ELÓI MARTINS SENHORAS
ANA CÉLIA DE OLIVEIRA PAZ
(organizadores)



EDUCAÇÃO ESPECIAL & INCLUSIVA

Da Teoria à Empiria

EDITORA

EDUCAÇÃO ESPECIAL & INCLUSIVA

Da Teoria à Empiria

EDUCAÇÃO ESPECIAL & INCLUSIVA

Da Teoria à Empiria

ELÓI MARTINS SENHORAS
ANA CÉLIA DE OLIVEIRA PAZ
(organizadores)

BOA VISTA/RR
2026

Editora IOLE

Todos os direitos reservados.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



EXPEDIENTE

Revisão
Elói Martins Senhoras
Geane Ribeiro Silva Monteiro

Capa
Alokike Gael Chloe Hounkonnou
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e Diagramação
Elói Martins Senhoras
Balbina Líbia de Souza Santos

Conselho Editorial
Abigail Pascoal dos Santos
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Fabiano de Araújo Moreira
Julio Burdman
Marcos Antônio Fávaro Martins
Rozane Pereira Ignácio
Patrícia Nasser de Carvalho
Simone Rodrigues Batista Mendes
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Se72 SENHORAS, Elói Martins; PAZ, Ana Célia de Oliveira Paz (organizadores).

Educação Especial & Inclusiva: Da Teoria à Empiria. Boa Vista: Editora IOLE, 2026.

Série: Educação. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-979656-4-9

1 - Brasil. 2 - Educação Especial e Inclusiva. 3 - Empiria. 4 - Estudos de Caso. 5 - Teoria.
I - Título. II - Senhoras, Elói Martins. III - Educação. IV - Série

CDD–370

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores.
O presente livro contou com avaliação às cegas no sistema double-blind-review.



EDITORIAL

A editora IOLE tem o objetivo de divulgar a produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância social, científica ou didática em distintas áreas do conhecimento e direcionadas para um amplo público de leitores com diferentes interesses.

As publicações da editora IOLE têm o intuito de trazer contribuições para o avanço da reflexão e das práxis em diferentes áreas do pensamento e para a consolidação de uma comunidade de autores comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates.

O conteúdo produzido e divulgado neste livro é de inteira responsabilidade dos autores em termos de forma, correção e confiabilidade, não representando discurso oficial da editora IOLE, a qual é responsável exclusivamente pela editoração, publicação e divulgação da obra.

Concebido para ser um material com alta capilarização para seu potencial público leitor, o presente livro da editora IOLE é publicado nos formatos impresso e eletrônico a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(Editor Chefe)

Copyright © Editora IOLE
2026

CAPÍTULO 1

A Pesquisa-Ação como Dispositivo Transformador: Formação Docente e Direitos Humanos na Educação Inclusiva

A PESQUISA-AÇÃO COMO DISPOSITIVO TRANSFORMADOR: FORMAÇÃO DOCENTE E DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Liliane do Rocio Serafim de Souza[1]

Karen Letícia Barbosa Marcelino de Souza[2]

Eliane Paganini Silva[3]

Cleudet de Assis Scherer[4]

Esta pesquisa fundamenta-se na interconexão de duas urgências contemporâneas no cenário educacional: a demanda pela inclusão plena de estudantes com necessidades específicas e a crescente obsolescência de currículos e práticas pedagógicas engessadas. Historicamente, o modelo educacional tradicional tem se pautado na ilusão da uniformidade, limitando suas ações a adaptações pontuais, superficiais e meramente reativas. A superação dessa lógica excludente aponta para a premência de uma transformação profunda e estrutural na prática docente, orientada

[1] Professora da Prefeitura Municipal de Pinhais (PR). Mestranda em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). E-mail para contato: liliane.souza.unespar.t5@gmail.com

[2] Professora da Prefeitura Municipal de Amaporã (PR) e da Prefeitura Municipal de Planaltina do Paraná (PR). Mestranda em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). E-mail para contato: karen.souza.unespar.t5@gmail.com

[3] Professora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Pedagoga. Mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). E-mail para contato: eliane.paganini@unespar.edu.br

[4] Professora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Pedagoga. Mestre em Educação e doutora em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail para contato: cleudet.scherer@unespar.edu.br

pelos princípios basilares dos Direitos Humanos e pelo reconhecimento da alteridade como valor pedagógico.

No contexto brasileiro, a Educação Especial sofreu transformações substanciais ao longo das últimas décadas. Essas mutações legislativas e conceituais não ocorreram de forma isolada, mas foram impulsionadas por movimentos sociais organizados que reivindicavam a igualdade civil, a equidade escolar e a superação de toda sorte de discriminação institucionalizada. Conforme aponta Marchesi (2004), o cerne desse movimento residia na busca por procedimentos metodológicos que permitissem não apenas a inserção física, mas a efetiva integração e o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais no interior do sistema regular de ensino.

Contudo, a transição documental para a realidade prática das salas de aula enfrenta resistências invisíveis, porém robustas. Diante desse cenário, impõe-se a necessidade de questionar: *de que maneira o enfrentamento das Barreiras Atitudinais dos agentes educacionais, por meio de um processo de Formação Continuada ancorado na Educação em Direitos Humanos, pode subsidiar a aplicação de estratégias pedagógicas eficazes para a remoção de barreiras curriculares na educação inclusiva?*

Para responder a essa problemática, o objetivo geral deste estudo consiste em analisar a articulação entre os princípios da Educação em Direitos Humanos (EDH) e a transformação da práxis docente em contextos de Educação Inclusiva, tomando a pesquisa-ação como veículo mediador. Para a consecução dessa meta, delinearam-se quatro objetivos específicos que verticalizam a investigação:

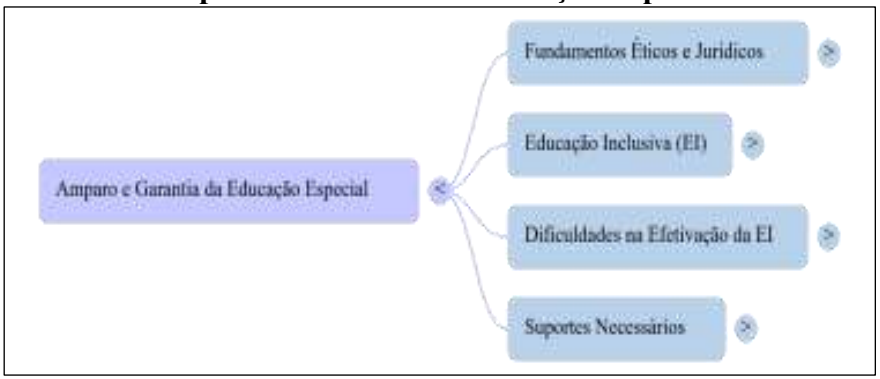
- Investigar fundamentos conceituais;
- Identificar e analisar barreiras;

- Analisar competências do professor;
- Propor e avaliar model de formação.

O IMPERATIVO ÉTICO-LEGAL DA INCLUSÃO

Para situar o debate sobre o direito à diversidade na escola, faz-se necessário mapear os macroconceitos que regem as políticas públicas e as posturas éticas no ambiente educacional. O Quadro 1 sintetiza a malha conceitual que ancora a garantia da Educação Especial na legislação brasileira, dividindo-se entre os fundamentos jurídicos, a conceituação prática da Educação Inclusiva (EI), os entraves históricos de sua implementação e os suportes técnico-pedagógicos indispensáveis para a sua consolidação.

Quadro 1 - Matriz de Análise do Amparo e Garantia da Educação Especial



Fonte: Elaboração própria.

A partir dessa estrutura, depreende-se que o amparo à

Educação Especial não se caracteriza como um favor pedagógico ou uma ação de benevolência social, mas sim como uma garantia jurídica inalienável, cuja negação perpetua ciclos históricos de marginalização. A Constituição Federal de 1988 e a Educação em Direitos Humanos (EDH) estabelecem o alicerce ético-normativo para a EI. O princípio basilar que conecta essas duas vertentes é a Dignidade da Pessoa Humana, do qual emana a obrigatoriedade da garantia do Direito à Educação para Todos sob a égide da igualdade de condições e da não discriminação.

Neste contexto, a segregação ou exclusão é vista como uma violação ética. Segundo o imperativo categórico de Immanuel Kant, todo indivíduo deve ser tratado como um fim em si mesmo, e nunca meramente como um meio. Um sistema educacional que segrega um estudante com deficiência para "facilitar" o trabalho docente o está tratando como um meio para a conveniência sistêmica. Esta perspectiva crítica converge com o pensamento de Maria Teresa Mantoan, que, ao discutir o desafio de equilibrar diversidade e equidade, critica veementemente a ideia de que a escola deva ser um lugar de homogeneidade.

A EI é, portanto, a concretização desse Direito Humano fundamental, rompendo com o modelo da "integração" em favor da equidade, conforme preconiza a LDB (N° 9.394/96), que assegura currículos adaptados e recursos para atender às mais variadas necessidades especiais dos alunos. A EI exige uma transformação sistêmica da escola, indo além da mera confluência física de discentes.

As dificuldades na efetivação da LBI transcendem questões administrativas e a mera carência de leis (a LBI é robusta), abrangendo a falta de preparo dos agentes educacionais. O verdadeiro obstáculo reside na persistência das Barreiras Atitudinais, que se manifestam como capacitismo, medo e o rompimento da articulação colaborativa (Sala Comum - Atendimento Educacional -

AEE).

Essas barreiras são o reflexo direto da inefetividade da justiça na formação docente, resultando na chamada “exclusão dentro da inclusão”. Posturas como julgamento (pré-conceito), resistência à adaptação e baixa expectativa de aprendizado sinalizam a urgência de aprimoramento nos programas de formação. Casos como o de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou Transtornos Globais do Desenvolvimento exigem suportes (complementação ou suplementação) que vão além do contraturno escolar, necessitando de apoio qualificado na sala de aula regular.

Formação Docente como Exigência Ética e Política

A Formação Continuada de Professores perpassa o mero aprimoramento pedagógico e se estabelece como uma exigência ética e política da EDH, conforme postulado pela Declaração de Salamanca. O despreparo dos agentes educacionais resulta na 'invisibilidade de lutas' e compromete a promessa inclusiva.

Em relação ao embasamento teórico que o professor deve aprofundar ao longo de sua carreira Ludke (2002) ressalta,

> Uma boa formação teórica vai ajudar o professor a conhecer melhor os problemas e características da realidade que cerca sua escola, tanto no âmbito imediato, como no mais amplo. Ele vai ter elementos para compreender e ultrapassar perspectivas que limitam o trabalho docente dentro de categorias aparentemente naturais, conformando-o à inevitabilidade de certos aspectos. O esclarecimento teórico pode lhe fornecer meios para desenvolver estratégias de luta para transformar esses aspectos,

em vez de aceitá-los como imutáveis.

Marchini (2004) contextualiza que, a partir da década de 1960, os movimentos sociais associaram o conceito de integração às necessidades educacionais especiais.

Inicialmente, essa perspectiva política enfatizava a integração como uma necessidade baseada nos direitos dos alunos, concretizada no princípio de igualdade e na garantia do acesso à educação de forma não segregadora. Paralelamente, surgiram argumentos mais radicais (a favor do fechamento das escolas especiais) e outros de caráter estritamente educativo.

Com o passar do tempo, a integração passou a ser definida como um processo que permite que alunos anteriormente escolarizados em escolas especiais frequentem aulas em escolas regulares.

Nesse sentido, o foco da discussão migrou para as condições educativas necessárias, situando a reflexão nas mudanças que as escolas regulares deveriam realizar e na provisão de recursos para garantir um ensino satisfatório a esses alunos.

A Constituição de 1988 garantiu, por meio do Artigo 206, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola: a educação como direito de todos é dever do Estado e da família (Art. 205) e deve estender-se também ao atendimento educacional especializado, quer dizer, aos deficientes (Art. 208, III), preferencialmente na rede regular de ensino, atualmente ao se pensar na formação do educador deve-se também pensar em um profissional apto para trabalhar com a diversidade de alunos em sala de aula.

A virada para o século XXI reforçou a urgência dessas transformações nas escolas regulares, abrangendo duas dimensões

principais:

1 **Infraestrutura**: Adaptações físicas (rampas, banheiros, equipamentos, material didático e salas de recursos);

2 **Capacitação**: Formação de profissionais para trabalhar eficazmente com a diversidade discente.

> "[...] A formação dos professores e seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas integradoras positivas nas escolas. É muito difícil avançar no sentido das escolas inclusivas se os professores em seu conjunto, e não apenas os professores especialistas em educação especial, não adquirirem uma competência suficiente para ensinar a todos os alunos [...]" (MARCHINI, 2004, p. 44).

Nesse sentido, a necessidade de preparar o professor para trabalhar com a diversidade e superar as barreiras atitudinais encontra suporte no construtivismo de Jean Piaget. A efetivação da escola inclusiva depende da acomodação de novos esquemas mentais na práxis docente, o que só é possível quando as concepções arraigadas de homogeneidade e segregação são confrontadas, gerando um conflito cognitivo que impulsiona a reflexão e a adoção de novas práticas pedagógicas compatíveis com a equidade e o direito à educação para todos.

O paradigma construtivista de Jean Piaget oferece um importante suporte teórico. A teoria piagetiana demonstra que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem por meio da assimilação e da acomodação, sendo o Conflito Cognitivo um motor fundamental para a mudança de esquemas mentais. Ao confrontar crenças

preestabelecidas, o processo formativo deve provocar deliberadamente esse desequilíbrio.

PESQUISA-AÇÃO E RODA DE CONVERSA: ESTRATÉGIAS DE PRÁXIS TRANSFORMADORA

A opção metodológica pela Pesquisa-Ação afasta-se de um pragmatismo instrumental ou de uma simples escolha técnica; ela se consolida como a operacionalização do imperativo ético e político da Educação em Direitos Humanos. Inspirada na concepção freireana de dialogicidade, a pesquisa-ação insurge-se contra os formatos tradicionais de formação continuada — de caráter meramente prescritivo e transmissivo —, promovendo a práxis como um movimento dialético ininterrupto de ação-reflexão-ação. O docente deixa de ocupar o posto de executor submisso de pacotes pedagógicos formulados por terceiros para ascender à condição de intelectual reflexivo e pesquisador de sua própria atividade (SCHÖN, 1983).

Embora a pesquisa-ação na esfera educacional e social tenha ganhado proeminência a partir da década de 1940, sua gênese confunde-se com a própria história da autocrítica humana sobre o fazer cotidiano Tripp (2005). Conforme explicitado por Miranda e Resende (2006), a consolidação científica dessa abordagem conta com as contribuições seminais de autores como Barbier (2007) e Thiollent (1986). A essência transformadora desse método é sintetizada por Severino (2017, p. 88), ao postular que "*a pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la*".

Quadro 2 - Tipologias da Pesquisa-Ação

Pesquisa-ação diagnóstica	*Pesquisa-ação participativa*	*Pesquisa-ação empírica*	*Pesquisa-ação experimental*
Propõe, encaminha, produz um plano, traz um diagnóstico e encaminha possíveis soluções.	Envolve os participantes no processo investigativo.	Acumula dados da experiência para desenvolver princípios.	Controla a eficácia das técnicas em diferentes questões sociais.

Fonte: Barbier (2007).

Para melhor compreender o desenho operacional deste método, Barbier (2007) categoriza a pesquisa-ação em quatro tipologias distintas, cada qual com intencionalidades específicas que podem coexistir no fazer pedagógico, conforme detalhado no Quadro 2.

A Roda de Conversa como Dispositivo Epistemológico e Espaço de Alteridade

Para além de uma mera técnica de coleta de dados ou um momento de intercâmbio informal, a Roda de Conversa constitui-se como um **dispositivo político-metodológico fundamental** na pesquisa-ação de vertente participativa. Ela rompe deliberadamente com a estrutura hierárquica e linear das formações continuadas tradicionais — comumente baseadas em palestras verticais, onde o saber acadêmico é depositado sobre o docente de forma passiva. Ao dispor os participantes em círculo, a geometria da roda iguala os olhares, dilui as relações assimétricas de poder e institui a horizontalidade como princípio ético-narrativo.

Sob a perspectiva da Educação em Direitos Humanos (EDH), a Roda de Conversa funciona como um laboratório de alteridade.

Nela, a escuta atenta e a fala responsiva tornam-se ferramentas de validação do saber da experiência (LÜDKE, 2002). Quando os docentes relatam suas angústias cotidianas, seus desafios no manejo pedagógico de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou suas dificuldades na articulação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o sofrimento pedagógico individual é coletivizado. Esse movimento retira o professor da solidão da sala de aula e transforma a queixa em um problema de investigação científica comum.

Do ponto de vista cognitivo, esse dispositivo é o catalisador ideal para o **conflito cognitivo** preconizado por Jean Piaget. A desconstrução de barreiras atitudinais (como o capacitismo estrutural e a crença na homogeneidade da turma) exige uma reorganização dos esquemas mentais do sujeito. Na dinâmica da Roda, quando um docente compartilha uma estratégia inclusiva bem-sucedida, ele confronta indiretamente a crença de outro colega que considerava aquele estudante "inensinável". Esse choque de realidades e práticas gera o desequilíbrio epistêmico necessário, compelindo o professor a olhar para a sua própria práxis, identificar suas fraturas conceituais e buscar a acomodação de novas posturas pedagógicas.

É por meio dessa dinâmica dialógica que a adoção da Pesquisa-Ação potencializa o docente a:

- **Diagnosticar e Analisar** sistematicamente as barreiras (atitudinais, arquitetônicas e pedagógicas) que limitam a participação plena dos alunos;
- **Desenvolver e Implementar** ciclos de intervenção pedagógica construídos de forma participativa e colaborativa;
- **Monitorar e Avaliar** continuamente a eficácia das ações, permitindo a ressignificação da prática e a

> produção de conhecimento situado (CARR; KEMMIS, 1986).

Nesse sentido, Tripp (2005, p. 445) enfatiza que a pesquisa-ação:

> [...] é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.

Dessa forma, ela contribui diretamente para modificar a realidade e produzir novos saberes, pois conduz os docentes a uma reflexão profunda de suas vivências, instigando-os a questionar e buscar respostas aos problemas experienciados no cotidiano escolar.

Portanto, esse modelo de investigação tem impacto direto na formação continuada de professores, tendo como propósito central construir um modelo de ensino onde o planejamento universal e a cultura de direitos humanos trabalhem em conjunto para garantir o pleno acesso e a participação de todos os alunos no processo educacional. A verdadeira inclusão transforma a escola em um espaço de cultura de direitos humanos, o que beneficia a totalidade dos estudantes.

A ação provocada por essa proposta assume um caráter comunicativo, interativo, educativo, prático e eminentemente transformador, tanto em relação ao contexto observado quanto aos participantes inseridos no processo de investigação. Afinal, de acordo com Pimenta (2005), ao se envolverem ativamente no problema estudado, os sujeitos assumem o papel de legítimos pesquisadores de sua própria realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a efetivação da Educação Inclusiva (EI) no cenário educacional brasileiro transcende a dimensão do mero cumprimento de formalidades burocráticas ou adequações estritas da legislação vigente, impondo-se como um autêntico imperativo ético e político fundamentado no respeito à dignidade da pessoa humana. O arcabouço normativo nacional, capitaneado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), fornece a base legal necessária para assegurar o acesso e a permanência, contudo, a efetividade da inclusão depara-se com a barreira invisível do preconceito atitudinal dos atores educacionais.

Evidenciou-se que tais barreiras atitudinais operam como o motor da "exclusão dentro da inclusão", reduzindo os avanços democráticos a uma integração meramente física e espacial. Para combater a homogeneização tradicional da escola — superando a lógica denunciada pela ética deontológica kantiana —, torna-se urgente repensar os formatos da formação docente. Nesse horizonte, a Pesquisa-Ação Participativa, em estreita articulação com a dinâmica das Rodas de Conversa, provou ser o caminho metodológico mais adequado para gerar o conflito cognitivo (Piaget) indispensável para a desconstrução de dogmas pedagógicos, impulsionando a consolidação do professor como um intelectual e profissional reflexivo (Schön).

Conclui-se, portanto, que a Formação Continuada, quando alicerçada na pesquisa de base empírico-participativa, configura-se como um ato pedagógico intrínseco à Educação em Direitos Humanos (EDH). Somente pela transformação da práxis e pela assunção de uma postura investigativa e sensível será possível converter a instituição escolar em um espaço democrático voltado

para o pleno acesso, desenvolvimento acadêmico, participação social e sucesso de todos os estudantes, sem distinção.

REFERÊNCIAS

BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Liber Livro, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 24/05/2026.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 24/05/2026.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Becoming critical**: education, knowledge and action research. London: Falmer Press, 1986.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 2011.

LÜDKE, M. **A pesquisa e o professor da educação básica na visão de professores da universidade**. Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio, 2002.

MANTOAN, M. T. E. **Igualdade e diferenças na escola**: como andar no fio da Navalha São Paulo: Editora Moderna, 2017.

MARCHESI, A. "Qualidade de Ensino nas Sociedades em Mudança". **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, vol. 4, n. 1, 2004.

MIRANDA, M. G.; RESENDE, A. C. A. “Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo”. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 11, n. 33, 2006.

PIAGET, J. “As ideias sobre Conflito Cognitivo, Assimilação e Acomodação: A Construção do Real na Criança”. **ResearchGate** [1937]. Disponível em: <www.researchgate.net>. Acesso em: 24/03/2026.

SCHÖN, D. A. **The Reflective Practitioner**: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, 1983.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Editora Cortez, 1986.

TRIPP, D. “Pesquisa-ação: uma introdução metodológica”. **Educação e Pesquisa**, vol. 31, n. 3, 2005.

UNESCO. **Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais**: Acesso e Qualidade. Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: <www.unesco.org>. Acesso em: 24/03/2026.