (3) implementação de avaliações processuais e instrumentos destinados ao monitoramento do progresso de todos os estudantes; (4) estímulo ao desenvolvimento de práticas colaborativas envolvendo professores, especialistas e responsáveis familiares. A integração sistemática desses componentes em programas permanentes tende a fortalecer a confiança dos profissionais da educação e diminuir a resistência à inovação metodológica, conforme evidenciado por Mantoan e Libâneo em discussões relativas à competência docente para promover a inclusão.

No âmbito da Sequência Fedathi (SF), a formação continuada deve focar na assimilação dos princípios metodológicos Fedathianos — como a abordagem mão no bolso, o acordo didático, o uso de contraexemplos e as fases da Sequência Fedathi — em contextos heterogêneos. Na prática, isso implica na realização de formações que contemplem

demonstrações em sala de aula, co-planejamento, observação mútua, sessões de feedback e acompanhamento durante o exercício profissional. Dessa maneira, busca-se formar os docentes para modular intervenções Fedathianas conforme os diferentes estilos de aprendizagem. Recomenda-se a implementação de programas que conjugam oficinas teóricas com atividades práticas presenciais, supervisão pedagógica contínua e espaços periódicos para reflexão coletiva. Além disso, é fundamental estabelecer indicadores avaliativos capazes de mensurar mudanças nas práticas docentes bem como os resultados no aprendizado dos estudantes.

As implicações institucionais tornam-se evidentes ao considerar a ausência de políticas de formação estruturadas, contínuas e contextualmente ajustadas, uma vez que a implementação de inovações pedagógicas frequentemente se apresenta de forma episódica e com alcance restrito. Assim, investir na formação continuada configura-se como uma estratégia para potencializar a capacidade das instituições escolares de reformular seus currículos, adaptar recursos pedagógicos e consolidar práticas inclusivas que ultrapassem a fase de projetos pontuais.

A literatura especializada fornece embasamentos teóricos e práticos para o desenvolvimento desses programas; no entanto, o principal desafio reside na operacionalização dessas diretrizes nas realidades locais, assegurando processos de suporte técnico, financiamento adequado e avaliação eficazes que validem e sustentem a formação como um vetor fundamental para promover mudanças significativas na educação.

7.2 Práticas pedagógicas inclusivas

Neste estudo, as práticas pedagógicas inclusivas aparecem como elementos essenciais para garantir a participação de todos os estudantes nos processos de ensino e aprendizagem. Um currículo flexível aliado ao uso de metodologias ativas, incluindo aspectos da Sequência Fedathi, são estratégias que incentivam o protagonismo dos alunos, reconhecendo o erro como parte natural do desenvolvimento e promovendo uma mediação cuidadosa às diferenças. A literatura reforça a relevância de recursos adaptados, como o Soroban ou a Língua Brasileira de Sinais, além de avaliações que envolvem processos colaborativos e contínuos, apoiando-se em autores como Zabala (1998), Moran (2000), Araújo et al. (2019, 2020), Borges Neto (2016-2018), Menezes (2018) e Mantoan (2021). Seguindo, apresenta-se um quadro resumo dos resultados, organizando os principais achados e as referências utilizadas na dissertação.

Quadro 3 - Práticas pedagógicas inclusivas

Síntese	Principais constatações	Recomendações	Referências mencionadas
As práticas pedagógicas inclusivas unem currículo flexível, avaliação processual e metodologias ativas centradas no aluno, destacando a Sequência Fedathi (SF). Isso potencializa o protagonismo discente, a mediação estratégica docente, e valoriza o erro como ferramenta investigativa, ampliando a participação e aprendizagem de todos os estudantes.	Favorece protagonismo discente, mediação estratégica (mão no bolso), perguntas e contraexemplos; valoriza o erro como pista de ensino.	1) Uso de metodologias participativas e a centralidade do estudante; 2) Valorização do erro no processo de aprendizagem; 3) Mediações sensíveis e respeito aos diferentes estilos de aprendizagem; 4) Adequação de recursos (ex: Soroban para cegos, Libras para surdos) 5) Avaliação processual, não padronizada; 6) Colaboração entre pares e práticas reflexivas.	Zabala (1998), Moran (2000), Araújo et al. (2019, 2020), Borges Neto (2016, 2017, 2018), Menezes (2017; 2018), Mantoan (2021;2022), Ainscow (2009), Booth e Ainscow (2011), Santos (2017; 2018;2022)

Fonte: Elaborado pela Autora deste trabalho (2025)

#ParaTodosVerem: O Quadro 3 “Práticas pedagógicas inclusivas” apresenta, em quatro colunas (Síntese, Constatações, Recomendações, Referências), que a inclusão se concretiza pela combinação de currículo flexível, avaliação processual e metodologias ativas centradas no estudante, com a Sequência Fedathi favorecendo protagonismo, mediação estratégica (“mão no bolso”), perguntas, contraexemplos e valorização do erro. Recomenda aplicar metodologias participativas, mediações sensíveis aos diferentes estilos, adequar recursos (Soroban, Libras), adotar avaliação não padronizada e promover colaboração entre pares. Referências: Zabala, Moran, Araújo et al., Borges Neto, Menezes, Mantoan, Ainscow, Booth & Ainscow, Santos.

As práticas pedagógicas inclusivas constituem um conjunto integrado de estratégias didáticas, adequações curriculares, modificações no currículo, recursos para avaliação e arranjos organizacionais cujo objetivo primordial é assegurar a participação efetiva e o aprendizado de todos os estudantes. Essa compreensão fundamenta-se na premissa de que a exclusão escolar não resulta unicamente das características pessoais dos alunos, mas

principalmente das barreiras advindas do currículo, das metodologias adotadas e das condições de ensino; por conseguinte, a prática inclusiva demanda uma reconfiguração intencional desses elementos com vistas à promoção da equidade (Ainscow, 2009; Booth & Ainscow, 2011).

Conforme salientam Zabala (1998) e Moran (2000), a essência dessas abordagens reside na superação da padronização pedagógica e no reconhecimento das particularidades de cada estudante, promovendo uma escola que seja verdadeiramente democrática, acessível e relevante.

Um dos pilares principais é a flexibilização do currículo. Em consonância com Zabala (1998) e Moran (2000), um currículo inclusivo não deve ser encarado como um documento rígido, mas sim como um conjunto de orientações que permite variações em trajetórias, ritmos, recursos e formas de expressão. A flexibilização demanda o planejamento de objetivos essenciais bem definidos, bem como a previsão de diferentes alternativas para alcançá-los, oferecendo múltiplas opções de acesso ao conteúdo, tais como textos adaptados, materiais táteis ou versões multimodais. Essa abordagem minimiza a necessidade de adaptações pontuais e transforma o currículo em uma ferramenta que amplia oportunidades, ao invés de hierarquizar os processos de aprendizagem.

A elaboração de um currículo flexível assume papel central nesse cenário. Conforme Ainscow (2009) e Booth e Ainscow (2011), a flexibilização curricular desafia a lógica da homogeneização do ensino ao possibilitar ajustes nos conteúdos, métodos e instrumentos pedagógicos conforme as necessidades específicas dos estudantes, promovendo a inclusão efetiva de todos no processo de aquisição do conhecimento. Essa concepção é apoiada por Santos (2017; 2018; 2019; 2022), que reforça a ideia de que a adaptação curricular não constitui uma concessão, mas sim um direito e uma estratégia pedagógica fundamental para garantir a participação plena dos estudantes com deficiência ou em situação de vulnerabilidade social.

A implementação da Sequência Fedathi (SF) potencializa o protagonismo discente e estimula a autonomia intelectual. Pesquisadores como Araújo et al. (2019; 2020) e Borges Neto (2016; 2017; 2018) evidenciam que práticas fundamentadas na resolução de problemas, na incorporação do erro como elemento construtivo e na mediação reflexiva por parte do professor criam ambientes inclusivos e colaborativos. Nesses contextos, cada estudante é incentivado a compartilhar suas hipóteses, argumentar de forma fundamentada e ajustar suas trajetórias de aprendizagem continuamente. Assim, ao estruturar o ensino em etapas: Tomada de Posição, Maturação, Solução e Prova, essa metodologia propõe uma mediação sensível às diferenças individuais, promovendo escuta ativa, uso estratégico de contraexemplos, valorização do erro

e estímulo ao debate coletivo, recursos considerados por Santos (2018;2019;2022) fundamentais para o desenvolvimento integral de turmas heterogêneas.

A avaliação processual e formativa constitui outro elemento fundamental. Em substituição às avaliações pontuais e padronizadas, que dificultam o reconhecimento de diferentes ritmos de aprendizagem, propõe-se um conjunto diversificado de instrumentos e registros tais como: portfólios, autoavaliações, observações sistemáticas e produções multimodais; que evidenciem os progressos, estratégias adotadas e avanços dos estudantes em sua totalidade. Tal abordagem encontra respaldo em estudos que defendem a avaliação como ferramenta reguladora do processo de aprendizagem e promotora da equidade, uma vez que possibilita ajustes pedagógicos em tempo real e fornece fundamentos para a tomada de decisões pedagógicas inclusivas (Moran, 2000; Zabala, 1998).

Moran (2000) destaca que avaliações integradas ao processo de aprendizagem, contínuas e formativas, favorecem a identificação de avanços tanto individuais quanto coletivos e auxiliam no planejamento de intervenções futuras, afastando a concepção de avaliação como um método excludente ou meramente classificatório. Essa visão dialógica e processual também é apoiada por Booth e Ainscow (2011) e reiterada por Borges Neto (2017), nos quais a avaliação é concebida como ferramenta de inclusão ao considerar múltiplas formas de expressão e representação do conhecimento.

A efetividade das práticas pedagógicas inclusivas exige, ainda, exemplos concretos de adaptações. Um exemplo representativo mencionado por diversos autores é a utilização do Soroban, um ábaco tátil, por estudantes considerados com deficiência visual durante atividades matemáticas. Enquanto esses alunos empregam o Soroban para realizar cálculos e manipulação numérica, seus colegas podem recorrer a ábacos tradicionais ou recursos visuais, participando de modo coletivo das mesmas situações-problema. Essa prática não apenas assegura acesso equitativo ao conteúdo, como também fomenta a diversidade de estratégias e incentiva a cooperação entre os estudantes (Araújo et al., 2020; Santos, 2018). Outras adaptações mencionadas incluem o emprego de mídias acessíveis, materiais ampliados, recursos sonoros e tecnologias assistivas, todos elementos que contribuem para uma aprendizagem significativa e promovem o sentimento de pertencimento no ambiente escolar (Ainscow, 2009; Booth e Ainscow, 2011).

A edificação de uma cultura colaborativa no ambiente escolar contribui significativamente para o fortalecimento da adoção dessas práticas. Formação docente em serviço, co-planejamento, observação recíproca e a articulação entre professores de classe, especialistas em educação especial e famílias potencializam o desenho de respostas

pedagógicas contextualizadas e sustentáveis (Santos, 2018; Borges Neto, 2018). Além disso, a colaboração diminui a carga individual do professor e favorece a coleta e validação de estratégias que demonstram eficácia em determinados contextos, promovendo maior escalabilidade e continuidade das inovações implementadas.

A solidez das ações pedagógicas voltadas à inclusão está intrinsecamente relacionada à atitude mediadora e reflexiva adotada pelo docente, a qual, conforme os estudos de Santos (2018; 2019; 2022) e Borges Neto (2018), requer uma postura receptiva à experimentação, disposição para o diálogo e dedicação à construção coletiva do conhecimento. Nesse contexto, o docente transcende a função de simples transmissor de informações, assumindo o papel de facilitador dos processos de aprendizagem, mediador das interações e estimulador do desenvolvimento do pensamento crítico.

Reconhecer os limites e tensões existentes constitui uma etapa fundamental: a implementação integral de práticas inclusivas demanda tempo, recursos, uma gestão escolar comprometida e políticas públicas alinhadas. Sem esses componentes essenciais, mesmo metodologias inovadoras, como a Sequência Fedathi (SF), permanecem como experiências pontuais e isoladas. A literatura revisada recomenda, portanto, que se combine a intervenção pedagógica; incluindo metodologias ativas, avaliações processuais e recursos adaptativos; com estratégias institucionais tais como formação contínua dos docentes, reorganização do tempo escolar e investimentos em tecnologia assistiva. Essa combinação é crucial para que as práticas pedagógicas evoluam rumo à rotina educativa verdadeiramente inclusiva (Ainscow, 2009; Booth e Ainscow, 2011; Araújo et al., 2019; Santos, 2017; Borges Neto, 2016).

Assim, a inclusão escolar materializa-se não apenas enquanto adaptação às normas, mas como uma prática dinâmica, ética e em constante evolução, fundamentada teoricamente nos trabalhos de autores como Zabala, Moran, Araújo, Ainscow, Booth, Santos e Borges Neto. Essa abordagem é apoiada metodologicamente por dinâmicas que são flexíveis, avaliativas, participativas e inovadoras, exemplificadas pela Sequência Fedathi (SF).

7.3 Desafios enfrentados pelos professores

Ao examinar os desafios enfrentados pelos professores, revela-se a presença contínua de obstáculos institucionais, de formação tecnológicos e comportamentais que dificultam a adoção completa de práticas inclusivas. Relatos na literatura e na dissertação demonstram que problemas como lacunas na formação inicial, falta de materiais e tecnologias assistivas, excesso de carga horária e falta de tempo para planejamento colaborativo são dificuldades frequentes,

apontadas por autores como Mantoan (2021), Lustosa e Ribeiro (2020 e 2023), Menezes (2018) e Felício et al. (2021).

Essas questões requerem análises detalhadas e ações políticas eficazes para combater as formas de exclusão ainda existentes. Como ilustrado no quadro a seguir, apresentamos um resumo dos resultados, destacando os principais achados e as referências usadas na dissertação.

Quadro 4 - Desafios enfrentados pelos professores

Síntese	Principais constatações	Recomendações	Referências mencionadas
Os desafios para práticas inclusivas envolvem formação inicial insuficiente, carência de recursos e tecnologias, excesso de demandas e resistências culturais. Essas barreiras dificultam a inclusão e tornam as ações dependentes mais do empenho pessoal do docente do que do suporte institucional.	Barreiras institucionais, formativas, tecnológicas e atitudinais	1) Deficiências na formação inicial sobre inclusão; 2) Escassez de materiais didáticos acessíveis e tecnologias assistivas 3) Sobrecarga de trabalho e ausência de redes colaborativas; 4) Dificuldade em adequar o currículo e avaliação à diversidade; 5) Falta de tempo institucional para reflexão e co-planejamento.	Mantoan (2021), Lustosa e Ribeiro (2020, 2023), Menezes (2018), Felício et al. (2021), Bardin (2016), PNE (2014), PNEEPEI (2008)

Fonte: Elaborado pela Autora deste trabalho (2025)

#ParaTodosVerem: O Quadro 4 - Desafios enfrentados pelos professores resume em quatro colunas (Síntese, principais constatações, Recomendações, Referências) as barreiras à implementação da inclusão: formação inicial insuficiente; falta de materiais e tecnologias assistivas; sobrecarga de trabalho e ausência de redes colaborativas; e resistências culturais. Constatou-se que esses fatores são interdependentes e limitam a prática inclusiva. Recomenda-se: aprimorar a formação inicial e continuada sobre inclusão; fornecer materiais acessíveis e tecnologias assistivas; reduzir e reorganizar a carga de trabalho para permitir co-planejamento; promover redes de apoio e supervisão; adaptar currículo e avaliações à diversidade; e reservar tempo institucional para reflexão e formação. Referências citadas: Mantoan, Lustosa e Melo, Menezes, Felício et al., Bardin, PNE (2014) e PNEEPEI (2008).

Os desafios que atravessam a atuação docente na perspectiva da inclusão são múltiplos e inter-relacionados, combinando dimensões históricas, institucionais e cotidianas. Primeiramente, a formação inicial muitas vezes apresenta-se fragmentada e insuficientemente direcionada à implementação de práticas inclusivas, configurando uma barreira estrutural:

grande parte dos profissionais ingressa na rede de ensino com deficiências conceituais e práticas relacionadas à diversidade, às adaptações curriculares e às tecnologias assistivas, o que os deixa inadequadamente preparados para lidar com a heterogeneidade presente nas turmas (Mantoan, 2003; Lanuti, 2015). Tal insuficiência na formação não é automaticamente suprida durante o exercício profissional, especialmente na ausência de políticas institucionais que promovam momentos e espaços de formação continuada no próprio ambiente de trabalho (Mantoan, 2021; Lustosa; Melo, 2018).

Lanuti (2015; 2022) demonstra em suas pesquisas que, apesar dos progressos nas políticas de inclusão, permanece evidente a falta de apoio efetivo nas instituições educacionais, tanto no âmbito organizacional quanto pedagógico. Essa insuficiência é refletida na prática docente, uma vez que os professores frequentemente não dispõem de suporte adequado para enfrentar a diversidade em sala de aula, sentindo-se muitas vezes isolados diante das demandas e expectativas relacionadas à inclusão.

Um dos desafios mais frequentemente citados na literatura refere-se à escassez de recursos apropriados e à insuficiência de tecnologias assistivas disponíveis nas instituições públicas de ensino, o que compromete a adaptação dos conteúdos e o acesso efetivo dos estudantes com deficiência a uma aprendizagem significativa. Mantoan (2003; 2021) sustenta que, além da disponibilização de recursos físicos, é imprescindível estabelecer processos organizacionais que promovam o uso criativo e colaborativo desses materiais, incentivando o protagonismo docente na busca por soluções inovadoras. Na ausência desse suporte, os professores tendem a limitar suas práticas às metodologias tradicionais, dificultando uma resposta adequada às diversas necessidades presentes em suas turmas. Tal lacuna material reproduz desigualdades entre escolas e turmas e frequentemente desloca a responsabilidade para o empenho individual do professor, criando soluções improvisadas que nem sempre garantem qualidade e equidade no atendimento.

Outra questão de relevância consiste na sobrecarga laboral enfrentada pelos docentes. Educadores que atuam em ambientes inclusivos frequentemente assumem tarefas adicionais, como a elaboração de adaptações, atendimentos individualizados, além da comunicação com equipes de suporte e familiares, sem que haja uma corresponsabilização institucional ou a implementação de medidas que promovam a redução da carga horária ou a redistribuição de responsabilidades. Tal cenário favorece o desgaste profissional, diminui a disponibilidade para o planejamento coletivo e restringe o tempo dedicado à atualização pedagógica (Lustosa e Melo, 2018; Mantoan, 2021). Ademais, essa sobrecarga influencia negativamente na estabilidade das práticas pedagógicas: iniciativas inovadoras necessitam de continuidade e do

investimento em reflexão temporal, recursos estes escassos diante do trabalho docente excessivamente fragmentado por demandas administrativas e controles burocráticos.

A análise histórica referente à formação inicial dos professores evidencia que as instituições responsáveis pela formação ainda progredem de forma lenta na substituição de paradigmas excludentes por uma abordagem crítica e inclusiva, refletindo-se na prática pedagógica cotidiana (Mantoan, 2022). Diversos docentes manifestam insegurança ao ajustarem seus planejamentos, ao aplicarem avaliações diferenciadas e ao promoverem mediações adequadas para estudantes com deficiência (Menezes, 2018). Tal percepção é agravada pela elevada carga de trabalho, conforme apontado por Lanuti (2021) e Mantoan (2021), uma vez que os professores frequentemente acumulam diversas funções e carecem de tempo e suporte institucional suficientes para aprimorar a oferta de atendimento inclusivo.

No âmbito das normativas e da organização, permanecem tensões entre as disposições legais e a realidade das instituições escolares, ainda que o arcabouço jurídico tenha apresentado avanços recentes por meio de iniciativas voltadas à inclusão. Além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, cria a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, consolidando a responsabilidade do Estado em coordenar ações, recursos e atribuições para assegurar o direito à educação em um contexto inclusivo. Apesar desse fortalecimento normativo, a efetivação dessas diretrizes no nível local continua dependendo de recursos financeiros concretos, formação contínua dos profissionais e sistemas eficazes de monitoramento que possam atingir as escolas.

A introdução de um novo marco regulatório amplia o espectro das demandas relativas aos sistemas de ensino, sendo necessário agora transformar dispositivos normativos nacionais em planos e processos operacionais regionais que atendam a questões práticas — quem financia os recursos assistivos; de que modo integrar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao cotidiano das turmas comuns; quais indicadores e instrumentos de monitoramento e avaliação serão utilizados para mensurar a inclusão tanto em termos de participação quanto de aprendizagem. Na ausência de mecanismos institucionais bem definidos e de repasses financeiros e técnicos adequados, a disparidade entre as exigências legais e a realidade cotidiana das escolas tende a perdurar, resultando na fragmentação das ações entre secretarias, unidades escolares e equipes técnicas.

Destarte, o referido decreto exige uma atuação articulada em rede e uma provisão contínua de suporte — incluindo formação, tecnologias assistivas, centros de referência e

comunicação interinstitucional — para garantir que as disposições legais não fiquem restritas à esfera declaratória. Tal demanda implica na implementação de mecanismos nas políticas públicas capazes de acompanhar tanto a execução (recursos, formação, serviços de apoio) quanto os efeitos pedagógicos (participação, permanência escolar, aprendizagem), promovendo uma articulação eficiente dos instrumentos com responsabilidade compartilhada entre os níveis federais, estaduais, municipais e as próprias instituições escolares.

A promulgação do Decreto nº 12.686/2025 constitui um avanço significativo no âmbito normativo, todavia evidencia também a necessidade premente de abordar desafios operacionais previamente destacados pela literatura: na ausência de financiamento sustentável, programas contínuos de capacitação no ambiente escolar, infraestruturas adequadas e indicadores de monitoramento bem definidos, as metas legais correm o risco de se restringir a intervenções pontuais e de curta duração, ao invés de promover uma transformação duradoura nas práticas pedagógicas

Ademais, existe um componente cultural e atitudinal que requer atenção: preconceitos, expectativas normativas relativas ao desempenho e concepções tradicionalistas do ensino influenciam as decisões pedagógicas bem como a disposição para implementar práticas inclusivas. Alterações de postura demandam tempo, formação crítica e apoio coletivo; na ausência dessas condições, mesmo docentes motivados podem sentir-se isolados ao tentar modificar rotinas em sala de aula (Lanuti, 2015; Menezes, 2018). Assim sendo, a criação de ambientes colaborativos não se limita a uma meta desejável; constitui uma estratégia fundamental para superar resistências e consolidar práticas que reconheçam a diversidade como elemento pedagógico viável.

A superação de diversos obstáculos nesse âmbito exige, além de avanços nas políticas públicas e nos aportes financeiros, mudanças significativas na postura dos profissionais da educação e das instituições formadoras. Segundo Lustosa e Ribeiro (2023) e Menezes (2018), estratégias como a formação continuada, a criação de redes colaborativas e a valorização do docente como agente de transformação social constituem caminhos promissores para promover uma escola verdadeiramente inclusiva. Ao reconhecer e analisar criticamente essas barreiras — procedimento defendido pela análise de conteúdo de Bardin — torna-se viável identificar ações voltadas ao fortalecimento do protagonismo docente e à implementação efetiva da educação inclusiva em todas as fases do processo educacional.

Os resultados indicam a necessidade de respostas coordenadas: políticas públicas que garantam financiamento adequado, programas permanentes de formação continuada vinculados às práticas escolares, o fornecimento de tecnologias assistivas com suporte técnico

especializado, organização do tempo pedagógico que possibilite o co-planejamento e a observação mútua, além de mecanismos de acompanhamento e avaliação que considerem os processos e contextos envolvidos (Mantoan, 2021; Lustosa e Melo, 2018). Sem essa articulação sistêmica, as ações voltadas à inclusão permanecem desconexas, dependentes de iniciativas isoladas, apresentando impacto restrito e baixa sustentabilidade ao longo do tempo.

7.4 Estratégias para promoção da inclusão

As estratégias para promoção da inclusão escolar compreendem um conjunto coordenado de intervenções formativas, pedagógicas e organizacionais, com o objetivo de modificar condições materiais, práticas docentes e estruturas institucionais, assegurando assim a participação e o aprendizado de todos os estudantes. A revisão da literatura apresentada neste estudo demonstra que ações pontuais possuem eficácia restrita; por conseguinte, faz-se imprescindível uma estratégia sistêmica que integre formação no ambiente de trabalho, reorganização de recursos, mediação didática e articulação entre diferentes profissionais para promover mudanças duradouras na rotina escolar. Apresentamos no quadro abaixo, um resumo dos resultados relacionados as estratégias para promoção da inclusão, evidenciando os principais pontos e as referências utilizadas na dissertação.

Quadro 5 – Estratégias para promover a inclusão

Síntese	Principais constatações	Recomendações	Referências mencionadas
Estratégias integradas unem formação continuada in loco com acompanhamento, posturas Fedathianas (mão no bolso, perguntas mediadoras, contraexemplos) e garantia de recursos acessíveis e TDICs; juntas, ampliam a	Intervenções formativas, pedagógicas e organizacionais integradas.	1) Formação continuada com abordagem reflexiva e colaborativa; 2) Mediação docente (mão no bolso, perguntas, contraexemplos); 3) Uso de recursos acessíveis e tecnologias digitais (TDICs) 4) Estruturação do ambiente escolar como acolhedor, democrático e adaptável	Borges Neto (2016; 2017;2018) Menezes (2017, 2018), Felício et al. (2021), Oliveira (2022), Unesco (1994), LBI/Lei 13.146/2015, Decreto 12.686/2025,

autonomia estudantil, reduzem o medo de errar e aumentam a participação efetiva de todos.		5) Implementação do Polígono Fedathi e Sala de Aula Ampliada; - Planejamento conjunto e avaliação formativa.	Santos (2018; 2019; 2022)
---	--	--	---------------------------

Fonte: Elaborado pela Autora deste trabalho (2025)

#ParaTodosVerem: Quadro 5 - Estratégias para promover a inclusão apresenta a síntese dos achados da pesquisa relacionados a formação continuada in loco com acompanhamento, posturas Fedathianas (mão no bolso, perguntas mediadoras, contraexemplos) e recursos acessíveis/TDICs para ampliar autonomia e participação; principais constatações: necessidade de intervenções formativas, pedagógicas e organizacionais articuladas; recomendações resumidas: formação reflexiva e colaborativa; mediação docente ativa; uso de tecnologias e materiais acessíveis; criar ambiente escolar acolhedor e adaptável; implementar Polígono Fedathi e Sala de Aula Ampliada; planejar conjuntamente e avaliar formativamente; referências principais: Borges Neto, Menezes, Felício et al., Oliveira, Unesco, LBI (Lei 13.146/2015), Decreto 12.686/2025, Santos.

Booth e Ainscow (2011) ressaltam a relevância de repensar os valores e as práticas adotadas na escola, promovendo uma cultura institucional que reconheça e valorize a diversidade. De acordo com esses autores, uma escola inclusiva não se caracteriza apenas pela presença física de estudantes considerados com deficiência, mas sobretudo pela participação ativa e pelo sentimento de pertencimento genuíno nas atividades escolares. Tal perspectiva exige transformações significativas no entendimento do currículo, nos métodos de avaliação e na estrutura organizacional da instituição escolar.

Dentre as abordagens mais frequentemente mencionadas na literatura, destaca-se a flexibilização do currículo. Zabala (1998) argumenta que o currículo aberto a diferença humana; constitui uma condição essencial para garantir oportunidades de aprendizagem efetivas e acessíveis a todos. Tal ajuste se manifesta por meio de modificações nos objetivos, conteúdos, metodologias e processos avaliativos, de modo a torná-los relevantes e compreensíveis para toda a diversidade de estudantes. Ainscow (2009), por sua vez, enfatiza que um currículo flexível possibilita o reconhecimento de diferentes formas de expressão, participação e compreensão, valorizando as capacidades do estudante ao invés de concentrar-se exclusivamente em suas limitações.

De acordo com Moran (2000) e Araújo et al. (2019; 2020), estratégias pedagógicas como projetos, resolução de problemas e a implementação da Sequência Fedathi desempenham um papel fundamental na promoção do engajamento dos estudantes, além de evidenciar a função do professor enquanto mediador do conhecimento. Nesse contexto, o processo de ensino-aprendizagem é organizado em torno da autonomia dos alunos, da valorização dos erros e do debate coletivo, considerados instrumentos essenciais para a construção do saber. Santos

(2017; 2018; 2019) e Borges Neto (2016; 2017; 2018) reforçam ainda que a aplicação da Sequência Fedathi potencializa práticas de investigação e colaboração, incentivando a participação ativa de estudantes tanto com quanto sem deficiência.

Um eixo central dessas estratégias é a formação em continuada em serviço orientada pela prática. Programas que priorizam o co-planejamento, a observação mútua, a supervisão pedagógica e o acompanhamento *in loco* proporcionam aos docentes a oportunidade de experimentar e ajustar metodologias; entre elas, destaca-se a Sequência Fedathi (SF) em contextos reais, contribuindo para diminuir o distanciamento entre o conhecimento teórico e a ação pedagógica (Borges Neto, 2018; Menezes, 2018). Nessas formações, a centralidade na problematização de casos concretos e no feedback contínuo habilita os professores a modular suas intervenções, compartilhar repertórios pedagógicos e consolidar rotinas inclusivas, conforme demonstram estudos sobre desenvolvimento profissional docente.

A postura denominada *mão no bolso*, que consiste em intervir por meio de questionamentos direcionados e proporcionar ao estudante a oportunidade de desenvolver conhecimentos de maneira autônoma, juntamente com a utilização de contraexemplos para investigar diferentes concepções, bem como o estabelecimento de pactos pedagógicos, constitui um conjunto de práticas que fomentam autonomia e envolvimento. Essas ações contribuem para a diversificação dos trajetos de aprendizagem. Quando integradas a atividades que valorizam a produção coletiva e a variedade de formas de representação, essas estratégias aumentam as chances de engajamento dos alunos, independentemente do seu repertório ou necessidades específicas.

Outro aspecto relevante concerne à implementação de recursos pedagógicos acessíveis e tecnologias assistivas. Santos (2018; 2019) fornece exemplos práticos de adaptações, incluindo o emprego do Soroban para estudantes com deficiência visual, materiais ampliados destinados a alunos com baixa visão, softwares de comunicação alternativa e ambientes sensoriais voltados a estudantes autistas. A incorporação desses recursos demanda um planejamento prévio cuidadoso e capacitação especializada, além de requerer o comprometimento da administração escolar na disponibilização contínua e atualização dos equipamentos e das soluções acessíveis.

A proposta da Sala de Aula Ampliada e do Polígono Fedathi destaca-se por promover a integração de diversas linguagens, o uso intensivo de materiais manipuláveis e a incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) como estratégias centrais para ampliar o acesso ao conhecimento e diversificar as formas de expressão dos estudantes. Conforme afirmam Araújo et al. (2019; 2020) e Borges Neto (2016; 2017; 2018), o Polígono

Fedathi favorece a criação de ambientes colaborativos e adaptáveis, estimulando a participação ativa e o protagonismo dos alunos por meio de recursos variados, sejam eles digitais, visuais, táteis ou auditivos.

Segundo Booth e Ainscow (2011) assim como Borges Neto (2017; 2018), a avaliação deve ser realizada de maneira contínua, processual e diversificada, oferecendo diferentes oportunidades para que os estudantes participem e expressem suas habilidades. Tal abordagem implica na utilização de avaliações orais, visuais e práticas, além de possibilitar ajustes no tempo e na modalidade de avaliação voltados às necessidades particulares dos alunos. A avaliação inclusiva não se restringe à mensuração dos resultados, mas acompanha o desenvolvimento do estudante e valoriza seu progresso individual, reforçando o princípio da equidade.

As abordagens voltadas à promoção da inclusão precisam integrar mecanismos de monitoramento e avaliação formativa que considerem processos além dos resultados taxonômicos. Indicadores que mensurem participação, acessibilidade, qualidade das interações e avanços individuais orientam a realização de ajustes e a formulação de políticas locais. A sustentabilidade dessas estratégias também está condicionada à sua vinculação com as políticas públicas e ao aporte de garantias orçamentárias que promovam a institucionalização da formação, infraestrutura e programas de suporte técnico, de modo a assegurar que práticas inovadoras se tornem parte integrante do cotidiano escolar, deixando de ser ações isoladas ou experimentais.

É fundamental destacar que a promoção da inclusão transcende as intervenções pedagógicas, abrangendo políticas públicas contínuas, formação permanente dos profissionais de educação, envolvimento ativo das famílias e o compromisso ético das instituições escolares com a valorização da diversidade (Ainscow, 2009; Santos, 2021). Somente por meio de uma abordagem multifacetada, alicerçada nos princípios de justiça social e no direito à educação, será possível concretizar a inclusão escolar, promovendo ambientes educacionais abertos às diferenças e sensíveis às particularidades de cada estudante.

8. CADERNO PEDAGÓGICO FORMATIVO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DESTINADO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA À LUZ DA SEQUÊNCIA FEDATHI (SF).

A formação continuada dos docentes da rede regular no âmbito da Educação Especial é fundamental para transformar princípios legais e políticas públicas em práticas pedagógicas concretas dentro da sala de aula. Quando os docentes recebem formação que articula conhecimento teórico e experiências práticas, tornam-se mais aptos a identificar barreiras à aprendizagem e a organizar ambientes acessíveis e acolhedores que respeitem as singularidades dos estudantes.

Com base nesta compreensão, esta dissertação, intitulada Formação Docente para Educação Inclusiva à Luz da Sequência Fedathi (SF) defende a relevância do investimento em processos de formação que ultrapassem os modelos técnico-clínicos tradicionais, priorizando práticas pedagógicas fundamentadas na reflexão crítica, na colaboração entre colegas e na intenção didática. A abordagem adotada reconhece que a formação docente voltada para a inclusão escolar deve estar fundamentada nos princípios e etapas da Sequência Fedathi (SF), promovendo o desenvolvimento de competências profissionais capazes de criar ambientes verdadeiramente inclusivos, inovadores e sensíveis à diversidade dos estudantes.

Como desdobramento prático desta pesquisa, foi desenvolvido o Caderno Pedagógico Formativo de Orientação para Professores, um material estruturado à luz dos princípios da Sequência Fedathi (SF), destinado a oferecer suporte didático-metodológico ao cotidiano docente no contexto da inclusão escolar.

O caderno pedagógico formativo propõe orientações para o uso efetivo de tecnologias assistivas, incentiva o planejamento colaborativo entre profissionais e destaca práticas de avaliação inclusiva, visando fortalecer a atuação do professor e ampliar a participação de todos os estudantes nas atividades escolares.

O Caderno Pedagógico Formativo se concretiza também como Recurso Educacional, denominado: Sequências Didáticas para a inclusão: propostas formativas na educação especial sob a ótica da Sequência Fedathi (SF), organizado de maneira articulada a partir dos princípios da Sequência Fedathi (SF) – organizado em sessões didáticas.

Este produto educacional organiza, de forma articulada, recomendações para a formação continuada e práticas pedagógicas que articulam teoria e prática docente, visando à aprimoração do trabalho do professor da rede regular no contexto da Educação Especial sob a perspectiva da educação inclusiva.

Com o objetivo de aprimorar a atuação do docente na rede regular de ensino no âmbito da Educação Especial e diante dos obstáculos associados à inclusão, esta proposta estrutura-se em torno de eixos temáticos que norteiam práticas pedagógicas inclusivas. Esses eixos foram delineados com base nas demandas constatadas na literatura acadêmica frente à inclusão e nos princípios da Sequência Fedathi (SF).

As principais metas deste guia envolvem a aquisição de habilidades para distinguir diferentes práticas pedagógicas, ajustar e tornar o currículo mais flexível, bem como implementar métodos de avaliação valorizem o progresso individual. Ademais, pretende-se incentivar a colaboração entre docentes, profissionais de apoio, familiares e serviços comunitários, compreendendo que a inclusão depende do esforço conjunto e da construção de uma rede de responsabilidades compartilhadas.

Os pilares que sustentam esta proposta levam em consideração a complexidade e a variedade de contextos e sujeitos envolvidos no ambiente escolar, com o objetivo de fornecer orientações concretas para aprimorar a prática pedagógica dos docentes do ensino regular. A seguir, cada pilar será apresentado em detalhes, ressaltando sua base teórica, sua conexão com os princípios da Sequência Fedathi (SF) e suas contribuições para a realização da inclusão escolar.

Para enfrentar os desafios da inclusão no ensino regular, esta proposta estrutura-se com base em eixos essenciais que direcionam e aprimoram a atuação docente diante da diversidade, apoiando-se em três pilares principais. O primeiro desses eixos está vinculado ao conceito de pedagogia da intencionalidade, que reposiciona o papel do professor como alguém que possui conhecimento acerca de seus estudantes e que planeja suas ações com ética, escuta ativa e um propósito definido. Inspirando-se em autores como Mantoan (2021) e Lanuti (2022), esse eixo destaca a importância de um planejamento colaborativo e sensível às especificidades, visando compreender as demandas únicas de cada aluno e desenvolver práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

O segundo eixo refere-se à centralidade no estudante, enfatizando suas potencialidades e trajetórias de aprendizagem em oposição ao enfoque exclusivo nas limitações ou déficits. Tal abordagem desafia as práticas escolarizadas ainda influenciadas por uma lógica medicalizante, promovendo o reconhecimento do estudante como protagonista ativo, com capacidade de construir, transformar e ressignificar conhecimentos. Araújo et al. (2020) e Borges Neto (2018) destacam que a implementação de metodologias ativas e inclusivas, como a Sequência Fedathi (SF), promove esse protagonismo ao valorizar a participação, a autonomia e a expressão individual de cada estudante.

O terceiro eixo fundamenta-se na cooperação institucional, com ênfase na coordenação entre docentes da sala regular e demais membros da comunidade escolar. Seu objetivo reside no desenvolvimento de planejamentos colaborativos, na elaboração de currículos abertos pelos quais se desenvolvem atividades diversificadas para que os conteúdos sejam efetivamente trabalhados e na implementação de processos avaliativos inclusivos que levem em conta diversas formas de aprender e de se expressar. Lustosa e Ribeiro (2023) salientam que essa parceria é essencial para a formulação de práticas democráticas e para o fortalecimento do compromisso coletivo com a educação inclusiva.,

Assim, ao incorporar esses fundamentos aos elementos essenciais; planejamento conjunto e adaptável, metodologias participativas e inclusivas, recursos tecnológicos acessíveis e desenvolvimento profissional permanente; o guia visa aprimorar as práticas pedagógicas sob a ótica da finalidade, priorizando o estudante e promovendo a colaboração institucional. Essa abordagem contribui para uma escola mais justa, equitativa e acolhedora.

O Caderno Pedagógico Formativo oferece instrumentos concretos e aplicáveis para o cotidiano do professor da rede regular. Entre esses recursos, destaca-se um Modelo de Acompanhamento Semanal de Inclusão na Perspectiva da Sequência Fedathi, pensado para auxiliar na identificação de barreiras e na potencialização de estratégias inclusivas em sala de aula. O material também apresenta sugestões de tecnologias assistivas acessíveis. Além disso, há uma lista de orientações para ajustes significativos para tornar a sala de aula mais inclusiva, contemplando desde adaptações de ambiente até adequações curriculares. Por fim, o guia traz sugestões de sequências didáticas especialmente desenvolvidas para apoiar a formação de professores da rede regular, possibilitando a implementação de práticas inclusivas fundamentadas nos princípios e etapas da Sequência Fedathi (SF) e promovendo ações pedagógicas intencionais, colaborativas e centradas no estudante.

É importante destacar que o caderno pedagógico formativo desenvolvido não pretende constituir um manual prescritivo, mas sim um suporte teórico-metodológico destinado a auxiliar os docentes da rede regular na implementação de práticas inclusivas. Seu objetivo é fornecer orientações, recomendações e ferramentas passíveis de adaptação às especificidades de cada contexto escolar, promovendo a reflexão, a criatividade e a autonomia dos professores. Assim sendo, o caderno pedagógico formativo procura contribuir para a construção de ambientes escolares mais acessíveis, democráticos e sensíveis à diversidade, reforçando o compromisso com a educação inclusiva fundamentado nos princípios da Sequência Fedathi (SF).

Este caderno serve como um estímulo ao fortalecimento da identidade e do protagonismo dos docentes. Trata-se de uma ferramenta que valoriza o professor como mediador e agente de mudança no ambiente escolar. Dessa forma, o guia apresentado se estabelece como um recurso de suporte pedagógico destinado a auxiliar os professores da Rede Regular de Ensino da Educação Básica, fornecendo fundamentos teóricos e práticos que favorecem a inclusão, promovem a equidade e valorizam a diversidade. O produto educacional encontra-se disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1aN_37P18vvvCQYH7QCCIVPzDRnslKkik/view?usp=drive_link

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo corroboram a compreensão de que a implementação de uma escola verdadeiramente inclusiva apresenta desafios consideráveis e demanda transformações profundas no paradigma educacional vigente no Brasil. A partir da avaliação dos marcos históricos, normativos e epistemológicos que suleiam a educação inclusiva, evidencia-se que, embora tenham ocorrido avanços significativos nas políticas públicas e nas estratégias pedagógicas adotadas, persistem obstáculos de natureza estrutural, cultural e formação profissional que impedem a plena garantia do direito universal à educação de qualidade. A insuficiência de práticas curriculares adaptáveis, a escassez de recursos acessíveis e o preparo inadequado dos docentes para lidar com a diversidade constituem dificuldades constantes que demandam atenção contínua por parte das instituições escolares.

Ao longo de sua implementação, a Sequência Fedathi (SF) emergiu como uma abordagem metodológica inovadora e promissora para o fortalecimento da autonomia do estudante, do protagonismo intelectual e da construção colaborativa do conhecimento, incluindo aqueles considerados com deficiência. Sua organização em etapas: Tomada de Posição, Maturação, Solução e Prova, direciona as práticas pedagógicas para além da simples transmissão de conteúdos, incentivando um ensino voltado ao estudante, que respeita diferentes tempos, ritmos e estilos de aprendizagem. A prática de valorizar o erro como componente legítimo do processo, aliada à utilização coordenada de perguntas e contraexemplos por parte do professor-mediador, além do foco no debate coletivo, configura estratégias eficazes na promoção de processos formativos mais dialógicos, investigativos e sensíveis às diferentes formas de diversidade.

A análise aprofundada dos resultados revela, contudo, que a efetivação de práticas genuinamente inclusivas demanda a implementação de políticas integradas e a oferta de formação continuada aos docentes. Os dados indicam que somente por meio de uma formação crítica, sistemática e contextualizada o educador estará capacitado a transitar de abordagens normativas para posturas mediadoras e responsivas, compreendendo o estudante com deficiência não como um receptor passivo de adaptações, mas como um sujeito ativo em seus direitos e conhecimentos. Da mesma forma, a pesquisa aponta para a imprescindibilidade de infraestruturas adequadas, uma cultura escolar receptiva ao diálogo e mecanismos institucionais de apoio contínuo.

A investigação neste trabalho sobre a formação de professores evidencia a necessidade de ultrapassar os conceitos convencionais, nos quais o docente é visto exclusivamente como

transmissor de conhecimentos. Uma abordagem mais inclusiva requer o desenvolvimento de habilidades críticas, reflexivas e mediadoras, capazes de promover um diálogo constante entre teoria e prática. A pesquisa aponta que a implementação de programas de formação continuada voltados para a inclusão, baseados na análise de situações concretas enfrentadas no cotidiano escolar, representa uma estratégia eficaz para ampliar o repertório pedagógico, atuar com segurança diante da diversidade e garantir que as adaptações curriculares não sejam apenas procedimentos formais, mas meios efetivos de transformação social e educacional.

Um aspecto de relevância reside na importância dos recursos didáticos acessíveis, como o ábaco Soroban destinado a pessoas cegas e materiais táteis voltados a indivíduos com deficiência múltipla. Estudos indicam que o acesso a diversas linguagens, materiais e tecnologias promove de maneira significativa a autonomia dos estudantes, facilitando a elaboração de estratégias próprias de participação e aprendizagem. Nesse cenário, a Sequência Fedathi (SF) demonstra-se particularmente eficaz: ao fomentar o protagonismo dos alunos e equilibrar as intervenções do docente, possibilita que erros, tentativas e debates assumam um papel central no processo educacional.

A utilização do Soroban em contextos com estudantes considerados com deficiência visual demonstra que é viável transformar o ambiente escolar em um espaço autêntico de inclusão, respeito, autonomia e aprendizagem coletiva. Tais experiências, fundamentadas em bases teóricas, demonstram que a busca pela equidade requer uma constante reformulação do currículo, dos métodos de avaliação, dos recursos didáticos e das práticas pedagógicas.

A pesquisa também destaca que o processo de inclusão escolar, mediado por metodologias como a Sequência Fedathi (SF), promove profundas mudanças nas concepções dos próprios estudantes acerca da diferença e da coletividade. A convivência, o respeito mútuo e a cooperação em projetos e na resolução de problemas auxiliam na construção de uma cultura escolar pautada na valorização da diversidade, no acolhimento e no reconhecimento de que todos possuem potencial para aprender. Ao envolver alunos considerados com deficiência no protagonismo das atividades educativas, a instituição de ensino aproxima-se do ideal de justiça social e contribui para a formação de cidadãos críticos, empáticos e mais aptos a atuar em uma sociedade plural.

A trajetória rumo à inclusão demonstra que os obstáculos encontrados, sejam eles de natureza estrutural, pedagógica ou atitudinal; não devem ser interpretados como impedimentos intransponíveis. Pelo contrário, representam estímulos à perseverança, à investigação aprofundada e ao compromisso coletivo entre os profissionais da educação. Superar tais dificuldades demanda a participação ativa de todos os envolvidos, gestores, familiares,

especialistas e comunidade escolar, em um movimento contínuo de formação, avaliação e aprimoramento das práticas inclusivas. Nesse sentido, o trabalho evidencia a relevância de políticas públicas integradas, do investimento em pesquisa e do fortalecimento de redes de suporte, de modo que a inclusão transcenda o âmbito discursivo e seja efetivamente concretizada em cada sala de aula quotidianamente.

Cabe salientar que o sucesso da educação inclusiva não se apoia unicamente em inovações metodológicas ou em formações docentes isoladas, mas na edificação de uma cultura escolar fundamentada no respeito à individualidade de cada estudante e na valorização da diversidade como um princípio essencial para uma sociedade democrática. A concretização desse objetivo requer a articulação de esforços coletivos: envolve-se o compromisso de gestores, famílias, comunidades e políticas públicas que promovam e apoiem o desenvolvimento de práticas pedagógicas acessíveis, justas e socialmente relevantes.

Ademais, a experiência descrita nesta dissertação evidencia que a inclusão constitui um processo incessante de escuta ativa, diálogo e reinvenção contínua, no qual todos os atores aprendem em conjunto e os obstáculos se transformam em oportunidades de aprimoramento. A ênfase na centralidade do estudante nos processos de ensino e aprendizagem, elemento primordial da Sequência Fedathi (SF), mostra-se indispensável para promover trajetórias emancipadoras e caminhos que favoreçam a autoria, autonomia e o sentimento de pertencimento dos alunos.

É relevante destacar que o progresso em direção a uma educação genuinamente inclusiva, capaz de transformar vidas e promover a justiça social, depende exclusivamente do compromisso coletivo, da disposição para abraçar o novo e da constante reavaliação das práticas pedagógicas. Ao estimular reflexões e gerar novas indagações, este trabalho busca colaborar para o fortalecimento desse movimento fundamental, evidenciando e tornando premente a necessidade de uma escola e de uma formação docente que valorizem a diversidade e reafirmem diariamente o direito de todos à aprendizagem significativa.

Considerando a importância do tema explorado nesta investigação, recomenda-se que estudos futuros ampliem o enfoque acerca do impacto da implementação da Sequência Fedathi (SF) em contextos de educação inclusiva, com atenção especial aos efeitos decorrentes de formações continuadas na prática diária dos docentes. Pesquisas que acompanhem, de forma longitudinal, a trajetória dos professores após participarem de processos formativos podem revelar como as experiências adquiridas influenciam a evolução de suas posturas pedagógicas, a adoção de estratégias mediadoras e a construção de ambientes escolares mais colaborativos e acessíveis. Além disso, seria oportuno desenvolver investigações que identifiquem e

sistematizem práticas bem-sucedidas, passíveis de serem adaptadas e reproduzidas em distintas redes e realidades educativas, contribuindo assim para o aprimoramento das políticas públicas e para o desenvolvimento de referenciais teórico-metodológicos voltados à formação docente inclusiva.

10. REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. **Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada?** In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy e BARREIROS, Débora. Tornar a educação inclusiva. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-23.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7 ed., São Paulo: Cortez, 2010.

ALTRÃO, Francielle; NEZ, Egeslaine de. Metodologia de ensino: um re-pensar do processo de ensino e aprendizagem. **Revista Panorâmica On-Line**, Barra do Garças, v. 20, p. 83-113, jan./jul. 2016. ISSN 2238-9210. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/647>. Acesso em: 28 nov. 2024

ANDRADE, W. M.; ALBUQUERQUE, R. M.; ABREU, D. H. M. de; NETO, C. A. de A.; PENHA, R. S. da; SCIPIAO, L. R. de N. P.; BRANDAO, J. C.; SANTOS, M. J. da C. A Metodologia Sequência Fedathi no processo de formação docente, de ensino e de aprendizagem da matemática: Uma revisão integrativa/ Fedathi Sequence methodology in the teaching, teaching and teaching learning process: An integrative review. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 5, n. 12, p. 29858–29869, 2019. DOI: 10.34117/bjdv5n12-126. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/5293>. Acesso em: 28 maio 2025.

ARAÚJO, Carlos Henrique Delmiro de et al. Mediação docente: utilizando a sequência fedathi em uma aula particular para o estudo de intervalos de números naturais. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 13., 2019, Cuiabá. **Anais [...]**. Cuiabá: SBEM Mato Grosso, 2019. p. 1-10. Disponível em: <https://blogs.multimeios.ufc.br/wp-content/blogs.dir/33/files/2020/11/Mediacao-Docente-Aula-Particular-Delmiro-MSN-Daniel-HBN.pdf> Acesso em: 11 maio 2025.

ARAÚJO, C. H. D. de; MENEZES, D. B.; BORGES NETO, H. SEQUÊNCIA FEDATHI E O PAPIRO DE RHIND: O CASO DO PROBLEMA 79. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, [S. l.], v. 7, n. 19, p. 41–56, 2020. DOI: 10.30938/bocehm.v7i19.2757. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/BOCEHM/article/view/2757>. Acesso em: 10 abril 2025.

BARBOSA, J. C. Polígono Fedathi em ação. **Revista Educação a Distância em Foco**, [s.l.], 2020. p. 22

BARBOSA, Jessica de Castro. **Raízes: concepções teóricas, pedagógicas e tecno-práticas de um objeto educacional digital (OED) baseado na Sequência Fedathi**. 2020. 93

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

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. 3ª ed. Lisboa: DGIDC, 2011.

BORGES NETO, Hermínio. **Uma proposta lógico-dedutiva-constructiva para o ensino de Matemática**. 28 f. Tese (Para Professor Titular), Faculdade de Educação, Universidade Federal

do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <https://blogs.multimeios.ufc.br/wp-content/blogs.dir/33/files/2020/11/tese-titular-faced-2016-hbn.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2024.

BORGES NETO, H. **Sequência Fedathi no ensino de Matemática**. Curitiba: CRV, 2017

BORGES NETO, Hermínio. **Sequência Fedathi: fundamentos e aplicações**. Fortaleza: Edições UFC, 2018.

BORGES NETO, Hermínio; DIAS, Ana Maria Iório. **Cadernos de Aritmética: desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático**. Fortaleza: Laboratório de Pesquisas Multimeios, 1995. 9 p. Disponível em: <https://blogs.multimeios.ufc.br/sitemmproducaocientifica/files/2021/03/fedathi-cadernos-de-aritmetica-desenvolvimento-do-raciocinio.pdf>. Acesso em: 25 maio 2025.

BORGES NETO, Hermínio; OCUNI CÁ, Cristina Mandau; TORRES, Antonia Lis de Maria Martins; ARAÚJO, Ana Cláudia Uchôa. Sequência Fedathi: uma proposta metodológica para o ensino fundamental e médio na Guiné-Bissau. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 45, e52913, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/>. Acesso em: 20 de jun. 2024

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

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

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2009. p. 17.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jul. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Brasília: MEC, 2009. <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 8 março 2025.

BRASIL. **Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973**. Institui o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 jul. 1973.

BRASIL. Decreto de nº 3.956/01, de 13 de junho de 2001. Promulga a **Convenção da Guatemala ou Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 jun.2001. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a **Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 09 maio 2016. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 24 maio 2025.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 88.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBJA-SP, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: Pres. da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 18 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 06 jul. 2015. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 09 março 2025.

BRASIL. Lei nº 15.069, de 23 de dezembro de 2024. Institui a **Política Nacional de Cuidados**. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 dez. 2024.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 out. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/Decreto/D12686.htm. Acesso em: 28 nov. 2025

BROUSSEAU, G. **Fondements et Méthodes de la Didactique des Mathématiques. Recherches em Didactique des Mathématiques**, Grenoble, v. 7, n. 2, p. 33-116, 1986.

BROUSSEAU, G. **Introdução ao estudo das situações didáticas: conteúdos e métodos de ensino**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2008.

BROUSSEAU, G. **Contrato didático: o não dito é essencial**. Nova escola, 2013.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev Bras Enferm**, Brasília, n. 57, p. 611-614, set./out. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/wBbjs9fZBDrM3c3x4bDd3rc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2024.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, n.27, p.93-99, Santa Maria, 2006.

COSTA, Emília Lima da. **A formação de conceitos científicos para sujeitos com deficiência visual: sequência Fedathi como aporte metodológico no ensino de química**. 2016. 78f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Conferência de Jomtien**. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 10 março 2025.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1988.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; POULIN, Jean-Robert; SILVEIRA, Selene Maria Penaforte; LAVERGNE, Rémi Fernand. A pesquisa colaborativa em contexto de inclusão escolar. InFor: Inovação e Formação – **Revista do Núcleo de Educação a Distância da UNESP**, São Paulo, v. 1, p. 31-49, 2015.

FIGUEIREDO, Débora Nascimento. Educação inclusiva no ensino fundamental. **Monumenta - Revista Científica Multidisciplinar**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 76–89, 2021. Disponível em: <https://revistaunibf.emnuvens.com.br/monumenta/article/view/66>. Acesso em: 27 out. 2025.

FELÍCIO, Milinia Stephanie Nogueira Barbosa.; MENEZES, Daniel Brandão.; BORGES NETO, Hermínio. Formação Fedathi generalizável: metodologia de formação de professores. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, [S. l.], v. 7, n. 19, p. 24–40, 2020. DOI: 10.30938/bocehm.v7i19.2906. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/BOCEHM/article/view/2906>. Acesso em: 27 nov. 2025.

FELÍCIO, Milinia Stephanie Nogueira Barbosa; MENEZES, Daniel Brandão; BORGES NETO, Hermínio. Sequência Fedathi para mudança de prática: estudo de caso de uma experiência com o teatro científico. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 64, p. 132–150, 2021. DOI: 10.12957/teias.2021.50751. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/50751>. Acesso em: 27 nov. 2025.

FONTENELE, Francisca Cláudia Fernandes. **A sequência Fedathi no ensino da Álgebra linear**: o caso da noção de base de um espaço vetorial. 2013. 94f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2013

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GLAT, R. Falando de si: estudos sobre auto-percepção e histórias de vida de pessoas com deficiência intelectual. **Relatório técnico**. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 2020.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar**: Agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001 b. 208 p.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógicas. Porto Alegre: Artmed, 2002 a. 232 p.

PERRENOUD, Philippe. **Aprender a negociar a mudança em educação**: novas estratégias de inovação. Porto: ASA Editores, 2002 b. 160 p.

PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no Século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 176 p.

PIMENTA, Selma G.; **Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: Educação, pedagogia e didática.** In: PIMENTA, Selma G. (coord.). Pedagogia, ciência da educação? São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 515-526, dez. 2005.. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9HMYtvM7bpRtzLv6XyvwBxw/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 28 nov. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido.; ANASTASIOU, Lea. **Docência no Ensino Superior.** 2ª edição. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G. **Relatório Final de Pesquisa** -A pesquisa na graduação: Ensinando com pesquisa e pesquisando o ensinar. Bolsa de Produtividade em Pesquisa (2006 –2021). CNPq. 2021. 30 p.

HOUSSAYE, J. **Le triangle pédagogique.** Berne: Editions Peter Lang, 1988.

HOUSSAYE, J. **Le Triangle Pédagogique.** Théorie et Pratique de l'Education Scolaire (Vol. 1). Berne: Peter Lang, 1998.

HOUSSAYE, J. **Le triangle pédagogique: Les différentes facettes de la pédagogie.** ESF éditeur, Division de la société Intescia, rua 52, Camille-Desmoulins, 2014.

IMBERT, F. **Para uma práxis pedagógica.** Brasília: Plano, 2003.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Painel de indicadores da educação especial.** Disponível em: <https://diversa.org.br/indicadores/> Acesso em: 27 nov. 2025.

LAKATOS, I. **A lógica do descobrimento matemático: provas e refutações.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **Educação Matemática e Inclusão Escolar: a construção de estratégias para uma aprendizagem significativa.** 2015. 127 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/ebce0051-7555-4a12-86e1-7028f7dda6ae>. Acesso em: 22 de fev.2025

LANUTI, J. E. DE O. E.; MANTOAN, M. T. E. Como os estudantes considerados com deficiência atrapalham “os demais”?. **Revista Ensin@ UFMS**, v. 2, n. 6, p. 57-67, 6 dez. 2021.

LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. A consideração da imprevisibilidade e da liberdade na construção de uma escola inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp.2, p. 1189–1203, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17iesp.2.16990. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16990>. Acesso em: 27 maio 2025.

LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista; BAPTISTA, Maria Isabel Sampaio Dias; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Desconstruir a prática para recriar a teoria: como formamos professores para a educação inclusiva. **TICs e EaD em Foco**, São Luís, v. 8, n. 2, p. 103-116, 2022. Disponível

em: https://ticsead.uemanet.uema.br/index.php/ticseadfoco/pt_BR/article/view/630. Acesso em: 28 nov. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e Docência: formação e trabalho de professores da educação básica. In: CRUZ, Giseli Barreto da et al. (Org.). Ensino de Didática: entre recorrentes e urgentes questões. Rio de Janeiro: Editora Quartet, 2014. P. 77-110.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. DOI: 10.1590/2175-623646132. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GB5XHxPcm79MNV5vvLqcwfm/?lang=pt> . Acesso em: 27 out. 2025.

LORENZATO, Sérgio. **Para aprender matemática**. Campinas: Autores Associados, 2006.

LUSTOSA, Francisca Geny; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Inclusão, o olhar que ensina!** Fortaleza, 2021.

LUSTOSA, Francisca Geny; RIBEIRO, Disneylândia Maria. Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: exigências de reconfiguração de saberes, concepções e práticas docentes. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 1523-1537, ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13825>. Acesso em: 21 jan. 2025.

RIBEIRO, Disneylândia Maria; LUSTOSA, Francisca Geny. A educação inclusiva no contexto da formação inicial de professores(as): notas reflexivas. **Caminhos da Educação: diálogos culturais e diversidades**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 01-13, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/cedsd/article/view/4554>. Acesso em: 28 nov. 2025.

LUSTOSA, F. G.; MELO, C. M. Organização e princípios didáticos para a gestão da sala de aula inclusiva: A gênese de práticas pedagógicas de atenção à diversidade. In: **Práticas pedagógicas em contexto de inclusão**: Situações de sala de aula. Jundiaí, SP: Paco, 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A hora e a vez da educação inclusiva. **Revista Educação e Família**, v. 5, ed. especial, p. 42-45, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Revista Inclusão Social**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 37-46, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://brapci.inf.br/v/80366> . Acesso em: 27 nov. 2025.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. Campinas: Papyrus, 2021

MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, J. E. O. E. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Uma escola hospitaleira. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 7, n. 13, p. 5-14, 2022. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/pt_BR/article/view/8589 . Acesso em: 10 fev. 2024

MATOS, E. D. A.; SCIPIÃO, L. R. d. N. P.; TÔRRES, L. M. G. Proposta didática para o ensino de matemática do 6o ano do ensino fundamental utilizando dados da pandemia da covid-19. **Abakós**, v. 11, n. 1, p. 104–124, 2023.

MELO, V.N. **Sequência Fedathi e Análise de Erros Aplicadas ao Ensino de Frações**. Fortaleza. Universidade Federal do Ceará. 2017.

MENDONÇA, A. F. **Sequência Fedathi: fundamentos**. Curitiba: EDITORA CRV, 2018. v. 3.

MENDONÇA, A. F.; OLIVEIRA, S. S. D.; NETO, H. B. Análise de conteúdo do percurso formativo continuado docente mediante as propostas da Sequência Fedathi e do professor reflexivo. **ACTIO: Docência em Ciências**, v. 5, n. 2, p. 1–19, 2020.

MENEZES, Daniel Brandão. **O ensino do cálculo diferencial e integral na perspectiva da Sequência Fedathi**: caracterização do comportamento de um bom professor. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

MENEZES, Daniel Brandão. **Uma sessão de taxa de variação no ensino de Cálculo**: como não fazer. In: Borges Neto, Hermínio. (org.) **Sequência Fedathi no ensino de matemática**. Curitiba: CRV, 2017

MENEZES, D. B. Prova. In: BORGES NETO, H.(Org.). **Sequência Fedathi: fundamentos**. Curitiba: CRV, 2018.p.99-104.

MENEZES, E. N. de; AZEVEDO, I. F. de; MARQUES, K. C. V. de C.; SCIPIÃO, L. R. de N. P.; SANTOS, C. A. dos; SANTOS, M. J. C. dos. A Sequência Fedathi como metodologia de análise de dados. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 21, n. 9, p. e7994, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/7994> . Acesso em: 27 jul. 2025.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A teoria da subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia. In: GONZÁLEZ REY, F. L. (org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

MORAN, José Manuel. ENSINO E APRENDIZAGEM INOVADORES COM TECNOLOGIAS. **Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, 2000. DOI: 10.22456/1982-1654.6474. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/6474>. Acesso em: 27 mar. 2025.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Brasília: ONU Brasil, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 27 nov. 2025.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Os professores na virada do milênio**: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 1, 1999

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84910>. Acesso em: 27 jul. 2025.

OLIVEIRA, S. S. **Mediação pedagógica e Sequência Fedathi: contributos para o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático de crianças e adolescentes com Mielomeningocele no contexto hospitalar de reabilitação em Fortaleza/Ceará/Brasil. 2022.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/69000> - Acesso em: 27 fev. 2024.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Na escola tem lugar para quem é diferente? **Re-criação: Revista do CREIA**, Corumbá, v. 4, n. 1, p. 7-18, jan./jun. 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza.** Porto Alegre: Artmed, 2001 b. 208 p.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógicas.** Porto Alegre: Artmed, 2002 a. 232 p.

PERRENOUD, Philippe. **Aprender a negociar a mudança em educação: novas estratégias de inovação.** Porto: ASA Editores, 2002 b. 160 p.

PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no Século XXI.** Porto Alegre: Artmed, 2002. 176 p.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso.** Porto Alegre: Artmed, 2001a. 230 p.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza.** Porto Alegre: Artmed, 2001 b. 208 p.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógicas.** Porto Alegre: Artmed, 2002 a. 232 p.

PERRENOUD, Philippe. **Aprender a negociar a mudança em educação: novas estratégias de inovação.** Porto: ASA Editores, 2002 b. 160 p.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, jan./abr. 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo: construindo uma crítica.** In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação, USP**, v. 1. n. 1, p.72-89, jul./dez.1996.

PIMENTA, Selma Garrido.; ANASTASIOU, Lea. **Docência no Ensino Superior.** 2ª edição. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G. **Relatório Final de Pesquisa -A pesquisa na graduação: Ensinando com pesquisa e pesquisando o ensinar.** Bolsa de Produtividade em Pesquisa (2006 –2021). CNPq. 2021. 30 p.

PIMENTA, Selma Garrido e PINTO, Umberto de Andrade e SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **A pedagogia como locus de formação profissional de educadores (as): desafios epistemológicos e curriculares. Pedagogia: teoria, formação, profissão.** Tradução. São Paulo: Cortez, 2021. Acesso em: 07 jan. 2025.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas: um novo aspecto do método matemático.** Rio de Janeiro: Interciência, 1978.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas.** Rio de Janeiro: Interciência, 2006.

RANGEL, M. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas.** 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

RAMOS, Eliane de Souza; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. “Pessoa com deficiência” e “pessoa sem deficiência” na escola para todos: um convite à suspensão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e028023, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/sFnSLWcQDpgP9vLSrt7QR6D/?lang=pt> . Acesso em: 27 nov. 2025.

SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, S. M. R. Educação inclusiva: o professor mediando para a vida. Salvador: EDUFBA, 2009. 162 p.

SANTANA, J. R.; BORGES NETO, H. Sequência Fedathi: uma proposta de mediação pedagógica na relação ensino/aprendizagem. In: VASCONCELOS, José Gerardo (Org.). **Filosofia, educação e realidade.** Fortaleza: EUFC, 2003.

SANTANA, Wellington Gabriel. Mão no bolso: postura, metodologia ou pedagogia? In: BORGES NETO, Humberto (org.). Sequência Fedathi: fundamentos. Curitiba: CRV, 2018. p. 15-32

SANTOS, J. N. dos. **O Laboratório de Matemática e Ensino (LME) na formação inicial do professor:** orientações metodológicas com base na Sequência Fedathi. 2021. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

SANTOS, Joelma Nogueira dos; BORGES NETO, Hermínio; PINHEIRO, Ana Cláudia Mendonça. A origem e os fundamentos da Sequência Fedathi. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, [S.L.], v. 6, n. 17, p. 06-19, 31 ago. 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/BOCEHM/article/view/1074/1463>. Acesso em: 02 out. 2025.

SANTOS, Maria José Costa dos. A formação do professor de matemática: metodologia sequência Fedathi (SF). **Revista Lusófona de Educação**, [S. l.], v. 38, n. 38, mar. 2018

SANTOS, M. J. C. A formação do professor de matemática: metodologia sequência fedathi (sf). **Revista Lusófona de Educação**, Campo Grande, v. 38, n. 38, p.81-96, mar. 2017. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6261>. Acesso em: 15 set.2024

SANTOS, M. J. C. dos. **Ensino de matemática: discussões teóricas e experiências formativas exitosas para professores do Ensino Fundamental.** Curitiba: CRV, 2022. 148 p. (Coleção Publicações GTERCOA, v. 3).

SCHÖN, Donald A, **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Carlos Cardoso. O que exclui não é a deficiência, mas a indiferença. In: ALMEIDA, Dulce Barros de (org). **Educação: diversidade e inclusão em debate**. Goiânia: Deescubra, 2007. p. 61-83

SOUZA, F. E. E. de *et al.* **Sequência Fedathi**: uma proposta pedagógica para o ensino de matemática e ciências. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará – UFC, 2013.

SOUSA, Francisco Edison Eugenio de. **A pergunta como estratégia de mediação didática no ensino de matemática por meio da Sequência Fedathi**. 2015. 283 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

UNESCO. **Diretrizes para a inclusão**: garantindo o acesso à educação para todos. Paris: UNESCO, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência como atividade profissional**. VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'Ávila, Cristina. Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas, SP: PAPIRUS, 2010.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 3, n. 4, 2012. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/109> . Acesso em: 03 nov. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

XAVIER, D. de O. **Raízes: postura docente virtual a partir de uma perspectiva Fedathiana**. 2020. 88 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, A. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/> Acesso em: 08 jan. 2025.