

INCLUIR COMO PRINCÍPIO: EXPERIÊNCIAS DO NDI/CED/UFSC NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

Inclusion as a Principle: Experiences from NDI/CED/UFSC in Early Childhood Education Based on Historical-Cultural Theory and Universal Design for Learning

📧 Katia de Moura Graça Paixão

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0130-3567>

Universidade Federal de Santa Catarina, Núcleo de Desenvolvimento Infantil,
Florianópolis, Brasil.

Contato: katia.paixao@ufsc.br

📧 Nitéri Ferreira Vieira

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7294-4996>

Universidade Federal de Santa Catarina, Núcleo de Desenvolvimento Infantil,
Florianópolis, Brasil.

Contato: nitéri.vieira@ufsc.br

Resumo: Este artigo discute a inclusão como princípio estruturante do trabalho pedagógico desenvolvido no Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina (NDI/CED/UFSC), Colégio de Aplicação de Educação Infantil. A partir da Proposta Curricular da instituição, o texto articula contribuições da Teoria Histórico-Cultural e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), tomando como referência experiências realizadas no cotidiano institucional em 2025. São analisadas três ações: a maquete tátil do NDI, compreendida como recurso de acessibilidade espacial e mediação cultural; as histórias sociais, voltadas à antecipação simbólica, à regulação e à participação das crianças; e a formação/articulação interprofissional, com destaque para a atuação das pedagogas da área de Educação Especial. As experiências evidenciam que a inclusão não se restringe a adaptações individuais, mas envolve planejamento coletivo, formação continuada, diálogo com as famílias, produção de materiais acessíveis e articulação entre diferentes saberes profissionais. Por fim, o artigo problematiza desafios relacionados ao tempo institucional para reflexão, ao aprofundamento teórico-metodológico e à necessidade de redes públicas de apoio. Como Colégio de Aplicação vinculado à universidade pública federal, o NDI contribui para o debate sobre uma escola da infância orientada pela acessibilidade, pela participação e pela valorização da diversidade.

Palavras-chave: educação infantil; educação inclusiva; teoria histórico-cultural; desenho universal para a aprendizagem.

Abstract: This article discusses inclusion as a structuring principle of the pedagogical work developed at the Child Development Center of the Federal University of Santa Catarina (NDI/CED/UFSC), an Application School for Early Childhood Education. Based on the institution's Curricular Proposal, the text articulates contributions from Historical-Cultural Theory and Universal Design for Learning (UDL), taking as reference experiences carried out in the institutional daily life in 2025. Three actions are analyzed: the tactile model of the NDI, understood as a resource for spatial accessibility and cultural mediation; social stories, aimed at symbolic anticipation, regulation, and children's participation; and interprofessional training/articulation, highlighting the role of Special Education pedagogues. The experiences show that inclusion is not restricted to individual adaptations, but involves collective planning, continuing education, dialogue with families, production of accessible materials, and articulation among different professional fields of knowledge. Finally, the article discusses challenges related to institutional time for reflection, theoretical and methodological deepening, and the need for public support networks. As an Application School linked to a federal public university, the NDI contributes to the debate on a school of childhood guided by accessibility, participation, and the appreciation of diversity.

Keywords: early childhood education; inclusive education; historical-cultural theory; universal design for learning.

Introdução

Nas últimas décadas, a educação brasileira vem sendo provocada pelas políticas de inclusão escolar, fundamentadas em documentos internacionais e nacionais que reconfiguraram o modo de pensar o direito à educação. No cenário internacional, a Declaração de Salamanca (1994) representou um marco de inflexão ao afirmar que as escolas regulares deveriam acolher todas as crianças, independentemente de deficiência, origem social ou cultural, consolidando o princípio de que a diversidade é parte constitutiva do processo educativo e não um obstáculo. Esse documento ecoou no Brasil em um contexto de redemocratização, em que a Constituição Federal de 1988 inaugurava uma nova concepção de cidadania, assegurando em seu artigo 205 a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, e em seu artigo 208, inciso III, o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), ao regulamentar os dispositivos constitucionais, introduziu avanços importantes, mas também manteve ambiguidades que dificultaram a efetivação plena da inclusão.

A redação da LDB, especialmente no artigo 58, ao manter a expressão “preferencialmente na rede regular”, abriu margem para interpretações ambíguas, posteriormente mobilizadas para justificar a permanência de estruturas segregadas. Essa formulação foi interpretada como não obrigatoriedade, permitindo que redes mantivessem escolas e classes especiais. Como observa Aranha (2001), tanto o modelo segregador quanto o integrador deslocavam para a pessoa com deficiência a responsabilidade de adaptação, reforçando práticas excludentes e capacitistas. A inclusão, por sua vez, exige a transformação da escola para acolher a diversidade como constitutiva da vida educativa. É

justamente contra esse paradigma que se afirmam os marcos posteriores da inclusão.

Nesse contexto, a expansão de políticas compensatórias nos anos 1990 e 2000 buscou responder à demanda por atendimento especializado, mas acabou consolidando a percepção de que a escolarização das pessoas com deficiência era uma exceção. Mendes (2017) alerta que tais políticas, em vez de transformarem a escola comum, criaram serviços paralelos que mantiveram os sujeitos à margem do sistema regular, como as Escolas e Instituições Especializadas. Esse modelo perpetuou a ideia de que o direito à educação poderia ser satisfeito fora da escola comum, em contradição com os princípios constitucionais de universalização e equidade.

Outro desdobramento relevante foi a fragmentação da formação docente. A LDB/96 não detalhou a preparação necessária para que professores da sala comum assumissem coletivamente a inclusão. Como resultado, muitos docentes passaram a se considerar “não preparados” para trabalhar com a diversidade, atribuindo essa tarefa apenas aos professores especialistas do Atendimento Educacional Especializado. Esse cenário, analisado por Glat e Fernandes (2005), reforçou a percepção de que a inclusão não era um compromisso coletivo da escola, mas uma responsabilidade restrita a determinados profissionais. Além disso, a ausência de mecanismos de responsabilização inclusiva permitiu que redes de ensino continuassem a negar matrícula ou a manter estruturas segregadas sem sanções legais, o que aprofundou a distância entre a legislação e a realidade vivida pelas famílias.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), aprovada no Brasil pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009, com status de emenda constitucional, representou uma virada paradigmática: rompeu com o modelo médico, que via a deficiência como limitação individual, e afirmou o modelo social, no qual a deficiência resulta da interação entre características pessoais e barreiras externas. Assim, a responsabilidade passa a recair sobre a sociedade e o Estado, que devem eliminar barreiras e garantir acessibilidade. Esse marco também abriu caminho para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e para a Lei Brasileira de Inclusão: Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), que consolidaram o direito subjetivo à educação inclusiva, proibiram a recusa de matrícula e determinaram condições de acessibilidade. Trata-se de um marco civilizatório, alinhado à Constituição de 1988 e aos princípios da Convenção da ONU.

Apesar da solidez desse arcabouço jurídico, a realidade educacional brasileira mostra que a inclusão ainda não se efetivou de forma plena e uniforme. Classes e escolas especiais seguem presentes em muitas redes, sobretudo em municípios menores, frequentemente legitimadas pelo argumento de que oferecem “melhor atendimento”. Casos de recusa de matrícula continuam a ser levados ao judiciário, revelando que a garantia legal ainda precisa ser concretizada no cotidiano.

Além disso, a formação docente insuficiente perpetua a fragmentação entre o professor da sala regular e o especialista da Educação Especial, dificultando a construção

de uma prática inclusiva coletiva. Esse descompasso evidencia que a consolidação normativa não basta: é preciso enfrentar resistências culturais, organizacionais e pedagógicas que permanecem no interior das escolas. Ao mesmo tempo, a inclusão se vê tensionada pelas lógicas contemporâneas de gerencialismo e performatividade que atravessam a educação. Ball (2005) denomina de performatividade a cultura de regulação que se sustenta em métricas, comparações e demonstrações de resultados como meios de controle e mudança.

Nesse contexto, a diversidade tende a ser invisibilizada, já que não se encaixa facilmente nos parâmetros quantitativos que medem eficiência. Como observa Vieira dos Santos (2011), o discurso da “qualidade total” e da busca incessante por resultados colide com o princípio da inclusão, que se pauta pela equidade, pela flexibilidade curricular e pela valorização da diferença como riqueza formativa.

Apple (2006), por sua vez, observa que a penetração da lógica de mercado no campo educacional redefine o sentido de ensinar, deslocando a escola de seu compromisso democrático e fragilizando a construção de práticas inclusivas. Sua análise mostra que, ao reduzir a educação a padrões e métricas, o neoliberalismo compromete o papel social da escola pública.

O desafio, portanto, não é apenas jurídico, mas sobretudo político-pedagógico: transformar culturas escolares, investir em políticas públicas de formação continuada, criar condições de acessibilidade efetiva e consolidar o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como princípio curricular de partida, e não como adaptação posterior. Só assim a inclusão deixará de operar à margem, como exceção ou remendo, e passará a conformar as políticas, as práticas e a identidade da escola pública democrática.

Este artigo não se constitui como pesquisa empírica no sentido estrito, mas como discussão teórico-analítica acerca do princípio inclusivo na Educação Infantil. Para tanto, recorre-se a exemplos analisadores de experiências pedagógicas desenvolvidas no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI-UFSC) entendidas como situações concretas que ilustram e dão materialidade às reflexões teóricas. Esses exemplos não são tomados como dados de pesquisa, mas como episódios significativos que permitem evidenciar como o princípio inclusivo se manifesta no cotidiano da instituição, em diálogo com a Teoria Histórico-Cultural e com o DUA.

O NDI e o princípio inclusivo

O Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) é um Colégio de Aplicação de Educação Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), vinculado ao Centro de Ciências da Educação (CED). Criado em 1980, atua como campo de ensino, pesquisa e extensão, voltado à Educação Infantil. Sua especificidade institucional lhe confere o papel de espaço formador de profissionais da educação, ao mesmo tempo em que desenvolve práticas pedagógicas que articulam o atendimento às crianças, a produção de

conhecimento e a formação inicial e continuada de professores. Por estar situado no interior da universidade pública, o NDI assume função estratégica na materialização de políticas inclusivas e na experimentação de propostas pedagógicas que dialogam com a legislação nacional e internacional. É nesse contexto que as experiências aqui analisadas se constituem como exemplos do princípio inclusivo em ação, contribuindo para o debate sobre a Educação Infantil inclusiva no Brasil.

A Proposta Curricular do NDI assume a inclusão como dimensão constitutiva do trabalho institucional, não restrita ao acesso de crianças com deficiência ou às vagas previstas nos editais. O documento afirma que a inclusão de crianças com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação não se configura como projeto independente ou paralelo, mas integra os princípios básicos da proposta curricular, ao lado dos princípios democráticos, da especificidade da infância, do respeito à criança e às suas necessidades, e da compreensão da criança como ser integral, sujeito de direitos e ser social (NDI/CED/UFSC, 2014).

Essa compreensão se articula à concepção de currículo defendida pelo NDI, entendido como resultado de um processo histórico e social, marcado por conflitos, rupturas e contradições, e como conjunto de conhecimentos e vivências vinculados à apropriação da cultura, realizado sob responsabilidade da escola. Desse modo, as ações inclusivas não são tomadas como adaptações posteriores, mas como parte do planejamento pedagógico, da organização dos tempos e espaços, das relações entre crianças e adultos, da gestão institucional e das formas de mediação cultural.

Tal perspectiva dialoga com a Teoria Histórico-Cultural, especialmente a partir dos estudos de Vygotsky, ao compreender que o desenvolvimento humano ocorre nas relações sociais, pela mediação da cultura, da linguagem, dos signos e dos instrumentos. Entre os pesquisadores brasileiros dessa vertente, destacam-se Ana Luiza Smolka (2012) e Angel Pino (2005), que reafirmam que a constituição da criança como sujeito histórico e social se dá na relação com os outros, na apropriação dos signos e na participação em práticas coletivas. Assim, ao reconhecer que todas as crianças se desenvolvem mediadas culturalmente, o NDI reafirma que a diferença não é déficit, mas condição constitutiva do processo educativo.

A Proposta Curricular também vincula esse compromisso aos direitos humanos e à convivência na diversidade, compreendendo a deficiência como uma entre as possibilidades da existência humana e assumindo a necessidade de combater e eliminar barreiras para que todas as crianças possam desenvolver suas potencialidades. A inclusão é, portanto, apresentada como princípio geral norteador das ações éticas, pedagógicas, administrativas, de saúde e de cuidado da instituição (NDI/CED/UFSC, 2014). Essa formulação fortalece a defesa de que o trabalho inclusivo não se limita à matrícula ou à presença da criança público-alvo da Educação Especial na escola, mas implica a transformação das condições institucionais de participação.

O NDI não oferta o Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo em vista que

esta é uma atividade docente, ao qual o NDI não dispõe, até o momento, do cargo de Professor de Educação Especial. Entretanto, para além da presença deste profissional, o NDI tem discutido internamente a importância deste professor em atuação conjunta com o professor de referência, ou seja, como mais um docente articulado ao trabalho pedagógico no grupo de crianças e não um professor específico que atua em separado ou somente para uma criança PAEE.

Considerando esse horizonte e, em consonância com o Decreto nº 7.611/2011, o compromisso do NDI com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se expressa no interior de uma organização pedagógica própria, articulada à Educação Infantil e à Proposta Curricular institucional. Nesse contexto, o AEE não é compreendido como apoio eventual ou como ação paralela à escolarização, mas como atividade pedagógica especializada, voltada à identificação e eliminação de barreiras, à produção de recursos de acessibilidade, à orientação das equipes docentes e ao acompanhamento das crianças público-alvo da Educação Especial.

No cotidiano do NDI, a articulação entre Educação Especial e Educação Infantil se dá por meio da atuação das pedagogas da área de Educação Especial no suporte às docentes na elaboração e acompanhamento dos Planos de Ensino Individualizados, na produção de materiais acessíveis, do diálogo com as famílias e da articulação com profissionais internos e externos.

Pesquisas desenvolvidas por Adrião e Laplane (2000) problematizam a permanência de políticas focalizadas que mantêm a lógica da integração, o que entendemos que muitas vezes se efetiva quando a atuação do profissional da educação especial se reduz apenas à oferta do AEE no contraturno.

Mendes (2017) aprofunda essa discussão ao enfatizar que a educação inclusiva não é concessão, mas direito inalienável, que demanda tanto a transformação das práticas pedagógicas quanto a revisão das estruturas institucionais. Ao assumir esse horizonte, o NDI aproxima-se dessas contribuições, reforçando que o trabalho pedagógico com crianças público-alvo da Educação Especial deve envolver todo o grupo, o planejamento coletivo e a construção de práticas acessíveis.

No cotidiano institucional, esse princípio se expressa nas reuniões, nas pautas pedagógicas, nos encaminhamentos coletivos, na produção de materiais acessíveis, no acompanhamento das crianças, na articulação com as famílias e no diálogo entre professoras, pedagogas da área de Educação Especial, coordenação pedagógica e demais profissionais. Assim, a inclusão se constrói como responsabilidade compartilhada entre os adultos que participam do processo educativo, e não como atribuição isolada de um profissional ou setor específico.

Referencial teórico-metodológico

A discussão sobre o princípio inclusivo na Educação Infantil é aqui orientada pela

Teoria Histórico-Cultural, que compreende o desenvolvimento humano como resultado da mediação cultural e da interação social (Vygotsky, 2001). Nessa perspectiva, a aprendizagem precede e impulsiona o desenvolvimento, sendo o espaço educativo um lugar privilegiado de circulação de signos, de organização do pensamento e de constituição de subjetividades. Essa abordagem sustenta a ideia de que a inclusão não é apenas uma prática de acesso, mas um princípio ético-político que organiza o currículo e as formas de participação infantil.

Articulado a essa base, mobiliza-se o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) (CAST, 2018), entendido como uma proposta metodológica que oferece múltiplos meios de engajamento, de representação e de ação/expressão. Ao trazer o DUA como referência, busca-se evidenciar que as estratégias inclusivas não se restringem a adaptações pontuais, mas se constituem como planejamento intencional desde o início, ampliando a participação de todas as crianças e favorecendo o respeito aos diferentes modos de aprender. Bettio, Miranda e Schmidt (2021), ao discutirem o DUA na Educação Infantil, destacam que currículos flexíveis, planejados desde sua origem para contemplar diferentes necessidades, beneficiam todas as crianças, e não apenas aquelas com deficiência ou altas habilidades. Nessa direção, o DUA contribui para deslocar a responsabilidade da adaptação individual da criança para a organização pedagógica das condições de ensino, dos materiais, dos métodos e das formas de acompanhamento da aprendizagem.

Por fim, a reflexão é atravessada pelas críticas ao gerencialismo educacional e à lógica da performatividade (BALL, 2005; DARDOT; LAVAL, 2016; APPLE, 2006; ADRIÃO, 2018), que tensionam as políticas de responsabilização e controle do trabalho docente. No contexto brasileiro, também se destacam as contribuições de Dermeval Saviani (2008) e Jarbas Vieira dos Santos (2011), que problematizam as contradições entre gestão e qualidade da educação. Esses referenciais não são apresentados como bloco autônomo, mas serão retomados ao longo da análise das experiências inclusivas desenvolvidas no NDI/CED/UFSC, funcionando como chaves interpretativas para compreender como o princípio inclusivo se concretiza no cotidiano da instituição.

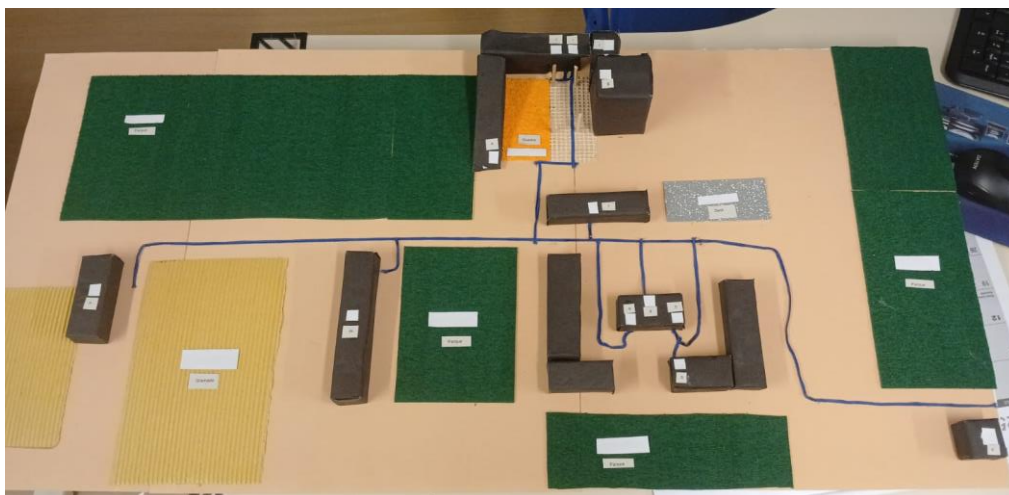
Experiências inclusivas em destaque

Neste artigo, compartilhamos três experiências inclusivas desenvolvidas no NDI/CED/UFSC: a maquete tátil do NDI, a produção de Histórias Sociais e a formação/articulação interprofissional.

A maquete tátil do NDI foi construída pelas pedagogas da área de Educação Especial em parceria com o Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar da Universidade Federal de Santa Catarina (LabTATE/UFSC). A proposta nasceu a partir de um dia letivo, ocorrido em um sábado do mês de setembro de 2025, denominado “Sábado Inclusivo”, em sua segunda edição. Nesse sábado letivo, foram desenvolvidas diversas propostas inclusivas, entre elas a participação e a apresentação cultural do grupo: Os Bengalantes. Este grupo de dança é

vinculado à Associação Catarinense para Integração do Cego (ACIC), composto por crianças e pessoas cegas ou com baixa visão. Para que os visitantes pudessem conhecer o espaço escolar antes da apresentação cultural, a equipe elaborou um protótipo acessível do espaço físico, focando nos trajetos e espaços. Desde então, as pedagogas de Educação Especial do NDI vêm discutindo formas de aprimorar a maquete com vistas a instalar uma versão definitiva na portaria, de modo a acolher visitantes e ampliar a mediação pedagógica com as crianças de todo o NDI.

Figura 1 – Maquete tátil do NDI/UFSC



Fonte: Arquivo da Educação Especial do NDI/UFSC (2025).

[Descrição da imagem]: Sobre uma mesa de madeira está exposta uma Maquete tátil retangular do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI/UFSC). Sobre a base de isopor são representados diferentes pisos com cores e texturas diferenciadas. Áreas em verde representam gramados e parques; áreas amarelas, representam os espaços externos; e os blocos pretos, os prédios. Linhas azuis indicam caminhos de circulação. No canto superior direito há uma legenda com os nomes dos espaços: portaria, biblioteca, módulos, rampas, parque, deck e auditório [Fim da descrição].

Para Vygotsky (1997), os instrumentos mediam a relação entre sujeito e realidade, reorganizando funções psicológicas superiores. Nesse sentido, a maquete não é um objeto neutro, mas transforma a relação da criança com o espaço, oferecendo-lhe novas possibilidades de percepção, imaginação e participação. Ao representar o NDI em miniatura, as crianças engajaram-se em práticas de jogo simbólico (Elkonin, 1987) e de atribuição de significados (Smolka, 1993), evidenciando que recursos de acessibilidade podem também constituir experiências culturais ricas para todos.

No quadro do DUA, a maquete materializa múltiplos meios de representação (CAST, 2018; Sebastián-Heredero, 2020), já que permite compreender o mesmo conteúdo (o espaço escolar) por diferentes vias sensoriais. Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Bettio, Miranda e Schmidt (2021), ao indicarem que práticas inclusivas na

Educação Infantil exigem a oferta de diferentes formas de acesso, participação e expressão, considerando a variabilidade das crianças como ponto de partida do planejamento pedagógico. Ao ser utilizada coletivamente, ela também reforça o princípio da participação colaborativa, pois crianças de diferentes condições compartilham experiências e narrativas em torno da maquete, promovendo interações que fortalecem vínculos e reconhecimento mútuo.

Além disso, a maquete tátil insere-se na concepção de documentação pedagógica (Barbosa & Richter, 2009) ao ser registrada como prática inovadora no Caderno da Acessibilidade, tornando-se parte da memória institucional. Isso garante que a experiência não se perca, mas seja socializada e multiplicada em diferentes turmas. Trata-se, portanto, de uma prática de mediação cultural e acessibilidade universal, que exemplifica como a escola pode transformar barreiras físicas em oportunidades formativas, em consonância com Mendes (2017), ao afirmar que sistemas inclusivos precisam eliminar barreiras e garantir participação efetiva.

Dessa forma, a maquete tátil revela três dimensões centrais do princípio inclusivo no NDI: (i) a acessibilidade como proposta coletiva, que responde a demandas reais e se fortalece na parceria universidade-escola; (ii) a acessibilidade como mediação cultural, que amplia repertórios simbólicos e sensoriais tanto para visitantes quanto para as crianças com e sem deficiência; e (iii) a documentação como eixo de continuidade e memória institucional, que assegura que experiências inovadoras se tornem parte do patrimônio pedagógico de um Colégio de Aplicação, tal como o NDI se constitui.

Outra experiência compartilhada neste artigo refere-se às histórias sociais, compreendidas como estratégia de antecipação simbólica, apoio à compreensão de situações novas e ampliação da participação das crianças no cotidiano institucional. Lazzarini e Elias (2022), em revisão de literatura sobre Histórias Sociais e autismo, destacam que essas narrativas curtas e individualizadas podem auxiliar pessoas com TEA na interpretação e compreensão de situações sociais difíceis, confusas ou novas, descrevendo pistas sociais relevantes, comportamentos esperados e possíveis consequências das ações. No NDI, essa estratégia é ressignificada à luz da Teoria Histórico-Cultural, assumindo que os signos permitem à criança planejar ações futuras, atribuir sentidos a experiências novas e participar de forma mais segura das práticas coletivas (Vygotsky, 1997). Ao oferecer narrativas visuais e textuais sobre situações desconhecidas, reduzem a ansiedade, favorecem a regulação emocional e permitem que a criança se posicione ativamente diante do vivido. Do ponto de vista do DUA, incorporam múltiplos meios de representação e de engajamento (Zerbato; Mendes, 2018), qualificando a experiência de todos os estudantes. Cabe também destacar que as ilustrações foram feitas por estagiários não obrigatórios, orientados pela Educação Especial do NDI.

Figura 2 – História Social da Natação



Esta história foi elaborada pela equipe de Educação Especial do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI/UFSC), com o objetivo de preparar e apoiar as crianças do Grupo 6 para as aulas de natação que acontecerão no Centro de Desportos (CDS).

O material foi pensado especialmente para trabalhar a previsibilidade e a segurança emocional de uma criança público-alvo da Educação Especial (PAEE), mas será compartilhado com toda a turma, de forma inclusiva.

As histórias sociais são uma estratégia pedagógica que ajuda as crianças a compreenderem rotinas, anteciparem situações novas e se sentirem mais tranquilas diante das mudanças.

Ilustrações por Line Tragibo e Luz Cidade



Fonte: Arquivo da Educação Especial do NDI/UFSC (2025).

[Descrição da imagem]: Capa colorida do Livro de História Social. Na parte superior do lado direito, em letras grandes, está escrito: Nossa Aula de Natação, apresenta em forma de desenho, quatro crianças de diferentes etnias, saltando no ar, vestidas com roupas infantis, tendo ao fundo uma piscina. No lado esquerdo do livro é exibido o logotipo da acessibilidade do NDI/UFSC e o seguinte texto: Esta história foi elaborada pela equipe de Educação Especial do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI/UFSC), com o objetivo de preparar e apoiar as crianças do Grupo 6 para as aulas de natação que acontecerão no Centro de Desportos (CDS). O material foi pensado especialmente para trabalhar a previsibilidade e a segurança emocional de uma criança público-alvo da Educação Especial (PAEE), mas será compartilhado com toda a turma, de forma inclusiva. As histórias sociais são uma estratégia pedagógica que ajuda as crianças a compreenderem rotinas, anteciparem situações novas e se sentirem mais tranquilas diante das mudanças. Na parte inferior, está escrito: Ilustrações por Line Tragibo e Luz Cidade [Fim da descrição].

Tomadas em conjunto, a maquete tátil e as histórias sociais evidenciam que a inclusão, no NDI, não se reduz a um conjunto de adaptações pontuais ou a respostas individuais às necessidades de uma criança específica. Ao contrário, configuram-se como práticas pedagógicas planejadas coletivamente, orientadas pela acessibilidade, pela mediação cultural e pela ampliação das condições de participação de todas as crianças. Nessa perspectiva, a diferença é compreendida como dimensão constitutiva do processo educativo, exigindo da escola a criação de recursos, estratégias e formas de organização que favoreçam a participação comum. Essas experiências também podem ser compreendidas como intervenções pedagógicas (Damiani et al., 2013), pois são planejadas, implementadas em contextos reais, sistematicamente avaliadas e transformadas em conhecimento compartilhado.

Em colaboração ao processo de inclusão escolar, temos no NDI a Coordenação Pedagógica que se insere no âmbito da gestão, respondendo fundamentalmente pela

articulação coletiva da proposta curricular e pelo processo de formação continuada dos professores, dos técnicos administrativos em educação e dos estagiários não obrigatórios. Atualmente, na Coordenação Pedagógica estão lotados servidores técnicos-administrativos em educação (TAE) com diferentes cargos e funções, sendo: 3 pedagogas da área da educação infantil, 2 pedagogas de área de educação especial, 1 assistente social, além de 2 professoras efetivas que assumem a coordenação pedagógica por um período de 2 anos, mediante processo eleitoral.

É importante mencionar que o cargo de Pedagogo da área de Educação Especial insere-se na carreira técnica da universidade e é muito recente no quadro de servidores do NDI. Este cargo foi ocupado pela primeira vez no NDI em 2019 e, desde então, este profissional tem se implicado mais diretamente nos processos pedagógicos que envolvem a inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial, realizando ações relacionadas à produção de materiais pedagógicos e ao planejamento de ações pedagógicas em parceria com os professores e demais profissionais do NDI, voltadas às especificidades deste público.

Além disso, no seu quadro técnico, o NDI conta com o Serviço de Enfermagem composto por 4 enfermeiras e o Serviço de Nutrição com 2 nutricionistas e 1 técnica em nutrição que também desenvolvem ações de saúde e de alimentação em parceria com os professores.

Os profissionais acima apresentados, em conjunto com os professores, realizam reuniões multiprofissionais para discussão e acompanhamento do processo inclusivo no NDI, além de participarem de reuniões com profissionais externos para articulação de ações em prol do desenvolvimento das crianças, de acordo com os princípios do NDI e os objetivos pedagógicos da Educação Infantil em uma perspectiva coletiva.

A inclusão, para se concretizar como prática efetiva, exige formação permanente e trabalho coletivo. No NDI, essa dimensão é estruturada por diferentes estratégias, que envolvem a supervisão de estagiários, as parcerias com famílias e a cooperação com profissionais de áreas afins.

A supervisão de estagiários de Educação Especial constitui um dos espaços mais significativos de formação crítica na instituição. Longe de se restringir a aspectos técnicos, é organizada como prática reflexiva, em que registros, observações e experiências são analisados coletivamente.

Como lembram Pimenta e Lima (2004), o estágio deve ser compreendido como atividade teórico-prática de formação docente, em que o contato com a realidade escolar é objeto de análise crítica. No NDI, essa supervisão se articula com os referenciais da teoria histórico-cultural e do DUA, permitindo que estagiários compreendam a inclusão como organização intencional da atividade pedagógica. Esse movimento vai ao encontro de Nóvoa (2009), que defende a formação como processo construído “dentro da profissão e pela profissão”. Essa perspectiva também dialoga com Zerbato e Mendes (2021), ao evidenciarem que estratégias formativas pautadas nos pressupostos do DUA e da

colaboração podem potencializar o desenvolvimento de ações docentes condizentes com a diversidade, articulando formação inicial, formação continuada e práticas inclusivas no cotidiano escolar.

Além disso, o NDI tem buscado ampliar a perspectiva inclusiva também na composição de suas equipes, priorizando a inserção de bolsistas com deficiência na área da Educação Especial. Essa escolha fortalece a coerência institucional, ao reconhecer que a participação desses estudantes contribui de modo significativo para as discussões coletivas, para a produção de práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade e para a consolidação de uma cultura escolar inclusiva.

Diferentemente da rede estadual de Santa Catarina e de outras redes de ensino, o NDI não conta com a figura de um segundo professor em sala, tampouco com professor auxiliar ou com professor de Educação Especial em sala de recursos multifuncionais. Enquanto muitas redes estruturam o atendimento inclusivo por meio da designação de profissionais específicos, o NDI organiza-se de maneira distinta: a inclusão é assumida como princípio transversal e corresponsabilidade institucional.

Essa diferença é significativa. Nos sistemas estaduais e municipais, a presença de um segundo professor ou de um docente especializado pode garantir apoios importantes, mas também tende a reforçar a lógica de que a inclusão é responsabilidade de “um profissional” destacado. No NDI, ao contrário, a ausência dessas figuras não representa desassistência, mas uma opção organizacional fundamentada na documentação pedagógica e na atuação do setor de Educação Especial, em articulação com as docentes regentes, a coordenação pedagógica, os estagiários e os profissionais parceiros.

Com isso, desloca-se o foco do atendimento individualizado para uma lógica coletiva, na qual o princípio inclusivo atravessa o planejamento curricular, a rotina dos grupos e os processos de formação docente.

Outra dimensão central é a parceria com as famílias. A inclusão, como sublinha Mendes (2017), não se efetiva apenas no interior da escola: requer diálogo constante com os contextos familiares. No NDI, reuniões periódicas, devolutivas sobre o desenvolvimento e escuta ativa das famílias fazem parte da rotina, fortalecendo-as como parceiras ativas no processo inclusivo.

Por fim, a inclusão no NDI se consolida pela articulação interprofissional. São desenvolvidas parcerias com cursos da universidade, como também a presença no quadro do NDI de profissionais da nutrição, psicologia, serviço social. Além disso, reuniões e visitas de terapeutas externos que acompanham algumas crianças ampliam o repertório de apoios disponíveis e a elaboração de Planos de Ensino Individualizados (PEIs), pelos professores e profissionais do NDI. Essa rede de cooperação responde ao que Mendes (2017) chama de sistemas inclusivos, que demandam articulação entre políticas educacionais, de saúde e de assistência social. Do ponto de vista do DUA, amplia os meios de engajamento e expressão, enquanto na teoria histórico-cultural representa a ampliação das condições de mediação com as crianças.

Reflexões e desafios

Apesar dos avanços descritos, a consolidação do princípio inclusivo no NDI/CED/UFSC é atravessada por desafios que também expressam tensões mais amplas da educação brasileira. A documentação pedagógica, a produção de materiais acessíveis, a diversificação das experiências inclusivas, a formação de estagiários e a articulação entre diferentes profissionais constituem avanços importantes na construção de uma cultura institucional inclusiva. Tais ações evidenciam que a inclusão não se reduz à matrícula ou à presença física das crianças público-alvo da Educação Especial, mas exige planejamento, mediação, acompanhamento e reflexão coletiva.

Entretanto, a sustentação dessas práticas demanda condições institucionais permanentes. A necessidade de tempo para estudo, planejamento, registro e avaliação das ações inclusivas permanece como um desafio central, sobretudo em contextos escolares marcados por múltiplas demandas cotidianas. Como destaca Nóvoa (2009), a formação docente se constrói no interior da profissão, a partir da reflexão sobre a prática e da produção coletiva de saberes. Nesse sentido, a inclusão requer espaços sistemáticos de formação continuada, nos quais as experiências vividas com as crianças possam ser analisadas, reelaboradas e compartilhadas entre os profissionais.

Outro desafio refere-se ao aprofundamento teórico-metodológico das práticas inclusivas. Conforme Mendes (2017), a educação inclusiva não se efetiva apenas pela presença de serviços, recursos ou profissionais especializados, mas pela transformação das práticas pedagógicas e das estruturas institucionais que organizam a escola. No caso do NDI, esse desafio envolve fortalecer a articulação entre a Teoria Histórico-Cultural, o Desenho Universal para a Aprendizagem e a própria Proposta Curricular da instituição, de modo que as ações inclusivas não sejam compreendidas como adaptações isoladas, mas como parte constitutiva do currículo e da organização pedagógica. Nessa direção, Bettio e Schmidt (2025) alertam para a necessidade de cautela com fórmulas prontas de intervenção com professores, indicando que a implementação do DUA exige formação, acompanhamento, observação das práticas e análise das condições concretas de sala de aula.

Também se apresenta como desafio a articulação com políticas públicas externas à instituição. Embora o NDI desenvolva ações interprofissionais e mantenha diálogo com famílias e profissionais que acompanham algumas crianças, a efetivação da inclusão depende de redes mais amplas, que envolvam educação, saúde, assistência social e garantia de direitos. A insuficiência ou descontinuidade dessas redes pode sobrecarregar a escola e limitar as possibilidades de acompanhamento integral das crianças e de suas famílias.

Somam-se a isso as pressões contemporâneas do gerencialismo e da performatividade, observadas em muitas redes de ensino, que tendem a intensificar o

trabalho docente e a invisibilizar a singularidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento (Ball, 2005; Hypolito; Vieira; Pizzi, 2009). Neste sentido, Adrião (2018) alerta que tais mecanismos de responsabilização fragilizam a função pública da escola, enquanto Vieira dos Santos (2011) problematiza a lógica da “qualidade total”, marcada pela busca de resultados, padronização e eficiência. Essa racionalidade entra em tensão com o princípio inclusivo, que exige flexibilidade, escuta, tempo, mediação e valorização da diversidade.

Assim, ao assumir a inclusão como princípio estruturante, o NDI posiciona-se criticamente diante dessas tensões, reafirmando que a qualidade da educação infantil não pode ser medida apenas por critérios de produtividade ou desempenho. A qualidade, nesse contexto, relaciona-se à garantia de participação, pertencimento, acessibilidade, mediação pedagógica e desenvolvimento das potencialidades de todas as crianças.

Considerações finais

As experiências analisadas neste artigo demonstram que a inclusão, no NDI/CED/UFSC, não se constitui como medida compensatória, ação pontual ou prática paralela ao currículo. Ao contrário, apresenta-se como princípio estruturante que orienta a organização das práticas pedagógicas, da gestão institucional, da formação e das relações entre crianças e adultos. A maquete tátil, as histórias sociais e a formação/articulação interprofissional evidenciam diferentes modos pelos quais o princípio inclusivo se materializa no cotidiano da Educação Infantil.

Ao articular a Teoria Histórico-Cultural e o Desenho Universal para a Aprendizagem, o NDI reafirma que a diversidade não é obstáculo ao processo educativo, mas condição constitutiva da formação humana. Essa compreensão encontra respaldo nas produções recentes sobre DUA na Educação Infantil, que defendem currículos, materiais, métodos e formas de participação planejados desde o início para contemplar a variabilidade das crianças e ampliar suas possibilidades de aprendizagem. Nessa perspectiva, os recursos de acessibilidade, as mediações culturais, os registros pedagógicos e as ações coletivas não beneficiam apenas crianças público-alvo da Educação Especial, mas ampliam as possibilidades de participação, aprendizagem e desenvolvimento de todo o grupo.

Como Colégio de Aplicação, o NDI ocupa lugar singular na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, socializando práticas pedagógicas, formando profissionais e produzindo conhecimento sobre a Educação Infantil inclusiva. Ao mesmo tempo, a experiência relatada evidencia que a inclusão exige compromisso institucional permanente, formação continuada, redes de apoio e condições objetivas de trabalho.

Conclui-se, portanto, que incluir como princípio significa deslocar a inclusão do campo da exceção para o centro do projeto pedagógico. Trata-se de compreender que a escola da infância, quando orientada pela escuta, pela mediação, pela acessibilidade e pela valorização da diferença, pode constituir-se como espaço efetivo de participação

democrática e de desenvolvimento humano para todas as crianças.

Referências

ADRIÃO, Theresa. **Privatização da educação básica**: estratégias de mercado e implicações para a democracia. São Paulo: Cortez, 2018.

ADRIÃO, Theresa; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Educação especial e inclusão escolar: uma análise crítica das políticas públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 57-71, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/3dfYqkDfb3VmbLgFwZc3Q4j/>. Acesso em: 1 out. 2025.

APPLE, Michael W. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Educação especial**: história e políticas públicas. São Paulo: Moderna, 2001.

BALL, Stephen J. **Educação, políticas e reformas**: uma abordagem crítica. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra. **Documentação pedagógica**: um modo de tornar visível a prática educativa. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina (Orgs.). Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 123-142.

BETTIO, Claudia Daiane Batista; MIRANDA, Ana Carolina Arruda; SCHMIDT, Andréia. **Desenho universal para a aprendizagem e ensino inclusivo na educação infantil**. 1. ed. Ribeirão Preto: FFCLRP-USP, 2021. 109 p. E-book. ISBN 978-65-88082-03-4. DOI: 10.11606/9786588082034.

BETTIO, Claudia Daiane Batista; SCHMIDT, Andréia. Desenho Universal para a Aprendizagem e diversidade de repertórios verbais entre alunos da Educação Infantil: intervenção individualizada com professores. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 38, e88396, p. 1-30, 2025. DOI: 10.5902/1984686X88396.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.cmec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 4 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 6 mai. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 set. 2025.

CAST – Center for Applied Special Technology. **Universal Design for Learning Guidelines.** Version 2.2. Wakefield, MA: CAST, 2018. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 4 out. 2025.

DAMIANI, Magda Floriana et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/3822>. Acesso em: 4 out. 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

ELKONIN, Daniil. **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações para a formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 5-16, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/dcgrKjHF7wqfbbKfJQqjmnk/>. Acesso em: 4 out. 2025.

HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas; PIZZI, Laura. Trabalho docente e políticas educacionais: uma análise crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 1327-1352, out./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Z7th8JwD5V5WkLhJYZT6dWF/>. Acesso em: 4 out. 2025.

LAZZARINI, Fernanda Squassoni; ELIAS, Nassim Chamel. História Social™ e autismo: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 28, e0017, p. 349-364, 2022. DOI: 10.1590/1980-54702022v28e0017.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Educação inclusiva:** construindo um sistema para todos. São Carlos: EdUFSCar, 2017.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1231-1256, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5sJd4ZVDLz8pFvWVYqq3z4P/>. Acesso em: 4 out. 2025.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova Iorque: ONU, 2006. Ratificada no Brasil pelo Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, e promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 4 out. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 65, p. 31-43, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/BFjVdPNnVQg5f7XfxK2Wyjh/>. Acesso em: 4 out. 2025.

NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL. Proposta Curricular. NDI/CED/ UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina. 2014. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/projeto-politico-pedagogico>. Acesso em: 2 set. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Enrique. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p. 733-768, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>. Acesso em: 4 out. 2025.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Construção de conhecimento e produção de sentido: significação e processos dialógicos. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 7-15, abr. 1993. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100003. Acesso em: 4 out. 2025.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a psicogênese do conhecimento reescrita**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 4 out. 2025.

VIEIRA DOS SANTOS, Jarbas. **Gestão da qualidade total na educação: crítica a um modelo gerencial**. Pelotas: Seiva, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.04>. Acesso em: 4 out. 2025.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e233730, p. 1-19, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147233730.

Notas de autoria

Kátia de Moura Graça Paixão. Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Atualmente é Pedagoga de Educação Especial na Universidade Federal de Santa Catarina/Centro de Ciências da Educação/Núcleo de Desenvolvimento Infantil e Professora Colaboradora no Centro de Ciências Humanas e da Educação na Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC)

Contato: katia.paixao@ufsc.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7418357475310238>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0130-3567>

Nitéri Ferreira Vieira. Especialista em Educação Especial e Inclusiva e Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Atualmente é Pedagoga de Educação Especial na Universidade Federal de Santa Catarina/Centro de Ciências da Educação/Núcleo de Desenvolvimento Infantil

Contato: niteri.vieira@ufsc.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4130319583035537>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7294-4996>

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

PAIXÃO, Kátia de Moura Graça; VIEIRA, Nitéri Ferreira. Incluir como princípio: experiências do NDI/CED/UFSC na Educação Infantil a partir da Teoria Histórico-Cultural e do Desenho Universal para a Aprendizagem. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 17, n. 1 p. 140-158, 2026

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira

publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 06/10/2025

Aprovado em: 19/12/2025

Publicado em: 10/06/2026