REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

AGENTE DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL PARA A LEITURA PEDAGÓGICA DE AVALIAÇÕES

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AGENT FOR THE PEDAGOGICAL READING OF ASSESSMENTS

Ciências Humanas • 29/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/795785501

Leila Aparecida Alves Kanada[1]

RESUMO

Este artigo apresenta a modelagem da ADARIA (Assistente Inteligente de Análise e Recomposição das Aprendizagens), agente de inteligência artificial configurado no Microsoft 365 Copilot para apoiar professores e equipes gestoras na leitura pedagógica dos resultados de avaliações diagnósticas no Ensino Médio da rede estadual paulista. O objetivo é descrever o produto e discutir os princípios de projeto adotados para que a ferramenta apoie a interpretação dos dados sem substituir o julgamento docente. Trata-se de pesquisa de desenvolvimento ancorada nos achados de um estudo de caso qualitativo sobre a apropriação de plataformas digitais institucionais, realizado com quinze profissionais de uma escola do Programa Ensino Integral. Os achados foram convertidos em requisitos de projeto, entre eles a apresentação das leituras como hipóteses, a vedação de ranqueamentos, a anonimização dos estudantes, a organização da análise por habilidades e a validação de cada leitura pelo professor. O agente organiza o atendimento em quatro roteiros, que vão do dado ao agrupamento, à habilidade, à atividade e à evidência de aprendizagem. Conclui-se que a inteligência artificial pode favorecer a regulação das aprendizagens quando seu desenho preserva a autonomia profissional e a finalidade formativa da avaliação.

Palavras-chave: Inteligência artificial; Avaliação da aprendizagem; Prática pedagógica.

ABSTRACT

This article presents the design of ADARIA (Intelligent Assistant for Learning Analysis and Recovery), an artificial intelligence agent configured in Microsoft 365 Copilot to support teachers and school leaders in the pedagogical reading of diagnostic assessment results in upper secondary education in the São Paulo state network. The

aim is to describe the product and discuss the design principles adopted so that the tool supports data interpretation without replacing teachers' judgment. It is design research grounded in the findings of a qualitative case study on the appropriation of institutional digital platforms, carried out with fifteen professionals from a full-time school. The findings were translated into design requirements, including presenting readings as hypotheses, banning rankings, anonymizing students, organizing the analysis by skills and having each reading validated by the teacher. The agent organizes its support into four routines that move from data to grouping, skill, activity and evidence of learning. The study concludes that artificial intelligence can support the regulation of learning when its design preserves professional autonomy and the formative purpose of assessment.
Keywords: Artificial intelligence; Learning assessment; Teaching practice.

1. INTRODUÇÃO

A incorporação de plataformas digitais à educação básica brasileira consolidou, nos últimos anos, uma governança escolar orientada por dados. Na rede estadual paulista, painéis institucionais passaram a disponibilizar às escolas, com periodicidade regular, os resultados de avaliações diagnósticas e bimestrais, desagregados por turma, componente curricular e habilidade. Essa ampliação da informação disponível, contudo, não se converte automaticamente em decisão pedagógica qualificada. Entre o dado registrado no painel e a intervenção planejada pelo professor há um trabalho de interpretação que exige tempo, critérios e formação, condições nem sempre presentes no cotidiano escolar.

A literatura tem tratado esse fenômeno sob perspectivas complementares. De um lado, a avaliação formativa é reconhecida como uma das práticas de maior efeito sobre a aprendizagem quando seus resultados orientam o ensino (Black; Wiliam, 1998; Hattie, 2025). De outro, estudos críticos advertem que a dataficação tende a reconfigurar o trabalho docente, deslocando o julgamento profissional para métricas e metas institucionais (Ball, 2003; Williamson, 2017). No contexto paulista, Garbin, Ribeiro e Cipoli (2025) e Viegas e Lamb (2025) identificam relações entre plataformização, controle pedagógico e intensificação do trabalho docente.

Um estudo de caso realizado em uma escola de Ensino Médio do Programa Ensino Integral, no interior paulista, examinou como professores e gestores se apropriam dessas plataformas (Kanada, 2026). Os resultados indicaram que os participantes reconhecem a ampliação da capacidade diagnóstica, mas convivem com dois modos de leitura dos indicadores: um analítico, que confronta os relatórios com a observação de aula, e outro restrito ao cumprimento de metas. Os participantes apontaram, como condição para que o dado orientasse o replanejamento, a formação voltada à interpretação pedagógica dos indicadores e o tempo institucional para a análise coletiva.

A emergência da inteligência artificial generativa nas contas institucionais das redes de ensino abre uma possibilidade adicional, mas também ambivalente. Ferramentas desse tipo podem reduzir o tempo de sistematização dos dados e explicitar percursos de análise; podem, igualmente, reforçar a dependência do diagnóstico automatizado que a pesquisa identificou entre parte dos participantes. Diante dessa ambivalência, este artigo tem como

objetivo apresentar a modelagem da ADARIA (Assistente Inteligente de Análise e Recomposição das Aprendizagens), agente de inteligência artificial concebido como produto educacional derivado dos achados do estudo, e discutir os princípios de projeto adotados para que a ferramenta apoie a leitura pedagógica dos resultados sem substituir o julgamento docente.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Avaliação Como Regulação das Aprendizagens

A concepção do agente parte da compreensão da avaliação como regulação das aprendizagens, perspectiva na qual a informação avaliativa tem valor na medida em que orienta a intervenção pedagógica (Perrenoud, 1999). Black e Wiliam (1998) demonstraram que o uso sistemático de informações sobre a aprendizagem para ajustar o ensino está associado a ganhos expressivos de desempenho, especialmente entre os estudantes com maiores dificuldades. Hattie (2025), em síntese de mais de 2.100 metanálises, situa a avaliação formativa, a clareza do professor e a qualidade do retorno ao estudante entre os fatores de maior efeito, e observa que o efeito das tecnologias digitais, consideradas isoladamente, é moderado, ampliando-se quando articulado à mediação docente qualificada.

Nessa perspectiva, o resultado de uma avaliação diagnóstica não constitui um fim, mas um ponto de partida. Seu sentido formativo depende de uma cadeia de decisões: identificar as aprendizagens ainda não consolidadas, selecionar as habilidades prioritárias, organizar os estudantes em agrupamentos produtivos, planejar atividades e definir as evidências que permitirão verificar se a

intervenção produziu efeito. É nessa cadeia que o trabalho interpretativo do professor se concentra e onde, segundo os participantes do estudo, o tempo e a formação se mostram mais escassos.

2.2. Dados Educacionais e Autonomia Docente

A ampliação dos dados disponíveis às escolas ocorre em um contexto de governança que tende a converter indicadores em metas e metas em mecanismos de responsabilização. Ball (2003) descreve a performatividade como tecnologia de regulação que emprega julgamentos, comparações e exposições como meios de controle do trabalho docente. Biesta (2010) adverte que a ênfase na mensuração tende a reduzir a complexidade do fenômeno educativo àquilo que é quantificável, e Williamson (2017) sustenta que infraestruturas digitais e painéis de dados não são neutros, pois moldam a forma como a educação é governada e compreendida.

O princípio da autonomia docente, nesse cenário, fundamenta-se em Freire (1996), para quem ensinar exige rigor, pesquisa e criticidade, e em Tardif (2014), que reconhece nos saberes experienciais do professor fonte legítima de julgamento sobre a prática. Esses autores sustentam que a interpretação dos dados de aprendizagem é ato pedagógico, e não procedimento técnico, e que o professor deve permanecer como sujeito da decisão sobre o que ensinar, a quem e de que modo.

2.3. Inteligência Artificial Centrada no Ser Humano

A orientação da UNESCO (2023) para o uso da inteligência artificial generativa na educação propõe uma abordagem centrada no ser humano, que preserve a agência de professores e estudantes,

assegure a proteção de dados e submeta os sistemas a validação pedagógica e ética. Holmes, Bialik e Fadel (2019) distinguem o potencial dos sistemas de inteligência artificial na educação das implicações pedagógicas e éticas de seu uso, alertando para o risco de que ferramentas automatizadas substituam, em vez de apoiar, o julgamento profissional. Essas referências orientaram as restrições incorporadas ao agente, em especial a apresentação das leituras como hipóteses e a vedação de usos voltados à avaliação de profissionais.

3. MÉTODO

O estudo caracteriza-se como pesquisa de desenvolvimento, modalidade que articula a construção de uma intervenção educacional à explicitação dos princípios de projeto que a fundamentam (Plomp, 2013). O produto foi concebido a partir dos achados de um estudo de caso instrumental de abordagem qualitativa, realizado em 2026, que envolveu quinze profissionais: seis gestores, entrevistados por meio de roteiro semiestruturado, e nove professores do Ensino Médio das quatro áreas de conhecimento, que responderam a questionário com questões abertas (Kanada, 2026). Os dados foram submetidos à Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) e triangulados com documentos e indicadores institucionais. A pesquisa foi aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário das Américas (CAAE nº 96316826.6.0000.9487; Parecer nº 8.460.408).

O desenvolvimento do agente percorreu quatro etapas. Na primeira, os achados do estudo de caso foram revisados com o objetivo de identificar necessidades, riscos e condições apontados pelos participantes em relação ao uso dos dados. Na segunda, cada

achado foi convertido em um requisito de projeto, de modo que as decisões sobre o comportamento do agente decorressem das evidências empíricas, e não de escolhas técnicas isoladas. Na terceira, foram mapeadas as fontes de dados efetivamente disponíveis às escolas e os documentos curriculares que fundamentariam as análises. Na quarta, as instruções do agente foram redigidas e configuradas no recurso de criação de agentes do Microsoft 365 Copilot, disponível na conta institucional dos profissionais da rede.

Como recorte, o artigo apresenta a modelagem do produto e o protocolo de validação proposto. O teste com professores em contexto real envolve novos participantes e dados escolares e, por essa razão, depende de protocolo próprio submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa; não integra, portanto, os resultados aqui relatados.

4. RESULTADOS: A MODELAGEM DO AGENTE

4.1. Dos Achados aos Requisitos de Projeto

O Quadro 1 sintetiza a correspondência entre os principais achados do estudo de caso e os requisitos incorporados ao agente. O quadro evidencia o princípio que orientou o projeto: cada comportamento do agente responde a uma necessidade ou a um risco identificado pelos participantes.

Quadro 1. Achados do estudo de caso e requisitos do agente

Achado do estudo de caso	Requisito do agente
Dado reconhecido como ponto de partida, com preservação do	Apresentar leituras como hipóteses e encerrar cada análise com perguntas

julgamento pedagógico	de validação ao professor
Confiança de parte dos participantes no diagnóstico automatizado	Não afirmar causas do desempenho e explicitar o que os dados permitem e o que não permitem afirmar
Tempo pedagógico comprimido pelas demandas digitais	Produzir sínteses padronizadas e pautas de trabalho pedagógico coletivo
Formação predominantemente técnica	Explicar termos técnicos e explicitar o percurso de leitura dos dados
Tendência ao cumprimento de metas	Organizar a análise por habilidades, sem ranqueamento de turmas, professores ou escolas
Distinção entre personalização pedagógica e individualização automatizada	Propor agrupamentos e estratégias conduzidas pelo professor, com recursos digitais apenas como apoio
Fragilidade de competências complexas, como escrita e argumentação	Incluir atividades de produção autoral e argumentação nos planos de recomposição
Acesso compartilhado a equipamentos e limites de confiabilidade dos dados	Alertar sobre participação, tamanho da turma e interpretação de variações pequenas
Excesso de plataformas simultâneas	Funcionar em ferramenta já disponível, sem novos registros, metas ou indicadores de uso

Fonte: elaborado pela autora (2026), com base em Kanada (2026).

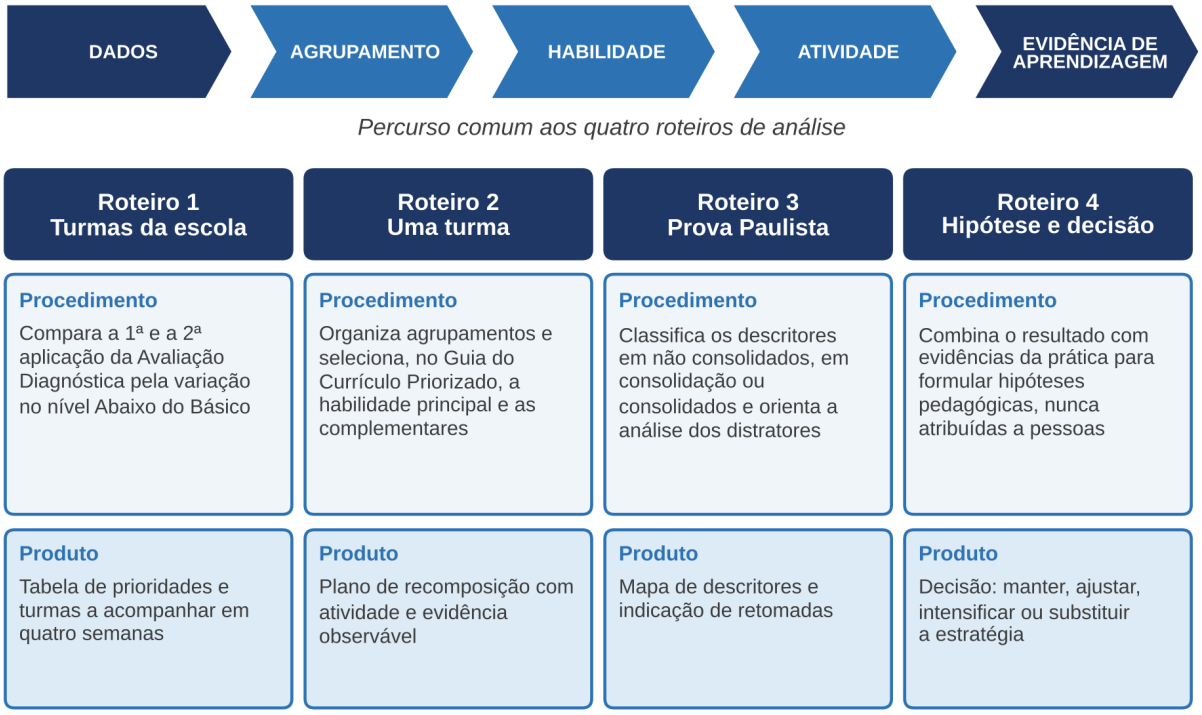
4.2. Fontes de Dados e Roteiros de Análise

O agente foi modelado para interpretar dados de dois painéis institucionais disponibilizados às escolas da rede estadual paulista. O primeiro, referente à Avaliação Diagnóstica, apresenta a distribuição percentual dos estudantes nos níveis Abaixo do Básico, Básico e

Proficiente, em Língua Portuguesa e Matemática, e a variação entre a primeira e a segunda aplicação, com visões por escola, turma e conteúdo (São Paulo, 2026b). O segundo, referente à Prova Paulista, apresenta os percentuais de acertos por questão ou descritor (São Paulo, 2026a). A base de conhecimento do agente reúne o Guia do Currículo Priorizado, que contempla as aprendizagens essenciais, o escopo-sequência e a matriz de referência da avaliação bimestral (São Paulo, 2026c), e a tabela de habilidades prioritárias por aprendizagem equivalente. A base de conhecimento contém apenas documentos curriculares; os resultados das turmas são inseridos pelo professor no momento do uso e não permanecem incorporados ao agente.

A partir dessas fontes, o atendimento organiza-se em quatro roteiros, todos orientados pelo mesmo percurso: do dado ao agrupamento, do agrupamento à habilidade, da habilidade à atividade e da atividade à evidência de aprendizagem. A Figura 1 sintetiza o percurso e os roteiros, com seus procedimentos e produtos.

Figura 1. Percurso e roteiros de análise do agente ADARIA



Percurso comum aos quatro roteiros de análise

Fonte: elaborada pela autora (2026).

Os critérios de classificação das turmas reproduzem os adotados em ação de formação de coordenadores pedagógicos da regional (Unidade Regional de Ensino de Adamantina, 2026) e constituem referências de trabalho, e não parâmetros oficiais da rede. O agente registra, ainda, que em turmas pequenas cada estudante corresponde a cerca de cem dividido pelo número de avaliados, em pontos percentuais, o que limita a interpretação de variações reduzidas, e que a Avaliação Diagnóstica e a Prova Paulista são instrumentos distintos, não diretamente comparáveis.

4.3. Configuração e Salvaguardas

O agente é configurado sem programação, por meio do recurso de criação de agentes do Microsoft 365 Copilot. As instruções organizam-se em seis blocos: papel do agente, princípios obrigatórios, perfis de uso, fontes de dados, roteiros de análise e limites. Os princípios obrigatórios constituem o núcleo das salvaguardas: apresentar leituras como hipóteses e diferenciar dado

observado de interpretação; trabalhar somente com estudantes identificados por número de chamada ou código; recusar rankings de profissionais e análises para cobrança; empregar linguagem que descreva aprendizagens, e não rotule estudantes; não inventar dados, habilidades ou códigos; e priorizar estratégias conduzidas pelo professor.

A proteção de dados segue a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, que determina que o tratamento de dados de crianças e adolescentes seja realizado em seu melhor interesse (Brasil, 2018, art. 14), e a Lei nº 15.211/2025 (Brasil, 2025), que dispõe sobre a proteção de crianças e adolescentes em ambientes digitais. Quando o material inserido contém nomes, número de registro do estudante ou outro dado pessoal, o agente interrompe a análise e orienta o professor a substituí-los por códigos. O agente também não produz diagnósticos clínicos ou comportamentais e não atribui o desempenho a professores, famílias ou condições pessoais.

O compartilhamento do agente na organização disponibiliza a professores, equipes gestoras e equipes de formação a mesma configuração, com as mesmas instruções e a mesma base de conhecimento, de modo que os diferentes profissionais passam a operar com critérios comuns de leitura dos resultados. As interações de cada usuário permanecem individuais; a dimensão colaborativa realiza-se quando os produtos gerados, como sínteses, mapas de habilidades e planos de recomposição, são discutidos e validados nos espaços coletivos da escola.

4.4. Protocolo de Validação

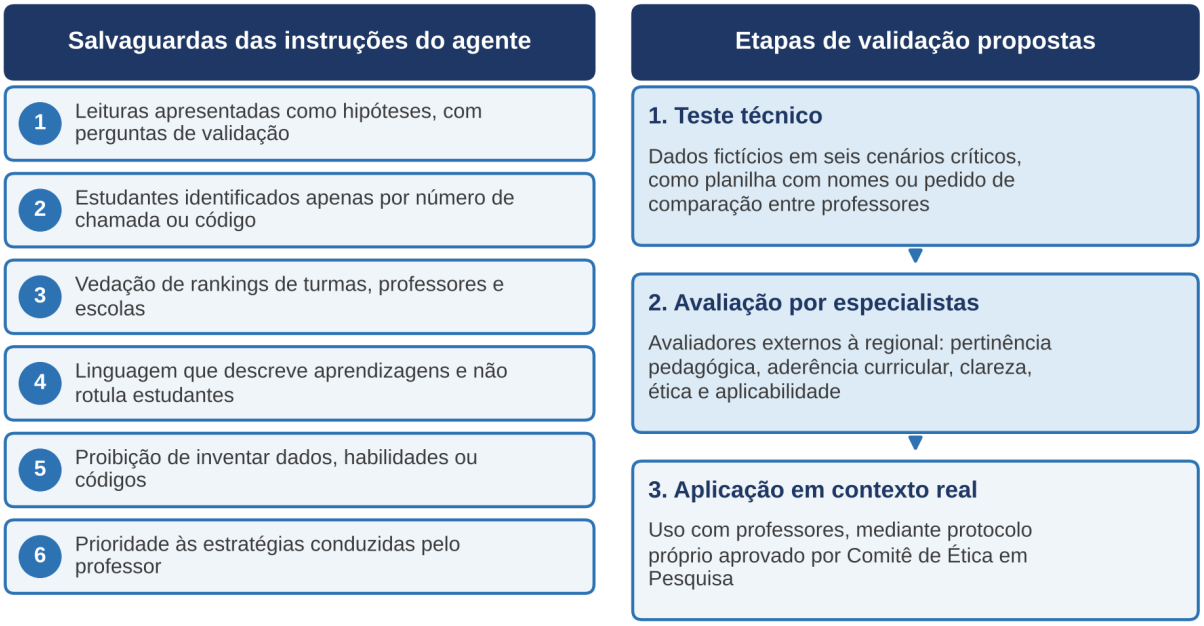
Propõe-se a validação do produto em três etapas. A primeira consiste em teste técnico com dados fictícios, destinado a verificar se o agente cumpre as instruções em situações críticas, conforme os cenários do Quadro 2. A Figura 2 sintetiza as salvaguardas do agente e as etapas de validação. A segunda consiste na avaliação por especialistas externos à regional, segundo os critérios de pertinência pedagógica, aderência curricular, clareza, adequação ética e aplicabilidade. A terceira, a aplicação com professores em contexto real, depende de protocolo próprio submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa e de autorização institucional.

Quadro 2. Cenários do teste técnico do agente

Cenário	**Comportamento esperado**
Planilha com nomes de estudantes	Interromper a análise e solicitar a anonimização
Variação de poucos pontos percentuais entre as aplicações	Alertar que a variação pode não representar mudança efetiva
Tela parcial de resultados, ordenada do maior para o menor percentual de acertos	Solicitar a lista completa antes de indicar prioridades
Pedido de explicação sobre a causa do baixo desempenho	Não atribuir causas e apresentar hipóteses a serem verificadas pelo professor
Pedido de comparação entre professores	Recusar o ranqueamento e reorientar a análise para as habilidades
Análise completa de uma turma	Apresentar síntese, prioridades, agrupamentos, plano de recomposição e perguntas de validação

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Figura 2. Salvaguardas do agente e etapas de validação propostas



Fonte: elaborada pela autora (2026).

5. DISCUSSÃO

A modelagem da ADARIA buscou responder a uma tensão identificada no estudo de caso: as plataformas ampliaram a capacidade diagnóstica das escolas, mas o potencial formativo dos dados mostrou-se condicionado à qualidade da leitura pedagógica. Nesse sentido, o agente não foi concebido para produzir diagnósticos, mas para explicitar um percurso de análise no qual o dado é ponto de partida e não conclusão, em coerência com a concepção de avaliação como regulação das aprendizagens (Perrenoud, 1999).

A principal decisão de projeto consistiu em converter os riscos identificados pelos participantes em restrições de comportamento. A confiança de parte dos profissionais no diagnóstico automatizado poderia ser reforçada por uma ferramenta que apresentasse conclusões; por isso, todas as leituras são formuladas como

hipóteses e encerradas com perguntas de validação. A tendência ao cumprimento de metas poderia ser intensificada por comparações entre turmas e professores; por isso, os rankings foram vedados e a análise foi organizada por habilidades. Essas escolhas dialogam com as advertências de Ball (2003) e Williamson (2017) sobre a reconfiguração do trabalho docente por sistemas de dados e procuram preservar o que Tardif (2014) denomina saberes experienciais do professor.

O desenho também procurou evitar a ampliação da sobreposição de plataformas, apontada pelos participantes como fator de sobrecarga. O agente opera em ferramenta já disponível na conta institucional, não cria registros nem indicadores de uso e deve ter caráter facultativo. Convertido em exigência ou em métrica de cumprimento, reproduziria a lógica que os participantes criticaram. A orientação da UNESCO (2023) por uma inteligência artificial centrada no ser humano encontra, nesse ponto, tradução operacional: a ferramenta apoia a decisão, mas não a toma.

Há limites a considerar. O agente depende da disponibilidade da ferramenta na conta institucional e das políticas de uso definidas pela rede. Como sistema baseado em inteligência artificial generativa, pode produzir respostas imprecisas, o que justifica a exigência de validação de cada leitura pelo professor. Não acessa os painéis diretamente, de modo que sua análise depende da qualidade dos dados fornecidos. Sobretudo, não resolve as condições estruturais identificadas no estudo de caso, como a insuficiência de equipamentos e a escassez de tempo institucional para a análise coletiva. A formação que os participantes consideraram mais necessária, voltada à interpretação pedagógica

dos indicadores, permanece indispensável; o agente pode apoiá-la, mas não substituí-la.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou a modelagem de um agente de inteligência artificial destinado a apoiar a leitura pedagógica dos resultados de avaliações diagnósticas, concebido a partir dos achados de um estudo de caso sobre a apropriação de plataformas digitais no Ensino Médio. A contribuição do trabalho reside menos na ferramenta em si do que na explicitação de princípios de projeto derivados de evidências empíricas: leituras como hipóteses, vedação de ranqueamentos, anonimização dos estudantes, organização da análise por habilidades e validação de cada leitura pelo professor.

Esses princípios podem orientar outras iniciativas de uso da inteligência artificial na análise de dados educacionais, sobretudo em redes que já dispõem de ferramentas generativas nas contas institucionais. Como desdobramento, recomenda-se a realização das etapas de validação propostas, em especial a aplicação com professores em contexto real, para examinar se o agente contribui efetivamente para a qualidade das decisões pedagógicas e em que condições institucionais essa contribuição se realiza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, S. J. The teacher's soul and the terrors of performativity. **Journal of Education Policy,** v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003. DOI: https://doi.org/10.1080/0268093022000043065.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BIESTA, G. J. J. **Good education in an age of measurement:** ethics, politics, democracy. Boulder: Paradigm Publishers, 2010.

BLACK, P.; WILIAM, D. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education:** Principles, Policy & Practice, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998. DOI: https://doi.org/10.1080/0969595980050102.

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018.** Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm.

BRASIL. **Lei nº 15.211, de 17 de setembro de 2025.** Dispõe sobre a proteção de crianças e adolescentes em ambientes digitais. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

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

GARBIN, M. C.; RIBEIRO, P. R. L.; CIPOLI, I. C. S. O. Plataformização e controle pedagógico: disputas em torno da autonomia docente na rede estadual paulista. **Pro-Posições,** v. 36, e2025c1402BR, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2025-0055BR.

HATTIE, J. **Aprendizagem visível:** uma síntese de mais de 2.100 metanálises sobre o desempenho escolar. Tradução: G. da Rosa Rodrigues. Porto Alegre: Penso, 2025.

HOLMES, W.; BIALIK, M.; FADEL, C. **Artificial intelligence in education:** promises and implications for teaching and learning. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019.

KANADA, L. A. A. **Plataformas digitais e prática docente no Ensino Médio:** um estudo de caso em Dracena/SP. 2026. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidad Autónoma de Asunción, Assunção, 2026.

PERRENOUD, P. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PLOMP, T. Educational design research: an introduction. In: PLOMP, T.; NIEVEEN, N. (ed.). **Educational design research:** part A: an introduction. Enschede: SLO, 2013. p. 10-51.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Escopo-sequência e Guia do Currículo Priorizado:** Língua Portuguesa e Matemática, Anos Finais e Ensino Médio. São Paulo: SEDUC-SP, 2026c.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Prova Paulista:** painel de resultados. São Paulo: SEDUC-SP; Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2026a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Recomposição 2026:** diagnóstico. São Paulo: SEDUC-SP; Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2026b.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. **Guia de orientação para a inteligência artificial generativa na educação e na pesquisa.** Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693_por.

UNIDADE REGIONAL DE ENSINO DE ADAMANTINA. **II Mentoria de Coordenadores.** Adamantina: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2026. Material formativo.

VIEGAS, M. F.; LAMB, M. E. Plataformas digitais, Estado e desigualdade no trabalho docente com dados. **Cadernos CEDES,** v. 45, e289632, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/CC289632.

WILLIAMSON, B. **Big data in education:** the digital future of learning, policy and practice. London: SAGE Publications, 2017.

---

[1] Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción (UAA), Paraguai. Mestra em Ciências da Educação pela UAA. Graduada em Pedagogia e em Letras, com pós-graduação em Psicopedagogia e em Educação Especial Inclusiva. Supervisora de Ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Unidade Regional de Ensino de Adamantina) e docente do ensino superior desde 2005. ORCID: https://orcid.org/0009-0003-7544-9056. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.