

Maria Aparecida Augusto Satto Vilela
Leandro Andrade Fernandes
(Organizadores)

Educação Especial Inclusiva:

da teoria à prática pedagógica



Maria Aparecida Augusto Satto Vilela
Leandro Andrade Fernandes
(Organizadores)

Educação Especial Inclusiva:

da teoria à prática pedagógica

© Maria Aparecida Augusto Satto Vilela, Leandro Andrade Fernandes (organizadores), 2026.

Editor da obra: Mical de Melo Marcelino.

Arte da capa e das portadas: Paulo Lopes Filho.

Diagramação: Leandro Andrade Fernandes.

Conselho Editorial - Grupo Ensino e Educação

Editora-chefe: Mical de Melo Marcelino

Pareceristas brasileiros

Dra. Leonor Franco de Araújo

Dra. Luciane Dias Ginçalves

Dra. Maria Aparecida Augusto Satto Vilela

Maria Izabel de Carvalho Pereira

Pareceristas internacionais

Dr. José Carpio Martin - Espanha

Dr. Ernesto Jorge Macatingue - Marrocos

Msc. Mohamend M. Moussa - Benin

Msc. Diamiry Cabreza Nazco - Cuba

Dra. Sucel Noemi Alejandre Jimenes - Cuba

Todas as obras da Editora Barlavento são submetidas a pelo menos dois avaliadores do Conselho Editorial.

Todos os direitos desta edição foram reservados aos autores, organizadores e editores. É expressamente proibida a reprodução desta obra para qualquer fim e por qualquer meio sem a devida autorização da Editora Barlavento. Fica permitida a livre distribuição da publicação, bem como sua utilização como fonte de pesquisa, desde que respeitadas as normas da ABNT para citações e referências.

Editora Barlavento

CNPJ: 19.614.993.0001-10

Prefixo editorial: 87563/ Departamento editorial da Sociedade Cultural e Religiosa Ilê Àse Babá Olorigin.

Rua das Orquídeas, 399, Residencial Cidade Jardim, CEP 38.307-854, Ituiutaba, MG. barlavento.editora@gmail.com



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação especial inclusiva [livro eletrônico] :
da teoria à prática pedagógica / Maria
Aparecida Augusto Satto Vilela, Leandro
Andrade Fernandes (organizadores). --
Ituiutaba, MG : Editora Barlavento, 2026.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-87563-74-9

1. Artigos - Coletâneas 2. Educação
3. Educação inclusiva 4. Inclusão 5. Prática
pediátrica I. Vilela, Maria Aparecida Augusto Satto.
II. Fernandes, Leandro Andrade.

26-378235.0

CDD-371.9

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação especial inclusiva 371.9

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

DOI: 10.54400/978-65-87563-74-9

Sumário

Apresentação	7
<i>Leandro Andrade Fernandes e Maria Aparecida Augusto Satto Vilela</i>	

PARTE I: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Inclusão escolar em debate: aproximações e tensionamentos entre as perspectivas de Mantoan e Mendes.....	14
<i>Talita Moura Franco e Carlos Antônio Rezende Filho</i>	

Quem é igual em um mundo diferente: reflexões sobre a inclusão educacional..	24
<i>Lucia Castro Lemos, Letizia Pires Marchelli e Regiane Teixeira Silveira</i>	

Educação especial e gestão escolar democrática: uma revisão bibliográfica à luz das políticas públicas educacionais.....	32
<i>Carlos Antônio Rezende Filho, Jefferson Matheus de Souza e João Paulo Barbosa Gomes</i>	

PARTE II: FORMAÇÃO E GESTÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Motivações para a formação em gestão educacional e educação especial na perspectiva inclusiva.....	43
<i>Rafael Cardozo Figueredo e Maria Aparecida Augusto Satto Vilela</i>	

Tecendo o ser e estar tutor(a): experiências em um curso de gestão educacional na perspectiva inclusiva.....	59
<i>Jennifer Florindo de Aguiar e Oliver Prates Rodrigues</i>	

PARTE III: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Estratégias integradas para a sala de aula inclusiva: desbloqueando a aprendizagem pelo fortalecimento de potencialidades.....	69
<i>Aline Marchand</i>	

A disciplina de Libras nos cursos de licenciatura: uma proposta pedagógica para o ensino da ELiS.....	90
<i>Leandro Andrade Fernandes</i>	

Plano de desenvolvimento individual inclusivo para alunos com TDAH no ensino superior.....110
Marcilene Magalhães da Silva, Maria Aparecida Augusto Satto Vilela e Juliana Santos da Conceição

PARTE IV: TECNOLOGIAS E RECURSOS PARA A INCLUSÃO

Tecnologia e tecnologias assistivas: interfaces entre acessibilidade e educação.....134
Paulo Lopes Filho

Recursos e tecnologia de baixo custo para pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial.....144
Shirley Rodrigues Maia, Raquel Delgado Ramos e Laura Lebre Monteiro Ancilotto

Sobre os autores.....153

Apresentação

Apresentamos a presente obra com elevada consideração e profundo reconhecimento ao Ministério da Educação (MEC) e ao programa RENAFOR 2025, cujo apoio institucional e fomento foram determinantes para sua concretização. Este e-book configura-se como produto das ações formativas desenvolvidas no âmbito da Rede Nacional de Formação de Professores, evidenciando o compromisso com a qualificação docente e com a promoção de uma educação inclusiva, equitativa e socialmente referenciada.

A obra resulta de um esforço coletivo que articula fundamentos teóricos, reflexões críticas e experiências pedagógicas, voltadas à compreensão e ao enfrentamento dos desafios contemporâneos da educação brasileira, especialmente no que concerne à inclusão de estudantes com deficiência e outras especificidades educacionais. Nesse sentido, consolida-se como relevante instrumento de apoio à formação continuada de professores, contribuindo para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas e para a construção de uma educação comprometida com os princípios da diversidade, da equidade e da justiça social.

O primeiro capítulo, intitulado **Fundamentos da Educação Especial Inclusiva**, reúne três textos que abordam dimensões históricas, conceituais e políticas da inclusão. Inicialmente, Talita Moura Franco e Carlos Antônio Rezende Filho desenvolvem uma análise teórica consistente sobre a inclusão escolar no Brasil, tomando como eixo central o diálogo entre as perspectivas de Maria Teresa Égler Mantoan e Enicéia Gonçalves Mendes. O texto explora as aproximações e tensionamentos entre essas duas importantes referências da área, evidenciando, de um lado, a defesa da inclusão como princípio ético e transformador da escola e, de outro, a compreensão da inclusão como um processo complexo, condicionado por fatores estruturais, formativos e institucionais. Ao articular fundamentos conceituais, marcos legais e debates contemporâneos, os autores contribuem para aprofundar a compreensão sobre os desafios e possibilidades da educação inclusiva, destacando a necessidade de conciliar ideais de justiça social com condições concretas de implementação nas

práticas educacionais.

Na sequência, Lucia Castro Lemos, Letizia Pires Marchelli e Regiane Teixeira Silveira desenvolvem uma reflexão crítica e sensível sobre os fundamentos históricos, sociais e éticos da educação inclusiva. Partindo de uma análise do legado excludente da teoria eugenista, associada às ideias de Francis Galton, o texto percorre a transição para o modelo social da deficiência e discute os avanços legais e políticos que sustentam a inclusão no contexto educacional contemporâneo. Ao articular dados, marcos normativos e perspectivas teóricas, as autoras evidenciam as contradições entre os avanços das políticas públicas e os desafios concretos da realidade escolar, destacando a inclusão como um compromisso ético e coletivo. Assim, o texto convida o leitor a repensar o conceito de igualdade em uma sociedade diversa, reafirmando a educação inclusiva como caminho para a construção de uma escola mais justa, democrática e verdadeiramente acessível a todos.

Por último, Carlos Antônio Rezende Filho, Jefferson Matheus de Souza e João Paulo Barbosa Gomes, apresentam uma consistente revisão bibliográfica sobre as relações entre a educação especial na perspectiva inclusiva e a gestão escolar democrática no contexto das políticas públicas educacionais brasileiras. O texto articula fundamentos legais, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a referenciais teóricos de autores como Vitor Henrique Paro, José Carlos Libâneo, Paulo Freire e Heloísa Lück, evidenciando a gestão democrática como elemento estruturante para a efetivação de práticas inclusivas. Além disso, a pesquisa analisa a evolução das políticas públicas voltadas à educação especial, desde a influência da Declaração de Salamanca até normativas recentes, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e a Nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (2025). Ao destacar os avanços normativos e os desafios persistentes na implementação dessas políticas, os autores reforçam a importância do planejamento participativo, da formação continuada e do fortalecimento da gestão escolar como caminhos para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva, comprometida com a equidade e o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

O segundo capítulo, **Formação e Gestão na Perspectiva Inclusiva**, reúne dois textos que discutem a organização dos sistemas educacionais e os fundamentos das políticas públicas inclusivas. Rafael Cardozo Figueiredo e Maria Aparecida Augusto Satto Vilela apresentam uma análise aprofundada sobre as motivações que levam profissionais da educação a buscarem formação continuada em gestão educacional articulada à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. A partir de uma pesquisa qualitativa realizada com cursistas de um curso de aperfeiçoamento ofertado pela Universidade Federal de Uberlândia, os autores discutem como o aperfeiçoamento profissional, os desafios concretos da realidade escolar, o compromisso ético com a inclusão, o interesse pela gestão educacional e experiências pessoais influenciam essa busca formativa. O trabalho destaca, ainda, o papel estratégico da gestão escolar na consolidação de práticas inclusivas, situando o debate no contexto das transformações históricas, legais e pedagógicas da Educação Inclusiva no Brasil, e reforçando a importância da formação continuada como elemento central para a construção de uma escola democrática, equitativa e sensível à diversidade.

No mesmo capítulo, Jennifer Florindo Aguiar e Oliver Prates Rodrigues apresentam um relato de experiência que problematiza o papel da tutoria em cursos de educação a distância voltados à formação continuada na perspectiva inclusiva. A partir da atuação no curso GEPPEPI, vinculado à Universidade Federal de Uberlândia, os autores analisam as contribuições da prática tutorial para a construção de uma *práxis* pedagógica crítica, destacando a mediação no uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (*Moodle*), o acompanhamento das atividades e a criação de vínculos afetivos com os cursistas. Fundamentado em uma abordagem qualitativa e crítico-reflexiva, o texto dialoga com referenciais como Paulo Freire, evidenciando a centralidade do diálogo, da interação e da ação-reflexão na consolidação da aprendizagem. Ao mesmo tempo, problematiza desafios próprios da educação a distância, como a evasão, as limitações tecnológicas e a necessidade de formação específica para tutores(as). Assim, o texto reforça a relevância da tutoria como elemento estratégico na gestão da formação continuada, contribuindo para o engajamento dos(as) cursistas e para a construção de práticas educacionais mais inclusivas, colaborativas e sensíveis

às demandas contemporâneas.

O terceiro capítulo, intitulado **Práticas Pedagógicas Inclusivas**, congrega três textos que apresentam estratégias voltadas à efetivação da inclusão no cotidiano escolar. Aline Marchand apresenta uma reflexão fundamentada sobre práticas pedagógicas inclusivas, articulando contribuições teóricas de Alicia Fernández, Carol Dweck, Howard Gardner e Joseph Renzulli para defender uma educação centrada nas potencialidades dos estudantes. Ao propor estratégias que vão desde a construção de ambientes acolhedores até o uso das fortalezas individuais como ponto de partida para a aprendizagem, o texto evidencia a importância de superar práticas excludentes e avançar para uma abordagem sensível, crítica e comprometida com a inclusão e o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Na sequência, Leandro Andrade Fernandes discute a inserção da Língua Brasileira de Sinais nos cursos de licenciatura, destacando a necessidade de ampliar seu ensino para além da modalidade sinalizada, incluindo também a escrita por meio do sistema ELiS. Ao articular fundamentos legais, históricos e pedagógicos, o autor evidencia lacunas nas políticas educacionais quanto à valorização da escrita de sinais e propõe uma abordagem metodológica introdutória, baseada em práticas ativas e recursos visuais, que favorece a compreensão inicial da leitura e escrita em Libras. Assim, o texto reforça que o reconhecimento da escrita de sinais constitui não apenas um avanço pedagógico, mas um direito linguístico essencial para o fortalecimento da educação bilíngue e da inclusão da comunidade surda.

Ainda nesse capítulo, Marcilene Magalhães da Silva, Maria Aparecida Augusto Satto Vilela e Juliana Santos da Conceição discutem os desafios e as possibilidades da inclusão de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade no ensino superior, propondo o Plano de Desenvolvimento Individual Inclusivo (PDIn) como instrumento pedagógico para orientar práticas docentes. Fundamentado em referenciais legais e teóricos, como o DSM-5 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o texto articula a compreensão das características do transtorno com a elaboração de estratégias pedagógicas personalizadas, destacando a importância do trabalho

colaborativo entre docentes, estudantes e núcleos de apoio institucional. Ao enfatizar o planejamento, o monitoramento e a avaliação contínua das ações inclusivas, a pesquisa contribui para o fortalecimento de uma educação superior mais equitativa, sensível às singularidades dos sujeitos e comprometida com a permanência e o sucesso acadêmico.

Por fim, o quarto capítulo, **Tecnologias e Recursos para a Inclusão**, reúne dois textos que evidenciam a centralidade das tecnologias no processo inclusivo. Neste capítulo, Paulo Lopes Filho analisa a tecnologia em sua dimensão ampliada e o papel das tecnologias assistivas na promoção da educação inclusiva, evidenciando que tais recursos vão além de instrumentos técnicos, constituindo-se como mediadores fundamentais dos processos de ensino e aprendizagem. Fundamentado em autores como Vani Moreira Kenski, Rita Bersch e Romeu Kazumi Sassaki, o texto articula bases teóricas e legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Brasileira de Inclusão, para discutir como as tecnologias assistivas contribuem para a eliminação de barreiras e a ampliação da autonomia dos estudantes público-alvo da educação especial. Ao problematizar desafios como a formação docente e a efetivação das políticas públicas, a pesquisa reforça que a consolidação de práticas educacionais inclusivas depende da articulação entre recursos tecnológicos, planejamento pedagógico e compromisso institucional com a equidade.

Complementarmente, Shirley Rodrigues Maia, Raquel Delgado Ramos e Laura Lebre Monteiro Ancillotto abordam o uso de recursos e tecnologias de baixo custo voltados a estudantes com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial, destacando o sistema de calendário como estratégia central para o desenvolvimento da comunicação, da autonomia e da noção de tempo. Fundamentado nos princípios da Tecnologia Assistiva, o texto evidencia como adaptações simples, como objetos de referência, pistas táteis e organização de rotinas, podem ampliar a participação e a interação desses estudantes. Ao articular fundamentos teóricos e práticas pedagógicas, as autoras reforçam que a acessibilidade não depende exclusivamente de recursos sofisticados, mas de intencionalidade educativa, conhecimento das necessidades individuais e compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva.

Dessa forma, a presente obra reafirma o papel da formação continuada como elemento estruturante para a transformação das práticas educativas, contribuindo para a consolidação de uma educação inclusiva, democrática e comprometida com a valorização da diversidade humana em todas as suas dimensões.

Leandro Andrade Fernandes
Universidade Federal de Goiás

Maria Aparecida Augusto Satto Vilela
Universidade Federal de Uberlândia

PARTE I
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
INCLUSIVA

INCLUSÃO ESCOLAR EM DEBATE: APROXIMAÇÕES E TENSIONAMENTOS ENTRE AS PERSPECTIVAS DE MANTOAN E MENDES

Talita Moura Franco
Carlos Antônio Rezende Filho

Introdução

Este artigo constitui um recorte teórico da dissertação intitulada “Uma proposta didática na perspectiva inclusiva para aulas de Ciências com foco na Botânica”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Uberlândia (2025). Enquanto a pesquisa original teve como foco a elaboração e aplicação de uma sequência didática inclusiva, o presente texto concentra-se no aprofundamento conceitual acerca da inclusão escolar, especialmente a partir das contribuições de Maria Teresa Égler Mantoan e Enicéia Gonçalves Mendes.

A inclusão escolar consolidou-se nas últimas décadas como princípio estruturante das políticas educacionais brasileiras, sobretudo após a Constituição Federal de 1988, que estabelece, no art. 205, que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 1988). Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) reforçou a necessidade de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial em classes comuns do ensino regular.

Entretanto, a garantia legal não assegura, por si só, a efetivação de práticas inclusivas. Como afirmam Matos e Mendes (2015), a inclusão envolve desafios estruturais, formativos e atitudinais que ultrapassam o plano normativo. Nesse contexto, o debate teórico torna-se fundamental para compreender as diferentes concepções que sustentam as práticas escolares.

Entre os referenciais mais influentes no campo da inclusão escolar, no Brasil destacam-se Mantoan (2006, 2015, 2017) e Mendes (2006, 2017), cujas abordagens, embora convergentes quanto à defesa da escolarização em classes comuns, apresentam ênfases distintas no que se refere às estratégias e às

condições para sua efetivação.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar as aproximações e tensionamentos entre as perspectivas dessas autoras, buscando evidenciar como suas contribuições se articulam e se tensionam no debate contemporâneo sobre inclusão escolar.

Nesse sentido, torna-se fundamental compreender os conceitos de Educação Especial e de inclusão escolar, uma vez que essa modalidade de ensino desempenha papel central na garantia do direito à educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, favorecendo a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão.

Iniciando os diálogos: conceitos de inclusão escolar e educação especial

O conceito de inclusão, de modo geral, refere-se ao ato de inserir, integrar ou garantir a participação de indivíduos em diferentes contextos sociais, assegurando que todos tenham acesso às oportunidades e aos direitos disponíveis na sociedade. Trata-se de um princípio que busca reconhecer e valorizar a diversidade humana, considerando as múltiplas características, necessidades e potencialidades presentes entre as pessoas.

Nessa perspectiva, a inclusão implica não apenas permitir o acesso a determinados espaços sociais, mas também criar condições para que todos possam participar de forma efetiva, com igualdade de oportunidades e respeito às diferenças. Assim, mais do que um simples processo de inserção, a inclusão envolve a construção de ambientes sociais, culturais e institucionais capazes de acolher a diversidade e promover a equidade nas relações sociais.

No campo educacional, o termo inclusão está frequentemente associado à participação de pessoas com deficiência no ambiente escolar. Mendes (2017) destaca que, por ser um termo amplo, é mais apropriado utilizar a expressão inclusão escolar quando se trata da inserção de estudantes público-alvo da Educação Especial — pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação — nas classes comuns das escolas regulares. Nessa perspectiva, a inclusão escolar representa um movimento voltado à

garantia do direito à escolarização desses estudantes no ensino regular.

Mantoan (2015), por sua vez, amplia essa compreensão ao afirmar que a inclusão escolar não deve ser entendida como uma ação voltada apenas a um grupo específico de alunos, mas como uma proposta de transformação do sistema educacional, com o objetivo de tornar a escola acessível e justa para todos. Entretanto, historicamente, a educação foi marcada por classificações que se apoiam em uma lógica binária de normalidade e anormalidade (Thoma, 2012), o que contribuiu para processos de exclusão de estudantes que não se enquadravam nos padrões considerados ideais.

Ao longo do tempo, diferentes terminologias foram utilizadas para se referir às pessoas com deficiência e aos estudantes que hoje compõem o público-alvo da Educação Especial, refletindo mudanças nas concepções sociais e educacionais sobre esse grupo. A partir da Constituição Federal (1988), já mencionada, ampliaram-se no Brasil as discussões sobre a inserção desses estudantes nas escolas regulares e sobre a necessidade de reorganização dos sistemas educacionais para garantir acesso, permanência e participação.

Nesse sentido, a inclusão escolar pressupõe a superação de diversas barreiras — arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais — ainda presentes nas instituições de ensino. Assim, promover a inclusão implica reconhecer e valorizar a diversidade humana, assegurando condições equitativas de aprendizagem e participação para todos os estudantes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A inclusão escolar destina-se ao atendimento educacional dos estudantes público-alvo da Educação Especial, cuja garantia está assegurada por dispositivos legais, conforme citado na sessão anterior. Nesse contexto, torna-se necessário compreender quem são esses estudantes. De acordo com a Resolução da Secretaria de Estado de Educação nº 4.256/2020, do Estado de Minas Gerais, a Educação Especial é definida como uma modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis, anos de escolaridade e modalidades de ensino, destinada aos alunos com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação (Minas Gerais, 2020).

Segundo o referido documento, considera-se pessoa com deficiência

aquela que apresenta impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode limitar sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Minas Gerais, 2020).

Já o Transtorno do Espectro Autista refere-se a alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, caracterizadas por comprometimentos nas relações sociais, na comunicação e pela presença de comportamentos ou estereotípias motoras (Minas Gerais, 2020).

Por sua vez, as Altas Habilidades/Superdotação dizem respeito aos indivíduos que demonstram elevado potencial em áreas como intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade ou artes, podendo apresentar ainda elevada criatividade, envolvimento com a aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Minas Gerais, 2020).

Inclusão escolar e a educação especial: as mudanças de paradigma

A inclusão escolar emerge como superação do modelo integracionista que predominou nas políticas educacionais das décadas de 1970 e 1980. Segundo Mendes (2006), a integração consistia em inserir o estudante com deficiência na escola regular, desde que ele demonstrasse condições de adaptação ao modelo já existente. Não se tratava, portanto, de transformação institucional, mas de adaptação individual.

Essa lógica integracionista estava fortemente vinculada a uma concepção médica da deficiência, que compreendia as dificuldades como problemas individuais a serem corrigidos ou compensados. Diniz (2009) aponta que a transição para o modelo social da deficiência desloca o foco do indivíduo para as barreiras impostas pela sociedade, inaugurando uma nova perspectiva sobre inclusão.

Com a ampliação do debate internacional, especialmente após a Declaração de Salamanca, consolida-se a ideia de que as escolas regulares inclusivas são “o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias” (UNESCO, 1994, p. 8). Esse documento fortalece o entendimento de que a

diversidade é condição constitutiva da escola.

Entretanto, como destaca Thoma (2012), mesmo com mudanças terminológicas ao longo das décadas, a escola ainda opera sob uma lógica binária de normalidade e anormalidade. A categorização dos sujeitos, embora reformulada em termos legais, mantém traços de classificação e hierarquização.

Bueno (2016) reforça que a normalidade é uma construção social e histórica, sendo constantemente redefinida conforme as relações sociais se transformam. A escola, enquanto instituição moderna, foi estruturada para organizar, classificar e padronizar. Nesse sentido, a inclusão não representa apenas política educacional, mas ruptura epistemológica.

Sassaki (2010) amplia essa discussão ao afirmar que a inclusão pressupõe eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, programáticas e atitudinais. Essa classificação evidencia que a exclusão não está no sujeito, mas nas estruturas sociais que limitam sua participação. Dorziat (2004) acrescenta que a inclusão envolve considerar as subjetividades e identidades culturais dos estudantes. Assim, a escola inclusiva não pode restringir-se ao atendimento das deficiências, mas deve reconhecer a pluralidade de experiências humanas.

Desse modo, a inclusão escolar, em articulação com a Educação Especial, configura-se como um processo que envolve a garantia de direitos humanos, a promoção da justiça social e a transformação das instituições educacionais, deslocando a responsabilidade da adaptação do aluno para a necessária reorganização do sistema educacional.

A perspectiva de Mantoan: inclusão como princípio ético e ruptura paradigmática

A abordagem de Mantoan está fundamentada em uma concepção ética da inclusão. Para a autora, a inclusão não é estratégia pedagógica opcional, mas princípio incondicional da escola democrática.

Mantoan (2015, p. 39) afirma que “incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum”, enfatizando que a escola deve abrir-se incondicionalmente

a todos os estudantes. Para ela, qualquer tentativa de selecionar quem pode ou não estar na escola comum representa perpetuação de práticas excludentes.

A autora critica fortemente a manutenção de espaços segregados, argumentando que tais estruturas reforçam a ideia de incapacidade. Em sua análise, a escola tradicional foi construída sob lógica elitista, organizada para atender a uma parcela homogênea da população, visto que “o sistema educacional brasileiro foi construído sob uma lógica elitista, excludente e classificatória” (Mantoan, 2015, p. 62).

Nesse sentido, a inclusão exige ruptura paradigmática. Não basta adaptar conteúdo ou oferecer apoio paralelo; é necessário transformar o modo como a escola entende por aprendizagem, avaliação e diferença. Ropoli *et al.* (2010) contribuem ao afirmar que a convivência com a diferença constitui experiência formativa que amplia as possibilidades de desenvolvimento. A aprendizagem deixa de ser apenas cognitiva e passa a ser relacional.

Monteiro *et al.* (2016) destacam que a mudança na percepção social das pessoas com deficiência reflete avanço cultural importante, embora ainda coexistam práticas excludentes. Rocha e Oliveira (2022) reforçam que os avanços legislativos não eliminam automaticamente preconceitos arraigados.

A radicalidade da proposta de Mantoan reside justamente na compreensão de que a inclusão é projeto de transformação social. A escola inclusiva não é aquela que adapta o diferente, mas aquela que se reconhece diversa.

A perspectiva de Mendes: inclusão como processo complexo e condicionado

Mendes, parte de uma análise crítica das políticas públicas e das condições reais de implementação da inclusão. Embora compartilhe do compromisso com a escolarização em classes comuns, ela adverte que a efetivação da inclusão depende de suporte institucional e formação adequada.

Mendes (2017, p. 69) afirma que “a inclusão escolar é um problema complexo que não admite soluções simplistas”. Essa afirmação revela preocupação com práticas que, sob o discurso inclusivo, não oferecem condições

concretas de aprendizagem.

Matos e Mendes (2015) organizam as dificuldades enfrentadas pelas escolas em três eixos: políticas públicas, formação docente e suporte psicopedagógico. Essa sistematização evidencia que a inclusão exige investimento contínuo.

Baptista (2015) e Cunha (2017) defendem que a formação docente deve ser alicerçada em práticas democráticas e colaborativas. Mendes, Almeida e Toyoda (2011) reforçam a importância do trabalho colaborativo entre professores da Educação Especial e do ensino regular.

Além disso, Zerbato e Mendes (2018; 2021) apresentam o Desenho Universal para a Aprendizagem como abordagem metodológica capaz de reduzir barreiras desde o planejamento inicial.

Diferentemente da perspectiva mais filosófica de Mantoan, Mendes enfatiza que a inclusão precisa ser planejada, acompanhada e avaliada, considerando limites institucionais e contextuais.

Aproximações e tensionamentos

As aproximações entre Mantoan e Mendes são evidentes na defesa da escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial em classes comuns do ensino regular e na crítica às práticas segregadoras que historicamente marcaram a Educação Especial.

Ambas reconhecem a inclusão como direito humano fundamental, pois compreendem que a separação em escolas ou classes especiais reforça a exclusão e limita as possibilidades de desenvolvimento do estudante tanto academicamente, quanto socialmente. Esse direito fundamental reconhecido pelas autoras citadas está alinhado aos princípios de igualdade, equidade e respeito à diversidade.

Entretanto, os tensionamentos emergem na forma de compreender a transformação escolar. Mantoan sustenta a inclusão como princípio ético incondicional, defendendo ruptura paradigmática. Mendes enfatiza a necessidade de considerar condições institucionais e limites estruturais.

Essa tensão pode ser compreendida como complementaridade produtiva. A radicalidade ética de Mantoan impede acomodação institucional; a análise estrutural de Mendes impede que o ideal inclusivo se transforme em discurso abstrato.

Nesse cenário, estudos recentes evidenciam que, apesar dos avanços nas políticas públicas e nas discussões acadêmicas sobre inclusão, ainda persistem diversas barreiras nas instituições educacionais. Entre elas destacam-se as barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e, sobretudo, atitudinais, que continuam a dificultar o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial (Furtado; Furtado; Queiroz, 2023).

Tais desafios indicam que a efetivação da inclusão escolar exige um processo contínuo de reflexão e transformação das práticas educativas, bem como o fortalecimento de políticas públicas voltadas à promoção da acessibilidade e da equidade no contexto escolar.

Assim, pode-se afirmar que o diálogo entre as perspectivas de Mantoan e Mendes contribui significativamente para o fortalecimento do campo da Educação Inclusiva no Brasil. Ao explicitar tanto os fundamentos éticos da inclusão quanto os obstáculos estruturais de sua implementação, esse debate amplia a compreensão sobre os processos de escolarização dos estudantes e reforça a necessidade de articulação entre políticas educacionais, práticas pedagógicas e princípios de justiça social.

Desse modo, a inclusão escolar, em articulação com a Educação Especial, configura-se como um processo que envolve a garantia de direitos humanos, a promoção da justiça social e a transformação das instituições educacionais, deslocando a responsabilidade da adaptação do aluno para a necessária reorganização do sistema educacional, de modo a assegurar o direito à educação para todos.

Referências

BAPTISTA, Cláudio Roberto. *Formação docente e educação inclusiva: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: Mediação, 2015.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

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

BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 2016.

CUNHA, Eugênio. *Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

DINIZ, Débora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2009.

DORZIAT, Ana. *Educação inclusiva e diversidade: questões para reflexão*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2004.

FURTADO, Márcia; FURTADO, Roberto; QUEIROZ, Adriana. Inclusão escolar e barreiras atitudinais: desafios contemporâneos. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, 2023.

MATOS, Simone; MENDES, Enicéia Gonçalves. Demandas docentes frente à inclusão escolar: formação e políticas públicas. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. *Educação inclusiva: construindo a escola das diferenças*. Campinas: Papirus, 2017.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A inclusão escolar no Brasil: políticas públicas e desafios contemporâneos. *Educação & Sociedade*, Campinas, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar como problema complexo: desafios para a política e a prática. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 2017.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yumi. *Trabalho colaborativo e inclusão escolar*. São Carlos: EDUFSCar, 2011.

MONTEIRO, Maria Isabel et al. Inclusão escolar e transformação social: avanços e desafios. *Educação & Sociedade*, 2016.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. *Resolução SEE nº 4256/2020, de 07 de janeiro de 2020*. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

THOMA, Adriana da Silva. *Inclusão escolar: discursos e práticas em análise*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO, 1994.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho Universal para a Aprendizagem e inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, 2018.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho Universal para a Aprendizagem: fundamentos e aplicações. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, 2021.

QUEM É IGUAL EM UM MUNDO DIFERENTE: REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO EDUCACIONAL

*Lucia Castro Lemos
Letizia Pires Marchelli
Regiane Teixeira Silveira*

Introdução

Quem é igual em um mundo diferente?

O propósito deste capítulo é levar o leitor a refletir sobre a existência real da educação inclusiva, como resposta humanizadora, de espaços e oportunidades de participação, perante todas as diversidades que constituem a sociedade em seus aspectos biopsicossociais.

O início dessa discussão pode ter como base a teoria eugenista, definida como um movimento científico e social que foi iniciado por Francis Galton no final do século XIX. Esta teoria aplicava conceitos da biologia para “aperfeiçoar” a raça humana, resultando na perseguição, esterilização forçada e extermínio de pessoas com deficiência física ou mental, influenciando políticas segregacionistas em todo o mundo. Desse modo, esse capítulo aborda alguns pontos que estruturam a importância da efetivação e da ação de políticas de inclusão das pessoas com deficiência, direcionada ao ambiente educacional.

O Eugenismo e o “azar” dos diferentes

A crítica ao eugenismo ganhou força no século XX, principalmente após a II Guerra Mundial, através dos movimentos sobre os direitos humanos, que discordavam dos extremos nazistas que acreditavam em uma pseudociência excludencia, que eliminava os que não eram “perfeitos” para os valores, por eles, defendidos.

No Brasil, essa ideologia foi fundamentada nas instituições asilares entre as décadas de 1950-1970, onde alunos com deficiência eram separados do

ensino comum. Na visão da medicina e reabilitação da época, essas diferenças eram classificadas como “defeitos” que deveriam ser corrigidos.

Com o advento do modelo social da deficiência, a rejeição dessa ideologia estruturou as convenções internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), considerando o reconhecimento da dignidade e de direitos iguais e inalienáveis a todos.

Mudança de paradigma: modelo social da deficiência

O modelo social da deficiência surge como crítica ao modelo médico, que atribui à lesão, doença ou limitação física a origem principal das desigualdades e desvantagens enfrentadas pelas pessoas com deficiência, desconsiderando o impacto das estruturas sociais que geram opressão e exclusão desses indivíduos. Após a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2008), instrumento jurídico internacional, o Brasil instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI, 2015), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais, visando à inclusão social e cidadania.

Diante da legislação que estrutura a LBI, podemos entender que a deficiência não interfere na capacidade civil plena da pessoa e, seus avanços fomentam políticas sobre barreiras atitudinais e a importância da incorporação das ações de inclusão no espaço educacional; onde a qualificação dos educadores e a permanência e aprendizado dos alunos é crucial para efetivação da inclusão.

A LBI, em seu capítulo 27, Direito à Educação, apresenta a importância do acesso à educação de qualidade e inclusiva.

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados no sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Lei

A realidade das políticas de inclusão educacional

A educação inclusiva apresenta-se essencialmente como uma política de justiça social, voltada para a promoção da equidade das pessoas com deficiência. Segundo a Organização Mundial da Saúde, mais de 1 bilhão de pessoas, no mundo, possuem alguma forma de deficiência, representando 15% da população global. Um ponto importante a destacar, refere-se que 80% destas pessoas, vivem em países em desenvolvimento, onde as desigualdades sociais e as dificuldades de acesso: à saúde e educação, revelam desafios políticos, sociais e estruturais.

No Brasil, 14,4 milhões de pessoas apresentam alguma forma de deficiência, representando 7,3% da população acima de dois anos. Entre as deficiências, a visual (7,9 milhões) e a física (5,2 milhões), são as mais prevalentes (IBGE, 2022).

O olhar para as pessoas com deficiência é recente no contexto brasileiro, a concepção de educação especial, foi apresentada no artigo 3º da Resolução CNE/CEB 02/2001, defendendo a garantia da educação e o desenvolvimento das potencialidades dos educandos, com necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

As políticas públicas buscam assegurar direitos de igualdade, acesso e oportunidades, combatendo ativamente o preconceito, o capacitismo e a discriminação, promovendo a conquista plena em todos os âmbitos da vida. A educação é fundamental para a construção desse cenário, visto que, ela possui uma função essencial de integração social.

Nas últimas décadas, a educação inclusiva se firmou como o grande norte das leis e políticas educacionais pelo mundo todo, indo muito além da ideia inicial de abrir as portas das escolas para alunos com deficiência. Claro que avanços importantes aconteceram dentro das propostas inclusivas, entretanto, as dificuldades entre os documentos oficiais e a realidade das salas de aula, ainda se apresentam distantes dos desafios enfrentados pelos estudantes, professores

e familiares. Além do papel de transmissor do conhecimento, e do convívio com a diversidade no contexto educacional, a escola é um espaço de formação cultural, entre todos que a constituem, um espaço de construção de laços de cidadania, respeito e inclusão. A dimensão da escola dentro do espaço de formação cotidiana, é expresso na Figura 1, em que a escola, atravessa os processos de determinação social da saúde, superando abordagens que a reduzem à função de transmissão de conhecimentos ou à lógica de determinantes isolados. Inspirada no modelo de Dahlgren e Whitehead (1991), a representação gráfica é ressignificada à luz da perspectiva crítica da Determinação Social da Saúde. Este modelo entende a produção da saúde, da educação e das desigualdades como fenômenos históricos, sociais e políticos, resultantes das formas de organização da sociedade (Laurell, 1982; Breilh, 2006).

Nesse sentido, a escola é concebida como um espaço de mediação social, no qual se articulam processos educativos, culturais e relacionais — como cidadania, diversidade, equidade e inclusão —, que sofrem a influência das condições: sociais, econômicas e políticas, quando atuam ativamente na produção de: vínculos, proteção social e oportunidades de desenvolvimento humano, com impactos diretos na saúde e na participação social dos sujeitos.

Figura 1: A escola como espaço de determinação social.



Fonte: Elaboração própria, inspirada em Dahlgren e Whitehead (1991) e no referencial da Determinação Social da Saúde de Breilh (2006). Imagem criada com apoio de inteligência artificial (ChatGPT), sob orientação e curadoria autoral (2026).

Mittler (2015) e Florian (2014), trazem a preocupação com a remoção de barreiras à aprendizagem e à participação de qualquer estudante que esteja em situação de exclusão. Logo, a pedagogia proposta percebe a diversidade humana — seja ela de natureza física, sensorial, intelectual, cultural, socioeconômica, de gênero ou étnico-racial — não como um problema a ser solucionado, mas como um valor a ser cultivado.

Nesse sentido, a inclusão torna-se um princípio indissociável da qualidade educativa, uma lente através da qual o currículo, a avaliação, a formação docente e a cultura institucional, devem ser repensadas. Sabe-se que a estruturação e efetivação de uma proposta educativa equitativa e qualitativa, exige investimento humano, intelectual, espaço de escuta ativa, políticas de estado e compromisso coletivo.

Neste contexto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPEI/MEC, 2008), documento norteador para a matrícula de pessoas com deficiência em classes comuns do ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), exigem adaptações curriculares individualizadas e recursos tecnológicos, rompendo com a eugenia excludente do passado.

A PNEPEI reconhece que a deficiência não é o problema, mas sim, sua interação com barreiras ambientais e pedagógicas. Isto posto, há dados que evidenciam a tentativa de redimir essas barreiras, uma vez que, algumas escolas oferecem acessibilidade universal (física, comunicacional e atitudinal), com formação continuada para professores atuarem como mediadores da diversidade.

No entanto, dados do Censo Escolar (INEP, 2024) mostram que, apesar de 70% das crianças com deficiência estarem em turmas regulares, apenas 35% dos municípios contam com o AEE adequado, evidenciando a distância entre os documentos norteadores da política e a prática efetiva.

A trajetória da educação inclusiva no Brasil revela mudanças importantes, do eugenismo excludente do século XIX, à crítica pós-II Guerra Mundial e ao modelo social da deficiência, que reposiciona barreiras como construções sociais. A Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e a LBI, consolidam

a inclusão como direito, moldados pela Política Nacional de Educação Inclusiva (2008), priorizando turmas unificadas e com suporte do AEE, quando necessário.

Conclusão

Refletindo sobre a abordagem apresentada, a partir da ideologia do eugenismo excludente e da PNEPEI transformadora, percebe-se que a educação inclusiva não é apenas uma política, mas uma ética social e humana de convivência e respeito com todas as diferenças que formam a sociedade, sejam estas biológicas, estruturais, ideológicas, ou quaisquer outras, a grande pergunta é: quem é “igual” em um mundo diferente? Vai além de cumprir leis; trata-se de formar educadores e uma sociedade que percebam a diversidade como riqueza, como aprendizado e como direito, e não como obstáculo, ou dificuldade ou isolamento. Precisa-se investir em parcerias SUS-escola para barreiras biopsicossociais e em avaliações formativas que valorizem o aprendizado de todos.

A efetivação da inclusão educacional demanda vontade política, formação humanizada, acompanhamento e avaliação contínua. No contexto brasileiro, a PNEPEI e a LBI esclarecem o caminho, mas a verdadeira mudança ocorre nas salas de aula, onde professores, alunos, gestores, sociedade e famílias constroem diariamente uma sociedade mais justa e única. Desse modo, queremos convidar você, leitor, a agir e a transformar a retórica em práxis, para que ninguém, fique para trás, literalmente.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica*. Parecer CNE/CEB no 17/2001.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 9 de dezembro de 2008. *Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Diário Of. União. 2008 dez 10. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2007-2008/congresso/dlg186-2008.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na*

Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP; 2008.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Capítulo IV, art. 27. Diário Of. União. 2015 jul 7. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

BEZERRA, M. Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE): delineamento de uma gênese histórica. *Cadernos de Pesquisa*. 2020;50(2):1-25. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/download/14728/7773/44083>

BREILH, J. *Epidemiologia crítica: ciência emancipadora e interculturalidade*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

DAHLGREN, G; WHITEHEAD, M. Policies and strategies to promote social equity in health. Stockholm: *Institute for Futures Studies*, 1991. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/biblioteca/policies-and-strategies-to-promote-social-equity-in-health/>.

FLORIAN, L. What counts as evidence of inclusive education? *Eur J Spec Needs Educ*. 2014;29(3):286-94. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.93355>.

GALTON, F. *Inquiries into human faculty and its development*. London: Macmillan and Co; 1883. p. 24-5.

HOCHMAN, G. *A eugenia nas sombras: a FEBEM e a assistência aos inadaptados*. Rio de Janeiro: Fiocruz; 1998.

HOCHMAN, G; MARCELO, L. Eugenia e Fundação Rockefeller no Brasil: a saúde como instrumento de “aperfeiçoamento racial”. *Sociologias*. 2009;11(21):182-211.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar 2024: *Educação Especial*. Brasília: MEC; 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2022: pessoas com deficiência e as desigualdades sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE; 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/34889-pessoas-com-deficiencia-e-as-desigualdades-sociais-no-brasil.html>.

JANNUZZI, PM. *História da educação especial no Brasil: análise preliminar*. São Paulo: Memnon; 2006.

LAURELL, AC. La salud-enfermedad como proceso social. *Revista Latinoamericana de Salud*, México, v. 2, p. 7–25, 1982. Disponível em: <https://red.amr.org.ar/wp-content/uploads/sites/3/2015/10/n19a061.pdf>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva*. Brasília: MEC; 2008.

United Nations. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: United Nations; 2006.

MITTLER, P. The global context of inclusive education: the role of the United Nations. In: Pellegrini M, editor. *Inclusive education*. Hauppauge (NY): *Nova Science Publishers*; 2015.

SCHWARTZMAN, S. O pensamento eugênico e a imigração no Brasil (1929-1930). *Rev Intelligere*. 2021;1(1):1-20.

WEINDLING, P. *Victims and survivors of Nazi human experiments: science and suffering in the Holocaust*. London: *Bloomsbury Academic*; 2015.

World Health Organization; *World Bank*. World report on disability. Geneva: WHO; 2011. Disponível em: <https://www.who.int/teams/noncommunicable-diseases/sensory-functions-disability-and-rehabilitation/world-report-on-disability>.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA À LUZ DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Carlos Antônio Rezende Filho
Jefferson Matheus de Souza
João Paulo Barbosa Gomes

Introdução

A consolidação do direito à educação para todos tem impulsionado importantes debates acerca da organização e da gestão dos sistemas de ensino, especialmente no que se refere à educação especial na perspectiva da inclusão. Nas últimas décadas, o ordenamento jurídico brasileiro tem avançado no reconhecimento da diversidade humana e na garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular. Nesse cenário, a escola passa a ser desafiada a reorganizar suas práticas pedagógicas, administrativas e relacionais, de modo a responder às demandas de um público historicamente marcado por processos de exclusão, em específico, educacional.

A educação especial, compreendida como modalidade transversal aos diferentes níveis e etapas da educação básica, não se limita à oferta de serviços especializados, mas envolve a construção de uma cultura escolar inclusiva, fundamentada na valorização das diferenças e no respeito aos direitos humanos. Tal perspectiva exige que as decisões institucionais ultrapassem ações isoladas de professores ou do Atendimento Educacional Especializado, demandando uma atuação articulada de toda a comunidade escolar. Sob essa ótica, a gestão escolar assume papel central na mediação entre as diretrizes das políticas públicas e as práticas cotidianas desenvolvidas no espaço escolar.

A gestão escolar democrática, prevista na legislação educacional brasileira, caracteriza-se por uma participação coletiva nos processos decisórios, pela transparência das ações e pelo compromisso com a função social da escola.

Ao adotar princípios democráticos, a gestão cria condições para o diálogo entre gestores, docentes, estudantes, famílias e demais profissionais da educação, favorecendo a construção de estratégias pedagógicas mais equitativas e inclusivas. Desse modo, a democratização da gestão não se configura apenas como um princípio administrativo, mas como elemento estruturante para a efetivação da educação especial na perspectiva inclusiva.

Apesar dos avanços normativos, a implementação das políticas públicas voltadas à educação especial ainda enfrenta desafios no âmbito da gestão escolar, tais como a insuficiência de formação continuada, a precarização das condições de trabalho e a fragilidade na articulação entre os diferentes atores institucionais. Tais entraves evidenciam a necessidade de aprofundar a reflexão teórica acerca da relação entre gestão democrática e educação especial, buscando compreender em que medida os princípios legais se materializam no cotidiano das escolas.

Diante desse quadro, o presente texto tem como objetivo realizar uma revisão bibliográfica sobre a educação especial e a gestão escolar democrática à luz das políticas públicas educacionais, analisando as contribuições teóricas de diferentes autores e documentos legais que fundamentam essa relação. Ao reunir produções acadêmicas e documentos normativos, buscamos refletir sobre os desafios e as possibilidades da gestão democrática como estratégia para a promoção de uma educação inclusiva, comprometida com a garantia do direito à educação de todos os estudantes.

Gestão Escolar Democrática: fundamentos legais, conceitos e papéis

A gestão escolar democrática encontra respaldo direto no ordenamento jurídico brasileiro, constituindo-se como princípio estruturante da organização do ensino público. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 206º, que o ensino será ministrado com base na “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (Brasil 1988). Ao incorporar esse princípio ao texto constitucional, o legislador reconhece que a organização da escola deve estar fundamentada na participação coletiva, na transparência e no compromisso

social, afastando-se de modelos autoritários e centralizadores. Assim, a democratização da gestão deixa de ser apenas uma proposição teórica e passa a configurar-se como diretriz normativa vinculada ao direito à educação.

No campo teórico, a gestão escolar democrática também é compreendida como prática política orientada pela participação e pelo compromisso com a função social da escola. Nessa direção, Paro (2010) defende que a gestão da escola pública deve ser entendida como dimensão essencialmente política, pois envolve decisões que impactam diretamente a formação humana e a construção da cidadania. Administrar a escola, portanto, implica assumir posicionamentos diante do projeto de sociedade que se pretende consolidar por meio da educação.

Ao aprofundar essa discussão, Paro (2010, p. 25) afirma que “não se administra a escola como se administra uma empresa”, destacando que a finalidade educativa ultrapassa a lógica produtivista e exige compromisso com valores democráticos. Tal compreensão desloca a gestão do campo estritamente técnico para o campo ético e social, no qual a participação da comunidade escolar se torna elemento indispensável. A democratização da gestão, nesse sentido, pressupõe compartilhar decisões, promover o diálogo e reconhecer os diferentes sujeitos que compõem o espaço escolar.

Libâneo (2013), ao tratar da organização e da gestão pedagógica, ressalta que a escola precisa articular dimensões administrativas e pedagógicas de forma integrada, garantindo coerência entre planejamento, execução e avaliação das ações educativas. Para o autor, a gestão escolar não pode ser dissociada do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que sua função central consiste em criar condições institucionais para que o trabalho pedagógico se realize com qualidade e equidade. Nessa perspectiva, a organização escolar assume papel estratégico na promoção de práticas inclusivas e na efetivação das políticas educacionais.

Ainda segundo Libâneo (2013), a gestão democrática requer planejamento participativo, definição coletiva de metas e acompanhamento sistemático das ações desenvolvidas, o que pressupõe a atuação do gestor como articulador de processos coletivos. O dirigente escolar, portanto, não exerce função isolada, mas

coordena esforços que envolvem professores, equipe pedagógica, estudantes e famílias. Esse entendimento aproxima-se da concepção freiriana de educação, que enfatiza o diálogo como fundamento das relações democráticas. Para Freire (1996, p. 47), “não há diálogo se não há um profundo amor ao mundo e aos homens”, evidenciando que a prática democrática se sustenta na escuta, no respeito e na valorização do outro.

Nessa mesma direção, Lück (2009) destaca a importância da liderança participativa na condução da escola, defendendo que o gestor deve mobilizar pessoas, promover o engajamento coletivo e fortalecer a cultura institucional. Para a autora, a eficácia da gestão está relacionada à capacidade de envolver a equipe na definição de objetivos comuns e na construção de soluções compartilhadas para os desafios educacionais. A liderança, portanto, não se confunde com centralização de poder, mas com a promoção de coresponsabilidade e cooperação no interior da instituição escolar.

No âmbito infraconstitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reafirma a gestão democrática como princípio do ensino, estabelecendo, em seu artigo 3º, essa diretriz, e, no artigo 14º, determinando que os sistemas de ensino assegurem a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico e da comunidade escolar em conselhos ou instâncias equivalentes (Brasil, 1996). De modo complementar, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) reforça a necessidade de consolidar mecanismos participativos e investir na formação de gestores, evidenciando que a democratização da escola demanda políticas estruturadas e compromisso institucional contínuo.

Diante desses fundamentos legais e teóricos, fica evidente que a gestão escolar democrática constitui elemento essencial para a garantia dos direitos educacionais assegurados pelas políticas públicas. Nesse contexto, a educação especial na perspectiva inclusiva, demanda práticas participativas, planejamento coletivo e compromisso institucional com a diversidade. Assim, compreender a efetivação da educação especial implica analisar de que maneira os princípios da gestão democrática se concretizam no cotidiano escolar.

Educação Especial no contexto das políticas públicas brasileiras

No âmbito das políticas educacionais brasileiras, a educação especial tem sido progressivamente ressignificada a partir do paradigma da inclusão, passando de uma perspectiva centrada na segregação para uma abordagem orientada pelo direito à escolarização no ensino regular. Esse movimento, sustentado por marcos legais e por produções teóricas da área, reforça a necessidade de que as escolas se reorganizem pedagógica e institucionalmente para atender à diversidade dos estudantes. Assim, compreender a educação especial na perspectiva inclusiva torna-se fundamental para analisar os desafios e as possibilidades de sua efetivação no contexto da gestão escolar democrática.

No cenário internacional, a década de 1990 representou um marco importante para a reorientação das políticas de educação especial, especialmente após a Declaração de Salamanca (1994), que passou a defender a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular. Esse documento influenciou significativamente a formulação das políticas públicas brasileiras ao afirmar a educação inclusiva como princípio orientador dos sistemas de ensino. No mesmo ano, a Portaria MEC nº 1.793/1994 recomendou a inserção de conteúdos relacionados aos aspectos ético-político-educacionais da normalização e da integração da pessoa com deficiência na formação de professores, sinalizando a necessidade de mudanças também no campo da formação docente.

No plano normativo nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), consolidou avanços ao estabelecer, em seu artigo 59º, que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes com necessidades educacionais especiais: currículos, métodos, recursos e organizações específicas para atender às suas demandas. Na sequência, o Decreto nº 3.298/1999 dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, reconhecendo a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino. Ainda nesse período, normativas como a Resolução CNE/CEB nº 4/1999 e a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 reforçaram a responsabilidade dos sistemas de ensino em matricular todos os estudantes e

em organizar as escolas para garantir condições adequadas de aprendizagem. O Plano Nacional de Educação de 2001 (Lei nº 10.172/2001) também destacou como meta a construção de uma escola inclusiva capaz de atender à diversidade humana.

A partir dos anos 2000, observa-se o fortalecimento de políticas voltadas à ampliação do acesso e da permanência de estudantes público-alvo da educação especial. Iniciativas como o Programa Incluir (2005), busca promover a acessibilidade no ensino superior, enquanto o Plano de Desenvolvimento da Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094/2007, reafirmou o compromisso com o atendimento às necessidades educacionais especiais no ensino regular. Posteriormente, o Decreto nº 7.611/2011 regulamentou o Atendimento Educacional Especializado (AEE), consolidando sua função complementar ou suplementar à escolarização. Esse movimento normativo culmina na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015 –, que fortalece a perspectiva do direito à educação inclusiva em todos os níveis de ensino, e em legislações posteriores que ampliam políticas de acesso, como a Lei nº 13.409/2016, que trata da reserva de vagas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino. Em conjunto, esses marcos evidenciam a progressiva institucionalização da educação inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro.

A Nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelos Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025, reafirma princípios historicamente defendidos pelo paradigma inclusivo ao consolidar a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, com prioridade de atendimento na escola comum. Entre os avanços mais significativos, destaca-se a dispensa de laudo médico prévio para acesso ao AEE, medida que tende a reduzir barreiras burocráticas e a favorecer respostas pedagógicas mais ágeis às necessidades dos estudantes. Soma-se a isso a criação da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, concebida para fortalecer a articulação federativa, ampliar a produção de materiais acessíveis e promover ações formativas, o que sinaliza um esforço de coordenação sistêmica das políticas de inclusão.

Entretanto, apesar dos progressos normativos, ainda persistem

fragilidades que demandam análise crítica, especialmente no que se refere às condições concretas de implementação. A exigência de formação específica para docentes do AEE e a regulamentação dos profissionais de apoio — ainda que representem avanços —, colocam em evidência desafios relacionados à oferta efetiva de formação continuada e à valorização desses profissionais nos sistemas de ensino. Do mesmo modo, embora a previsão de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Plano de Ações Articuladas (PAR) representarem importantes mecanismos de indução de políticas, suas eficácias dependem da eficiência da gestão local e da regularidade dos repasses. Por fim, o reforço ao combate ao capacitismo constitui avanço no plano discursivo e normativo, mas sua materialização no cotidiano escolar ainda requer mudanças culturais, pedagógicas e institucionais mais profundas, o que mantém aberta a tensão entre o texto legal e a realidade educacional.

A leitura desses avanços e limites tornam-se mais consistentes quando articuladas às contribuições teóricas da área da educação inclusiva. Mantoan (2003) defende que a inclusão escolar implica na transformação estrutural da escola comum, e não apenas na ampliação do acesso de estudantes com deficiência, o que dialoga diretamente com as intenções expressas na nova política. Nessa mesma direção, Glat e Pletsch (2011) alertam que a efetivação das políticas inclusivas depende de mudanças nas práticas pedagógicas, na formação docente e na organização dos sistemas de ensino, sob risco de que a inclusão permaneça restrita ao plano normativo.

Assim, embora os Decretos de 2025 avancem ao reafirmar direitos e ao propor mecanismos de apoio institucional, sua concretização exige: investimentos contínuos, fortalecimento da gestão escolar democrática e compromisso coletivo com a construção de culturas educacionais efetivamente inclusivas.

Considerações finais: entre avanços normativos e desafios de efetivação

A análise desenvolvida ao longo desta revisão bibliográfica demonstra que a educação especial, na perspectiva inclusiva, tem avançado de forma

significativa no campo normativo brasileiro, especialmente a partir da incorporação de marcos legais que reafirmam o direito à escolarização de estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular. Observa-se um movimento progressivo de alinhamento das políticas públicas ao paradigma da inclusão, consolidado por documentos nacionais e internacionais que deslocam o foco da segregação para a garantia do acesso, da permanência e da participação desses estudantes na escola comum.

No entanto, o estudo também demonstra que a existência de um arcabouço legal robusto não assegura, por si só, a materialização de práticas educacionais inclusivas. Persistem, ainda, desafios relacionados à formação de professores, à oferta do AEE, à disponibilização de recursos de acessibilidade e à organização dos sistemas de ensino. Nesse cenário, percebe-se que a distância entre o prescrito nas normativas e o vivenciado no cotidiano escolar ainda constitui um dos principais entraves para a efetivação do direito à educação inclusiva.

A reflexão realizada permite afirmar que a gestão escolar democrática assume papel estratégico nesse processo, uma vez que a concretização das políticas de educação especial depende da capacidade das escolas de promover planejamento participativo, articulação entre os diferentes profissionais e diálogo permanente com as famílias e a comunidade. À luz das contribuições de Paro, Libâneo, Freire e Lück, compreende-se que a democratização da gestão não se limita a um princípio formal, mas configura condição estruturante para a construção de culturas escolares mais inclusivas, colaborativas e sensíveis à diversidade.

No que se refere à Nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída em 2025, percebe-se avanços importantes, como a reafirmação da educação especial como modalidade transversal, a flexibilização do acesso ao AEE e o fortalecimento de mecanismos de articulação federativa. Todavia, a efetividade dessas medidas dependerá, em grande medida, das condições concretas de implementação nos sistemas de ensino, especialmente no que tange ao financiamento, à formação continuada e ao fortalecimento da gestão escolar.

Dessa forma, entendemos que a consolidação de uma educação especial verdadeiramente inclusiva exige não apenas aprimoramentos normativos, mas, sobretudo, investimentos na gestão democrática das escolas, na formação dos profissionais da educação, de modo geral, e na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade. Esperamos que estudos futuros aprofundem a análise empírica sobre a implementação dessas políticas no cotidiano escolar, de modo a contribuir para o aprimoramento das ações voltadas à garantia do direito à educação para todos.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO, 1994.

BRASIL. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei nº 7.853/1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 21 dez. 1999.

BRASIL. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 25 abr. 2007.

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

BRASIL. *Decreto nº 12.686, de 2025*. Institui a Nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. *Decreto nº 12.773, de 2025*. Regulamenta dispositivos da Nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 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.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de

Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

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: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. *Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016*. Altera a Lei nº 12.711/2012 para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 29 dez. 2016.

BRASIL. *Portaria nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994*. Recomenda a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais nos cursos de formação. Brasília, DF: MEC, 1994.

BRASIL. *Programa Incluir: acessibilidade na educação superior*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2001.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: CNE, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. *Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LÜCK, Heloísa. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009.

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

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2010.

PARTE II

FORMAÇÃO E GESTÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

MOTIVAÇÕES PARA A FORMAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Rafael Cardozo Figueredo

Maria Aparecida Augusto Satto Vilela

Introdução

As reflexões apresentadas neste texto são oriundas do curso de aperfeiçoamento em Gestão Educacional e em Práxis Pedagógicas na Educação Especial sob a Perspectiva Inclusiva, realizado de julho a dezembro de 2025, perfazendo um total de 180h. O referido curso foi coordenado por uma professora e um professor do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Uberlândia, campus Pontal¹, com foco na gestão escolar.

Tendo em vista as possibilidades de abordagem deste trabalho, seu objetivo precípuo é analisar os motivos que impulsionaram os(as) cursistas para a escolha do curso. Como objetivos específicos destacamos: 1) identificar o perfil dos(as) cursistas; e 2) refletir sobre a relevância da gestão para a inclusão escolar.

Com base nesses objetivos, foi realizada uma pesquisa qualitativa, pelos autores deste trabalho, por meio da aplicação de um questionário a 263 cursistas², com 12 perguntas (9 referentes ao perfil do(a) cursista e 3 discursivas), disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA *Moodle* de sua disciplina. As respostas foram interpretadas à luz da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), a qual possibilitou a construção das seguintes categorias temáticas: i) aperfeiçoamento profissional e formação continuada; ii) necessidade prática diante da realidade escolar; III) compromisso ético-político com a inclusão e iv) interesse na gestão educacional e motivação pessoal ou experiencial.

Para tratar sobre o tema, apresentamos inicialmente as mudanças

1 O professor que coordenava o curso foi para a Universidade Federal de Goiás – UFG, em redistribuição em setembro de 2025, passando a fazer parte do corpo docente desta instituição.

2 Do total de 598 cursistas matriculados(as), 300 responderam ao questionário e 263 deram o aceite para utilização das informações neste trabalho.

ocorridas com o processo de inclusão escolar no Brasil, após os anos de 1990, destacando o aumento de matrículas nas escolas regulares. Em seguida, evidenciamos a metodologia e analisamos as respostas dos(as) cursistas nos questionários, considerando as motivações para a escolha do curso de aperfeiçoamento. Por fim, destacamos as considerações finais em que sintetizamos os principais resultados e apontamentos sobre possibilidades de novas pesquisas.

Por que uma formação em Gestão Escolar e Educação Especial sob a perspectiva inclusiva?

Em todo o mundo, os paradigmas para a educação das Pessoas com Deficiência (PcD), com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas habilidades ou Superdotação (AHS) passaram por intensas transformações, principalmente nas últimas quatro décadas. Historicamente, as práticas de escolarização dos dois primeiros grupos estiveram marcadas pela segregação, especialmente até a década de 1990, quando predominavam instituições especializadas e modelos de atendimento pautados na lógica da exclusão e do modelo médico da deficiência³. No caso das crianças e jovens com deficiência que eram matriculados(as) nas instituições de ensino comum, muitos(as) deles(as) eram inseridos(as) em classes especiais, tendo que se adequar ao ambiente, visto o paradigma de integração escolar vigente⁴. Impulsionado por movimentos sociais das próprias pessoas com deficiência e de seus familiares, assim como por marcos internacionais, foi reafirmado o direito desse público à educação formal em igualdade de condições em escolas regulares, observando

3 “O modelo médico, ainda hoje hegemônico para as políticas de bem-estar voltadas para os deficientes, afirmava que a experiência de segregação, desemprego e baixa escolaridade, entre tantas outras variações da opressão, era causada pela inabilidade do corpo lesado para o trabalho produtivo” (Diniz, 2007, p. 11).

4 “O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar - da classe regular ao ensino especial - em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados” (Mantoan, 2003, p. 15).

as diferenças e praticando a equidade nos processos educacionais. (Mantoan, 2003; Brasil, 2008; Dias *et al.*, 2024).

No cenário nacional, esse movimento se consolida juridicamente por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008), da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) e do Decreto n.º 12.686 (Brasil, 2025), que estabelecem a educação inclusiva como princípio orientador dos sistemas de ensino. A partir deste arcabouço legislativo, principalmente nos últimos 20 anos, as gestões educacionais do país têm se esforçado para garantir o acesso dos(as) estudantes público da Educação Especial. Constatamos isto a partir dos dados que apresentam o aumento das matrículas destes(as) educandos(as) nas instituições públicas de ensino: em 2009, o número de matrículas da Educação Especial era de 680 mil, 1,2% do total de matrículas; em 2023, esse quantitativo passou a ser de 1,8 milhões (3,7%) (INEP, 2024; Martins *et al.*, 2024). Houve também o aumento de para profissionais de apoio e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em todos os estados do país. (Diversa, 2024)

Assim, a inclusão escolar se faz instrumento de transformação, mas também enfrenta inúmeros desafios como a falta de infraestrutura, de formação de professores(as) que atenda às demandas do ambiente escolar, combatendo preconceitos e dirrimindo barreiras atitudinais de diversos atores das comunidades escolares (Dias *et al.*, 2024), dentre outros. Percebe-se então a necessidade da ampliação da formação de professores(as) do AEE e regentes das salas de aula regulares. Com isso, também cresceu, nos últimos anos, a oferta destes cursos por instituições de ensino públicas e privadas. Entretanto, dados do censo escolar de 2023 (INEP, 2024) apresentam que até aquele ano apenas 6,1% dos(as) professores(as) regentes do país possuíam formação continuada em Educação Especial.

Os cursos ofertados abordam os mais diferentes temas de interesse da Educação Especial: Fundamentos da Educação Especial; tipos de deficiências: intelectual, física e sensorial; Transtornos do Espectro Autista (TEA); altas habilidades/superdotação; AEE; Libras e Braille; tecnologias assistivas, dentre

outros (MEC, 2025).

Ao refletirmos sobre o público participante dessas formações, identificamos que, de acordo com o Censo Escolar de 2025, no que se refere à formação continuada, “entre 2019 e 2025, o percentual de gestores escolares com formação continuada em Educação Especial passou de 5,8% para 11,3%” (Diversa, 2026). É perceptível a ampliação da busca por desenvolvimento profissional por parte desses(as) profissionais, mas os índices precisam melhorar.

Com o objetivo de minimizar quantitativa e qualitativamente o contexto de falta de formação nessa área para o referido público, em 2025, a Universidade Federal de Uberlândia, campus do Pontal, ofereceu o Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Educacional e em Práxis Pedagógicas na Educação Especial sob a Perspectiva Inclusiva. A escolha por esse foco considerou que a gestão escolar ocupa papel estratégico na organização das condições institucionais que viabilizam a inclusão: elaboração e revisão do Projeto Político-Pedagógico (PPP), organização curricular, gestão de recursos humanos, articulação com as famílias, implementação do AEE, viabilização do uso de tecnologias assistivas e administração de recursos financeiros. Assim, investir na formação continuada da equipe gestora significa atuar na estrutura decisória da escola, promovendo transformações sistêmicas e sustentáveis. Temos abaixo, no Quadro 1, a estrutura curricular do curso de aperfeiçoamento, que buscou contemplar os elementos da interface entre a Gestão Escolar e a Educação Especial sob a perspectiva inclusiva.

Quadro 1: Estrutura curricular do curso.

Módulo		Disciplinas
I	Fundamentos da educação especial e políticas públicas (45h)	História da educação especial e inclusiva (15h)
		Marcos Legais norteadores da inclusão escolar (15h)
		Acessibilidade e tecnologia Assistiva na/ para a educação especial (15h)

II	Gestão escolar e planejamento de processos inclusivos (45h)	Atores da inclusão escolar (15h)
		Atendimento Educacional Especializado: construção coletiva e participativa (15h)
		Planejamento inclusivo: dinâmicas de interação entre escola e família (15h)
III	Gestão dos recursos humanos e financeiros da escola (45h)	Projeto Político Pedagógico, participação e aprendizagem (15h)
		PDDE SRM - Financiamento, adesão e gestão de recursos (15h)
		Possibilidades e orientações para a captação de recursos em editais governamentais e privados (15h)
IV	Vivências Inclusivas (45h)	Gestão Escolar, Diversidade e Direitos Humanos (15h)
		Oficina de elaboração de propostas de intervenção (15h)
		Vivências inclusivas (15h)

Fonte: Elaborado pelos autores.

O curso, estruturado na modalidade de Educação a Distância, com aulas síncronas *online*, assíncronas e atividades avaliativas disponibilizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) *Moodle*, ofertou inicialmente 500 vagas, com prioridade para gestores(as) escolares das redes públicas de ensino de Ituiutaba, cidade onde localiza-se o campus Pontal da UFU, compreendendo como gestão escolar o trabalho realizado pela direção escolar, coordenadores(as) pedagógicos(as), supervisores(as) educacionais e gestores(as) da secretaria de educação. Contudo, ressaltou em seu Edital que, no caso do não preenchimento das vagas apenas por gestores(as), a ocupação das remanescentes por professores(as) e outros(as) profissionais que buscam aprofundar seus conhecimentos e habilidades no âmbito da educação inclusiva.⁵

Ao fim do período de matrículas, o curso atingiu 598 cursistas de todas as regiões do Brasil. Reflexo da busca por formação em Educação Especial, do alcance das informações através da *internet* e da importância de cursos ofertados na modalidade EAD. Porém, é injusto que resumamos o número expressivo de 5 Edital PROEXC Nº 65/2025, de 25 de junho de 2025, disponível em: <https://editais.ufu.br/node/6504> (UFU, 2025).

matriculados(as) a estes três fatores. Por isso, buscamos nos aprofundar nas motivações que levaram estas pessoas a procurarem um curso que aborda a relação entre três temas educacionais: Gestão Escolar, Educação Especial e Educação Inclusiva, a fim de contribuir para os debates acerca deles e fortalecer esta e outras propostas de cursos de formação em Educação Especial.

Quais foram as suas principais motivações para participar do curso?

Para caracterizarmos os(as) cursistas e mapearmos as motivações para a participação do curso, foi aplicado um questionário na primeira disciplina: *História da educação especial e inclusiva*, ministrada pelo autor deste texto. O questionário, que também integrou os instrumentos avaliativos do componente curricular, foi estruturado em três partes: 1) aceite da utilização das respostas para análise e composição de textos de divulgação dos resultados, observando o anonimato dos(as) respondentes; 2) caracterização: idade, gênero, raça/cor, deficiências, localidade, escolaridade, cargo/função; 3) aprofundamento sobre as motivações, experiências e desafios pessoais e profissionais relacionados à Educação Especial e/ou Gestão Escolar.

A última parte contém três perguntas de respostas dissertativas. Por compreendermos a inviabilidade de discutirmos todas as três em um texto, optamos por analisar e apresentar reflexões apenas da primeira pergunta: *Quais foram as suas principais motivações para participar deste curso de aperfeiçoamento em gestão educacional e educação especial na perspectiva inclusiva?* As respostas às outras duas perguntas e as análises e reflexões referentes a elas serão apresentadas oportunamente em outras publicações.

Dos 598 matriculados(as) nas disciplinas, 300 responderam ao questionário. Destes, 263 autorizaram a utilização de suas respostas para análise e publicação. Abaixo, no Quadro 2, temos a caracterização dos(as) respondentes.

Quadro 2: Caracterização dos(as) cursistas, considerando 263 respondentes.

Idades: 18 – 67 anos				
18 anos	20 – 29	30 – 39	40 – 49	50 – 59
1	20	71	107	54

Gênero							
Homem cis		Mulher cis		Mulher cis		Outro	
56		196		4		7	
Cor/Raça							
Branca(o)		Parda(o)		Preta(o)		Indígena	
119		110		33		1	
Deficiências							
Possui deficiência(s)			14	Não possui deficiência(s)			249
Baixa visão	Cegueira	Auditiva	Surdez	Intelectual	Física	Múltipla	
3	1	4	1	1	3	1	
Localidade de atuação profissional							
Sudeste					133		
ES		MG		RJ		SP	
4		72		10		47	
Nordeste							
AL	BA	CE	MA	PB	PE	PI	RN
5	13	19	6	4	8	3	3
Centro-Oeste					24		
DF		GO			MT		
8		14			2		
Sul					21		
PR		SC			RS		
5		2			14		
Norte						20	
AC		AM		PA		RO	
1		4		12		1	
						2	
Escolaridade/Formação							
Ensino Médio completo							2
Ensino Superior Incompleto			Bacharelado			Licenciatura	
11			6			62	
Especialização: Educação ou Ensino				Especialização: outra área			
123				16			
Mestrado: Educação ou Ensino				Mestrado: outra área			
22				10			
Doutorado: Educação ou Ensino				Doutorado: outra área			
9				2			
Atuação profissional							
Atua na educação			239	Não atua na Educação			24
Educação Infantil			11	Ensino Fundamental			174
Ensino Médio			39	Ensino Superior			15
Cargo/função							
Auxiliar da Educação Infantil			11	Conselheiro(a) Escolar			1
Coordenador(a) Pedagógico(a)			22	Diretor(a)			9
Intérprete de Libras			5	Professor(a)			118
Professor(a) do AEE		30	Profissional de apoio do AEE			21	
Profissional da Assistência Social			2	Profissional da Saúde			4
Técnico(a) de Secretaria de Educação							7
Técnico(o) de Núcleo de Tecnologia Educacional							1
Vice-diretor(a)			2	Outra			30

Fonte: Elaborado pelos autores.

A análise das respostas sobre as motivações de matrícula no curso foi conduzida a partir da Análise de Conteúdo temática (Bardin, 2016), considerando suas três etapas fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação.

A *pré-análise* consistiu na leitura flutuante de todas as respostas, com o objetivo de obter uma visão global e identificar impressões iniciais recorrentes. Nesse momento, definiu-se como unidade de registro cada uma das respostas e como unidade de contexto a pergunta orientadora sobre as motivações para participação no curso.

Na *exploração do material*, procedeu-se à identificação das unidades de sentido presentes nas respostas. Foram destacados termos, expressões e ideias recorrentes — como “aperfeiçoamento”, “formação continuada”, “inclusão”, “equidade”, “despreparo”, “gestão” e “realidade escolar” — que indicavam núcleos temáticos comuns. Essas unidades foram então agrupadas por proximidade semântica, permitindo a construção de categorias provisórias. Nessa fase, realizou-se também uma quantificação simples das recorrências, a fim de observar a predominância de determinados temas.

Por fim, na etapa de *tratamento dos resultados e interpretação*, as categorias foram consolidadas e analisadas à luz do objetivo da pesquisa. Identificaram-se cinco categorias que estão apresentadas no Quadro 3 com algumas das respostas correspondentes, e aprofundadas em seguida.

Quadro 4: Categorias resultantes da Análise de Conteúdo temática com respectivas unidades de registro.

Categoria Temática	Unidade de Registro (UR)
Aperfeiçoamento profissional e formação continuada	“Reconheço que minha formação inicial não contemplou de maneira aprofundada a educação inclusiva, o que me motiva a buscar qualificação para aprimorar minhas práticas pedagógicas”.
	“A participação no curso representa uma oportunidade de ressignificar minha atuação profissional frente às exigências contemporâneas da escola inclusiva”.
	“Percebo a necessidade de fundamentação teórica mais consistente para alinhar minha prática às políticas públicas e às diretrizes da educação especial”.

Necessidade prática diante da realidade escolar	“O crescente número de estudantes público-alvo da Educação Especial na escola tem evidenciado limitações nas estratégias pedagógicas adotadas, exigindo maior preparo técnico”.
	“Tenho enfrentado desafios na adaptação curricular e na elaboração de avaliações inclusivas que garantam aprendizagem significativa a todos”.
	“As demandas cotidianas da sala de aula revelam a urgência de instrumentos metodológicos que possibilitem superar barreiras à participação e ao desenvolvimento dos alunos”.
Compromisso ético-político com a inclusão	“Entendo a inclusão como princípio democrático e direito inalienável, o que reforça meu compromisso em promover práticas pedagógicas equitativas”.
	“Participar do curso é, para mim, uma forma de contribuir para a construção de uma escola que reconheça e valorize a diversidade humana”.
	“Acredito que a efetivação da inclusão depende de uma postura ética que ultrapasse o cumprimento legal e se traduza em transformação social”.
Interesse na gestão educacional	“Compreendo que a inclusão não se limita à sala de aula, mas requer planejamento institucional e liderança comprometida com políticas inclusivas”.
	“Pretendo fortalecer minhas competências de gestão para apoiar a equipe pedagógica na implementação de estratégias inclusivas”.
	“Vejo na gestão educacional um espaço estratégico para articular formação docente, recursos e práticas que garantam acessibilidade e equidade”.
Motivação pessoal ou experiencial	“Minha vivência familiar com a deficiência ampliou minha sensibilidade para as barreiras enfrentadas no ambiente escolar”.
	“A atuação direta com estudantes público-alvo da Educação Especial despertou em mim a necessidade de aprofundar conhecimentos específicos”.
	“Experiências anteriores em contextos inclusivos evidenciaram lacunas formativas que desejo superar por meio deste curso”.

Fonte: Elaborado pelos autores.

A primeira categoria: *aperfeiçoamento profissional e formação continuada* foi a mais recorrente entre as respostas analisadas. Os(as)

participantes destacam a necessidade de ampliar conhecimentos teóricos e metodológicos relacionados à Educação Especial e à inclusão escolar. Muitos respondentes reconhecem que sua formação inicial não contemplou de forma suficiente as especificidades da Educação Inclusiva, o que gera a busca por cursos de aperfeiçoamento capazes de fortalecer a prática pedagógica. Além disso, a formação continuada é compreendida como uma estratégia para atualizar saberes e alinhar a atuação profissional às políticas públicas educacionais e às transformações que vêm ocorrendo no sistema educacional. Dessa forma, o curso é percebido como oportunidade de qualificação e de ressignificação da prática docente e pedagógica.

Sobre a *necessidade prática diante da realidade escolar*, as respostas evidenciam que o cotidiano das escolas tem apresentado desafios cada vez mais complexos relacionados à inclusão de estudantes público da Educação Especial. Muitos(as) profissionais relatam dificuldades na adaptação curricular, na elaboração de estratégias pedagógicas diferenciadas e na construção de avaliações que considerem as especificidades dos(as) alunos(as). Nesse sentido, a motivação para participar do curso está diretamente associada à busca por instrumentos teóricos e metodológicos que auxiliem na superação dessas dificuldades. A formação é, portanto, entendida como um recurso para enfrentar as demandas concretas da sala de aula e promover condições mais adequadas de aprendizagem para todos(as) os(as) estudantes.

A terceira categoria corresponde ao *compromisso ético-político com a inclusão*. Nesta perspectiva, parte dos(as) respondentes demonstra compreender a Educação Inclusiva não apenas como uma exigência normativa, mas como um princípio fundamental de justiça social e garantia de direitos. As respostas revelam a preocupação com a construção de uma escola mais democrática, capaz de reconhecer e valorizar a diversidade humana. Assim, a participação no curso é motivada pelo desejo de contribuir para a efetivação de práticas educacionais mais equitativas, que assegurem a participação e a aprendizagem de todos os(as) estudantes. Esse posicionamento evidencia que a inclusão escolar é percebida como um projeto coletivo que envolve valores, atitudes e compromissos éticos por parte dos profissionais da educação.

Quanto ao *interesse na gestão educacional*, alguns(mas) respondentes demonstram compreender que a inclusão escolar não se restringe ao trabalho realizado em sala de aula, mas depende também de processos de organização, planejamento e liderança institucional. Nesse sentido, a gestão educacional é vista como um espaço estratégico para articular políticas, recursos e práticas pedagógicas voltadas à promoção da inclusão. As respostas que se enquadram nessa categoria manifestam interesse em desenvolver competências relacionadas à coordenação pedagógica, ao planejamento institucional e à liderança de equipes escolares. Dessa forma, o curso aparece como oportunidade de formação para atuação em funções de gestão ou para o fortalecimento da dimensão organizacional de uma escola inclusiva.

A quinta categoria: *motivação pessoal ou experiencial*, reúne respostas nas quais a participação no curso está associada a experiências individuais vividas pelos(as) profissionais. Em alguns casos, os(as) participantes mencionam experiências familiares relacionadas à deficiência; em outros, destacam vivências profissionais prévias com estudantes público da Educação Especial. Essas experiências contribuem para sensibilizar os(as) profissionais em relação às barreiras enfrentadas pelos(as) estudantes e reforçam o interesse em aprofundar conhecimentos sobre inclusão escolar. Assim, a motivação não se limita à dimensão profissional, mas envolve também aspectos pessoais que ampliam a compreensão sobre a importância de práticas educacionais mais acessíveis e inclusivas.

Primeiras considerações

Mantoan (2003) argumenta que a inclusão escolar exige uma mudança paradigmática na educação, rompendo com o modelo tradicional que segmenta os alunos e naturaliza práticas excludentes. Nesse sentido, quando os(as) respondentes apontam o aperfeiçoamento profissional, a formação continuada e prática diante da realidade escolar como necessidades, revelam justamente a tensão entre a escola tradicional e as demandas da inclusão. A busca por qualificação evidencia que a prática docente ainda está fortemente marcada por

um modelo escolar estruturado na homogeneidade, o que dificulta a construção de estratégias pedagógicas capazes de contemplar todos(as) os(as) estudantes. Para Mantoan (2003), a inclusão implica repensar profundamente a organização pedagógica da escola e o papel do(a) professor(a), que deixa de atuar apenas como transmissor(a) de conteúdo para assumir uma ação reflexiva e aberta às diferenças. O que podemos observar nas motivações dos(as) cursistas.

A análise das três primeiras categorias em conjunto, a partir de Dias *et al.* (2024), valida os desafios estruturais e pedagógicos da inclusão escolar. A necessidade de aperfeiçoamento profissional e formação continuada corrobora a assertiva dos(as) autores(as) sobre a insuficiência da formação inicial para o trabalho com a diversidade, revelando que os(as) educadores(as) reconhecem suas limitações e buscam, proativamente, a ressignificação de suas práticas. Essa busca é impulsionada pela necessidade prática diante da realidade escolar, considerando as dificuldades de adaptação curricular e de avaliação apontadas por Dias *et al.* (2024), demonstrando que a crescente presença de estudantes público da Educação Especial exige respostas pedagógicas imediatas. Assim, a formação continuada deixa de ser um ideal teórico para se configurar como ferramenta indispensável: à superação das barreiras à participação e à aprendizagem, confirmando que um dos elementos para a efetivação da inclusão escolar demanda investimentos sistemáticos na capacitação docente e na adequação das práticas pedagógicas às especificidades dos(as) estudantes.

O reforço ao compromisso ético-político, o interesse na gestão educacional e a motivação pessoal ou experiencial dialogam também com a perspectiva defendida por Mantoan (2003) de que a inclusão não se restringe a adaptações pedagógicas pontuais, mas constitui um projeto político e social de transformação da escola. A autora enfatiza que a Educação Inclusiva pressupõe o reconhecimento da diversidade humana como elemento constitutivo do processo educativo e a construção de instituições escolares abertas a todos os estudantes, sem distinções ou categorizações excludentes.

Nesse contexto, o compromisso ético manifestado por parte dos(as) respondentes indica uma compreensão da inclusão escolar como direito e princípio democrático, enquanto o interesse na gestão educacional demonstra

a percepção de que a efetivação desse projeto depende também de mudanças organizacionais e institucionais. Já as motivações pessoais e experiências prévias com a deficiência reforçam a dimensão humana e sensível da inclusão, aspecto igualmente destacado por Mantoan (2003) ao defender que a transformação da escola passa pela revisão de valores, atitudes e concepções sobre diferença, aprendizagem e participação social.

A partir de Dias *et al.* (2024), temos no compromisso ético-político com a inclusão e na motivação pessoal ou experiencial a dimensão subjetiva e valorativa que sustenta o engajamento dos(as) profissionais. Os(As) autores(as) defendem que a inclusão escolar requer mudança de mentalidade e abordagem integrada. Os resultados demonstram que essa transformação é ancorada em princípios de justiça social e em vivências pessoais com a deficiência, que ampliam a sensibilidade dos(as) educadores(as) para as barreiras enfrentadas pelos(as) estudantes. O interesse na gestão educacional articula-se às considerações de Dias *et al.* (2024) sobre a necessidade de planejamento institucional e colaboração entre diferentes atores, evidenciando que as conquistas inclusivas dependem de lideranças comprometidas com a articulação entre políticas, recursos e práticas pedagógicas.

Considerações finais

As motivações encontradas revelam tanto necessidades profissionais quanto posicionamentos éticos e experiências pessoais relacionadas ao campo da Educação Inclusiva, articulando dimensões formativas e subjetivas, destacando a complexidade das demandas que atravessam o trabalho educativo e, no que toca ao curso, a Educação Especial. Essa diversidade de motivações reforça que a formação continuada em Educação Especial e Inclusão desempenha papel fundamental no fortalecimento das práticas educacionais contemporâneas. Além de contribuir para o desenvolvimento profissional dos(as) participantes, iniciativas formativas dessa natureza favorecem a construção de ambientes escolares mais preparados para acolher as diferenças e promover a educação inclusiva.

Na observância da legislação brasileira, o curso ofertado encontra consonância na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008), na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e no Decreto n.º 12.686/2025 que estabelecem a necessidade de formação continuada, acessibilidade curricular e articulação entre gestão escolar e práticas inclusivas, atendendo também às necessidades apresentadas pelos(as) profissionais ao apresentarem suas motivações para a realização do curso. As demandas manifestadas, como aperfeiçoamento profissional, necessidade prática diante da realidade escolar e interesse na gestão, refletem exatamente os desafios de implementação dessas políticas no cotidiano das escolas.

O alcance do curso, com 598 matriculados(as) de todas as regiões do Brasil, evidencia a relevância social da temática. O perfil dos(as) respondentes aponta para um quadro profissional comprometido com a educação pública. A presença de cursistas com deficiência, a diversidade de funções e os diferentes contextos socioculturais demonstram a capilaridade e a pertinência da proposta formativa, que fortalece a construção de uma educação democrática e comprometida com a diversidade em âmbito nacional.

Tudo isso ressalta a importância de fortalecer e ampliar a oferta de cursos que articulem Gestão Educacional e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Reconhecendo que a inclusão escolar é um processo em constante construção, que demanda profissionais cada vez mais preparados(as) para promover a justiça cognitiva e eliminar barreiras curriculares e metodológicas, reforçando que políticas públicas de formação continuada são estratégias fundamentais para a efetivação do direito à educação de qualidade para todos(as) os(as) estudantes, reafirmando o compromisso ético, político e social com a transformação da escola e da sociedade.

Referências

BARDIN, Lawrence. *Análise de Conteúdo*. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. *Decreto n.º 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12686.htm. Acesso em: 10 fev. 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] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 fev. 2026.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (PNEEPI). Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 fev 2026.

DIAS, Maria Angélica Dornelles *et al.* Inclusão escolar: desafios e conquistas na educação especial. *Revista PPC – Políticas Públicas e Cidades*, Curitiba, v.13, n.2, p. 01-18, 2024. Disponível em: <https://journalppc.com/RPPC/article/view/1004/526>. Acesso em: 10 fev. 2026.

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

DIVERSA. Painel de indicadores da Educação Especial. Diversa: Instituto Rodrigues Mendes, 2024. Disponível em: <https://diversa.org.br/indicadores/>. Acesso em: 08 mar. 2026.

DIVERSA. *Censo Escolar 2025*: matrículas da Educação Especial cresceram 227% nos últimos 15 anos. Diversa: Instituto Rodrigues Mendes, 2026. Disponível em: <https://diversa.org.br/noticias/matriculas-educacao-especial-crescem-227-censo-escolar-2025/>. Acesso em: 08 mar. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2023.pdf. Acesso em: 10 fev 2026.

MANTOAN, Maria Teresa de. Educação Especial Inclusiva Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Outros: *Formação continuada e desenvolvimento profissional*. Brasília: MEC, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/mais-professores/portal-formacao/formacao-continuada-e-desenvolvimento-profissional/outros#:~:text=Table_title:%20Escolha%20uma%20Institui%C3%A7%C3%A3o%20de%20Ensino%20Table_content:,%7C%20Plataforma:%20UFJF%20%7C%20Modalidade:%20EAD%20%7C. Acesso em: 8 mar.

2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). *Edital PROEXC Nº 65/2025*. Processo de seleção de cursistas curso de aperfeiçoamento gestão educacional e em práxis pedagógicas na educação especial sob a perspectiva inclusiva. Uberlândia: UFU, 2025. Disponível em: <https://editais.ufu.br/node/6504>. Acesso em: 08 mar. 2026.

TECENDO O SER E ESTAR TUTOR(A): EXPERIÊNCIAS EM UM CURSO DE GESTÃO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Jennifer Florindo de Aguiar

Oliver Prates Rodrigues

Introdução

Entre as múltiplas telas de aparelhos eletrônicos, há possibilidades de nos conectarmos de diversas formas, seja para ouvir, dialogar, ler, assistir, conhecer e aprender. Nesse sentido, ao mesmo tempo que nos conectamos pela rede e estabelecemos relações, também podemos buscar por conhecimentos que nos impulsionam a problematizar as questões relacionadas à nossa profissão e à sociedade. É neste aspecto que floresce este trabalho, como forma de refletir sobre nossas experiências enquanto tutor(a) no curso de Aperfeiçoamento Gestão Educacional e em Práxis Pedagógicas na Educação Especial sob a Perspectiva Inclusiva (GEPPEPI), assim como analisar suas contribuições para a formação profissional dos(as) cursistas na perspectiva da *práxis* inclusiva.

Os autores(as) deste trabalho são formados(as) em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPO); e mestrandos(as) do Programa de Pós-graduação em Educação Básica pelo mesmo instituto.

No referido curso de aperfeiçoamento, atuando como tutor(a), para além de mediarmos as informações, oferecemos suporte quanto ao uso da plataforma Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) *Moodle*, organizado pelo Centro de Educação a Distância (Cead) da UFU.

Ao longo do curso de formação GEPPEPI, compreendemos que a atuação do(a) tutor(a) tem um valor significativo no processo de ensino e aprendizagem dos(as) cursistas, uma vez que é preciso tornar o ambiente virtual familiar ao público envolvido, como também aproximá-los(as) dos conteúdos, e da sua relação com os contextos escolares na perspectiva inclusiva e também no cumprimento das atividades, aulas e dinâmicas interativas propostas pelos(as)

professores (as).

Outrossim, por se tratar de um ambiente virtual, foi necessário tecer estratégias para potencializar o engajamento e fortalecer a relação entre aqueles(as) que ensinavam com aqueles(as) que aprendiam, levando em consideração a *práxis*. Além do mais, acreditamos que nosso papel caminhou ao encontro da proposta do curso, no que tange à mediação do acesso ao AVA pelos(as) cursistas, criação de tópicos para os fóruns, correção das atividades realizadas por eles(as), verificação da assiduidade dos(as) participantes, acompanhamento das notas e criação de laços afetivos.

Por tais motivos, problematizamos: Quais foram os impactos da nossa atuação como tutor(a) do curso GEPPEPI, na formação de sujeitos(as) críticos(as)-reflexivos(as) na perspectiva da *práxis* inclusiva? Como uma forma de atender a problemática, temos como objetivo geral: Compreender de que forma o trabalho de tutoria contribui para a gestão da formação continuada dos(as) cursistas. E como objetivos específicos: identificar se, e como a atuação do(a) tutor(a) foi efetiva para a formação continuada dos(as) estudantes e refletir de que forma a interação entre tutor(a) e cursistas auxiliou no processo de ressignificação da *práxis* inclusiva.

Diante da questão norteadora e dos objetivos traçados, a metodologia perpassa por um relato de experiência (RE) que se constitui por um tipo de produção de conhecimento, em uma perspectiva “crítica reflexiva” (Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 62), que emerge a partir da ação — reflexão — ação (*práxis*) como uma forma de repensar a importância do papel dos(as) tutores(as) nos curso de EaD.

Seu caráter qualitativo advém de considerar as atitudes, as percepções, os sentidos e os significados atribuídos (Minayo, 1994) pelos(as) cursistas. Esse entendimento permitiu vislumbrar algumas contribuições da tutoria para o processo formativo dos(as) profissionais que participaram do curso. Com esse intuito, como procedimento técnico, realizamos uma análise documental por meio da leitura dos formulários de avaliação preenchidos pelos(as) cursistas das turmas 09 e 10, cujo tutor(a) são os autores(as) deste trabalho.

Velejando pela tutoria: contribuições e desafios para a formação dos(as) cursistas

Na contemporaneidade, os cursos de EaD, passam por contradições, ao mesmo tempo que apresentam potencialidades, no que refere-se ao uso de novas tecnologias digitais, democratização de ensino e possibilidades de conexão, há desafios relacionados à qualidade do ensino, financiamento, infraestrutura e de formação, tanto dos(as) docentes que ministram as aulas nesses cursos, quanto das tutorias. Por tais motivos, em pleno século XXI, deparamos com um cenário precarizado, no qual o modelo educacional brasileiro ainda é marcado por referências e práticas de ensino tradicional, dificuldades quanto ao uso adequado de recursos digitais e materiais didáticos com pouco aprofundamento teórico, dentre outros fatores.

Assim, é importante ampliarmos nosso entendimento a respeito dos cursos de EaD, vislumbrando para além da adoção de uma perspectiva tecnicista e instrucionista, pois mesmo com as lacunas existentes, faz-se necessária a formação de profissionais qualificados(as) para superar práticas baseadas na memorização, promovendo assim um ensino mais crítico, interativo e que esteja alinhado às demandas sociais.

Em meio a estas problematizações, compreendemos a importância da atuação dos(as) tutores(as). Nossa viagem pela tutoria só foi eficaz, porque navegar necessita de uma bússola. Enquanto tutor(a) precisamos de conhecimentos teórico-práticos para orientar nossa jornada e a dos(as) cursistas, pois mesmo tendo docentes responsáveis pela preparação dos conteúdos, avaliação e mediação das aulas, foi preciso criar pontes “[...] entre o atendimento personalizado e a tecnologia caracterizada pela racionalidade e impessoalidade das relações virtuais” (Santos; Oliveira; Junqueira, 2016, p. 25). A figura do tutor(a) “[...] ganha maior relevância, já que a qualidade de sua atuação, como representante da instituição de ensino ofertante, reflete-se na qualidade do sistema de aprendizagem”.

Os(as) autores(as) nos convidam a refletir sobre a importância do(a) tutor(a) nos cursos de EaD, uma vez que sua atuação não deve se limitar

somente ao acompanhamento das tarefas, mas que ele(a) como representante da instituição de ensino precisa estabelecer uma relação direta e aberta com os(as) estudantes levando em consideração as interações, disponibilidade, compromisso e capacidade de impulsioná-los(as) a se desenvolverem de modo profissional e pessoal.

Ainda, nesta mesma direção, Siqueira (2024) complementa que o(a) tutor(a) não deve ser visto apenas como um(a) mediador(a), ou alguém que apenas conecta os conteúdos, atividades e metodologias, mas uma pessoa capaz de realizar intervenções motivacionais para a melhor participação e desenvolvimento das atividades propostas pelos(as) professores(as). Para além disso, é importante:

[...] exibir inteligência emocional, compreendendo as diferentes formas de relações socioemocionais presentes entre os usuários. Assim, além de ser detentor de formação específica em uma ou várias áreas do conhecimento, este deve preferencialmente ter formação em tecnologias educacionais e noções de psicologia (Siqueira, 2024, p. 19).

Sendo assim, faz-se necessário, para além dos conhecimentos específicos da área da educação, saberes do campo da psicologia, a fim de compreendermos os diversos contextos e situações sociais e emocionais. Ao agir de forma ética, responsável e proativa o(a) profissional que exerce a função de tutoria fortalece o vínculo entre instituição e educando(a), promovendo um ambiente relevante para o movimento da *práxis*.

Compreendemos que o trabalho desenvolvido pelo(a) tutor(a) pode impactar diretamente no desenvolvimento e rendimento dos(as) estudantes nos cursos EaD. Isso pode ocorrer, por meio da transmissão de informações, ou ações que limitam a participação ativa desses(as) alunos(as). Por tais motivos, é importante promover a comunicação dialógica que Freire (1983) nos apresenta, mobilizando espaços de escuta, interação e construção coletiva dos conhecimentos.

Nesse aspecto, percebemos que a aprendizagem ocorre por meio do diálogo, reflexão e ação, portanto, “[...] não é no silêncio que os homens se fazem,

mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 1987, p. 78). Esse processo contribui, tanto para quem aprende quanto para o ensinante, objetivando a emancipação dos(as) alunos(as) e também para que os(as) tutores(as) reflitam e (re)planejem suas práticas pedagógicas.

Portanto, é essencial desenvolver movimentos de diálogos mais afirmativos e construtivos que podem ser realizados por meio do AVA *Moodle*, que oferece espaços como *chats*, fóruns e em recursos externos como *E-mails* e grupos de *Whatsapp*. Santos, Oliveira e Junqueira (2016) complementam que:

[...] o tutor responsabilizar-se-á pela construção de um ambiente acolhedor, confortável e propício à aprendizagem, sendo este um dos pontos vitais para este construto que visa à produção de conceitos que envolvem a dialogicidade, a comunicabilidade e a interatividade, consolidando o seu trabalho docente (Junqueira, 2016, p. 34).

Conforme os(as) autores(as) salientam, o(a) tutor(a) tem um papel muito importante também para criar condições para que o processo de ensino e aprendizagem e a construção de conhecimentos possam ocorrer. Sem os momentos e os recursos utilizados para estabelecer comunicação e interação social, não é possível que a formação aconteça, seja inicial ou continuada.

Perceber-se tutor(a) pelas lentes dos(as) cursistas

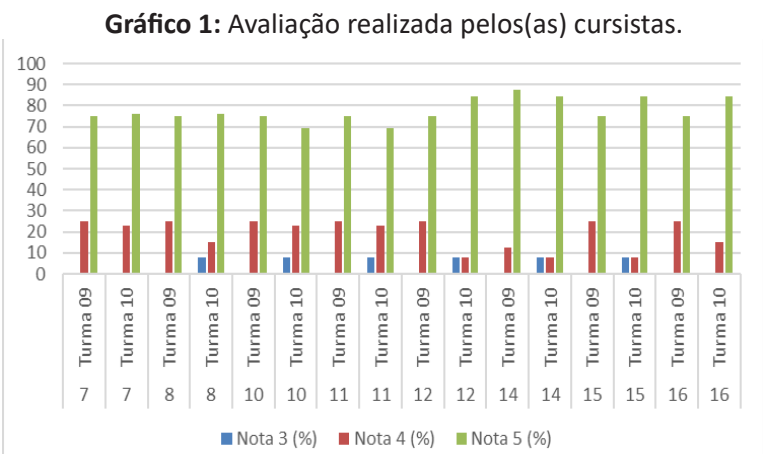
Em linhas iniciais, para analisar o impacto do trabalho do(a) tutor(a) no curso, realizamos a coleta de dados na plataforma AVA *Moodle* - EaD UFU. Para a construção deste relato, analisamos as respostas da avaliação das turmas 09 e 10, que estavam sob nossa responsabilidade

Na turma 09, dos 31 inscritos(as) no curso, apenas 15 concluíram e 8 responderam às questões avaliativas; já na turma 10, houve 31 matriculados(as), 14 finalizaram e 13 pessoas responderam à avaliação. É importante destacar que, mesmo com a baixa adesão quanto ao preenchimento do formulário, observamos que, de modo geral, o curso conseguiu atingir os objetivos

propostos, tendo em vista que, no item 29, que questionava sobre esse aspecto, a maioria das respostas foi positiva.

Isso nos fez refletir a respeito das nossas ações ao longo do curso, pois ocorreram tentativas de contato inicial com os(as) participantes, uma vez que muitos dos(as) inscritos(as) nunca tinham acessado a plataforma. Se houve acesso, estes(as) não interagiram conosco ou com os materiais didáticos disponibilizados. Esse contexto impossibilitou a identificação dos desafios enfrentados pelos(as) evadidos(as), tornando nosso papel mais significativo e mais desafiador quanto à adesão e permanência no curso daqueles(as) que continuaram.

Selecionamos 8 itens do formulário de avaliação do curso, de acordo com o gráfico 1, considerando o nosso desempenho enquanto tutores(as) para a formação continuada dos(as) cursistas. Os itens analisados foram: 7) Quanto à facilidade no uso do Ambiente Virtual para a realização das atividades; 8) Quanto à interação com os/as colegas e com o/a tutor/a no Ambiente Virtual de aprendizagem; 10) Quanto ao método de avaliação do curso; 11) Quanto à distribuição das notas por atividade; 12: Quanto aos prazos para conclusão das atividades; 14) Quanto ao suporte oferecido pelo(a) tutor(a) em relação às suas dúvidas e dificuldades; 15) Quanto ao *feedback* do(a) tutor(a) no desenvolvimento das atividades e 16) Quanto ao envolvimento acadêmico e afetivo do(a) tutor(a) com o(a) cursista e com a turma.



Fonte: AVA Moodle UFU (2026).

No item 17, ao serem questionados(as) sobre as observações e sugestões em relação ao atendimento da tutoria, os(as) cursistas da turma 9 responderam: “O atendimento da tutoria era realizado de forma eficaz, apesar da demora em algumas ocasiões, nada muito fora do comum.” “Nenhuma” e “Satisfatório”.

Na turma 10, um(a) cursista respondeu: “O atendimento da tutoria foi satisfatório, com orientações claras e apoio adequado ao longo do curso. As respostas às dúvidas contribuíram para o bom andamento das atividades. Como sugestão, poderia haver maior agilidade em alguns retornos e ampliação dos canais de comunicação, fortalecendo ainda mais o acompanhamento do cursista”.

Outra resposta obtida foi: “O atendimento da tutoria demonstrou elevado grau de competência, empatia e disponibilidade, proporcionando um suporte eficiente e acolhedor aos estudantes. As orientações oferecidas foram claras, objetivas e sempre contextualizadas, favorecendo a compreensão dos conteúdos e o desenvolvimento das atividades propostas. Destaca-se, também, a atenção personalizada aos estudantes, que contribuíram significativamente para a resolução de dúvidas e para o fortalecimento da motivação acadêmica”.

O(A) mesmo(a) cursista da resposta anterior ainda propôs sugestões para aprimorar a tutoria: “Manter e expandir a oferta de *feedbacks* detalhados, estimulando reflexões mais profundas sobre o aprendizado. Incentivar a utilização de diferentes recursos de comunicação (fóruns, *chats*, videochamadas) para garantir maior interação e acompanhamento contínuo. Promover momentos de tutoria coletiva voltados para discussões temáticas ou resolução de problemas, fortalecendo o senso de comunidade e troca de experiências entre os estudantes, finalizando que o atendimento da tutoria foi altamente satisfatório, contribuindo de forma significativa para o engajamento e o sucesso acadêmico dos participantes, e apresenta potencial para continuar inovando nas estratégias de acompanhamento pedagógico”.

Ao analisar a sugestão do(a) cursista, entendemos que, como sugerido por Siqueira (2024), o sucesso no curso GEPPEPI não se deu somente pela atuação do(a) tutor(a), tendo em vista que, ao longo do percurso formativo, podem surgir desafios para além do que sua função pode permitir, sendo

necessário ação de outros atores envolvidos: “[...] cada qual respondendo por determinada parcela do processo. Assim, cabe ao estudante ciência acerca da EaD e suas demandas, assim como aos professores e à equipe pedagógica” (Siqueira, 2024, p. 26).

Em síntese, ao serem questionados(as) sobre como se avaliavam quanto ao desempenho no curso, responderam que tiveram resultado significativo. Quando verificamos o aproveitamento das duas turmas, identificamos que todos(as) os(as) cursistas atingiram 100%. Esse dado nos faz perceber que, ao longo da jornada, nosso trabalho contribuiu para a continuidade dos(as) participantes no curso, considerando o propósito geral, que era de contribuir para a formação continuada, de modo que pudessem planejar e realizar práticas pedagógicas mais inclusivas.

Considerações finais

Ao final da nossa jornada, compreendemos que a trajetória foi repleta de experiências positivas, que nos fizeram reviver nosso trabalho de tutoria e refletirmos de que forma contribuímos para a formação dos(a) cursistas. Contudo, gostaríamos de salientar que fica o sentimento também de frustração por aqueles(as) cursistas que ficaram pelo caminho, uma vez que a intenção era que todos(as) pudessem iniciar e finalizar o curso em questão.

Dessa forma, entendemos que nosso papel, enquanto tutor(a), não era apenas gerenciar o AVA, ou acompanhar o desempenho dos(as) alunos(as), mas também realizar intervenções para sanar a evasão, possibilitando o acesso a um ambiente de acolhimento, atenção e respeito, como também aumentar o engajamento dos(as) estudantes, fazendo com que eles(as) se sentissem parte do processo de ensino e aprendizagem, como sinaliza Siqueira (2024).

Diante disso, durante o trabalho de tutoria, nos deparamos com desafios quanto ao acesso à plataforma pelos(as) cursistas, realização das atividades, participação das aulas síncronas, mas buscamos alternativas pedagógicas que levassem em consideração nossa responsabilidade com a comunicação e a interatividade dos(as) estudantes de forma eficaz. Ainda destacamos que o

percurso foi de aprendizagem também para nós, tutor(a), pois desenvolvemos habilidades de comunicação e desenvolvemos mais sensibilidade para lidar com o público atendido, que não seria possível se não fosse essa experiência tão profícua.

Pelo mar da tutoria, deparamo-nos com diversas ondas, que refletem na construção de saberes e práticas pedagógicas também em nosso percurso profissional. Ao entendermos a comunicação como parte deste mar, percebemos, assim como afirmam Santos, Oliveira e Junqueira (2016), a relevância de criarmos momentos de escuta, respeito e afeto, levando em consideração a realidade e os desafios que alguns(algumas) cursistas apresentaram ao longo de sua jornada formativa.

Referências

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

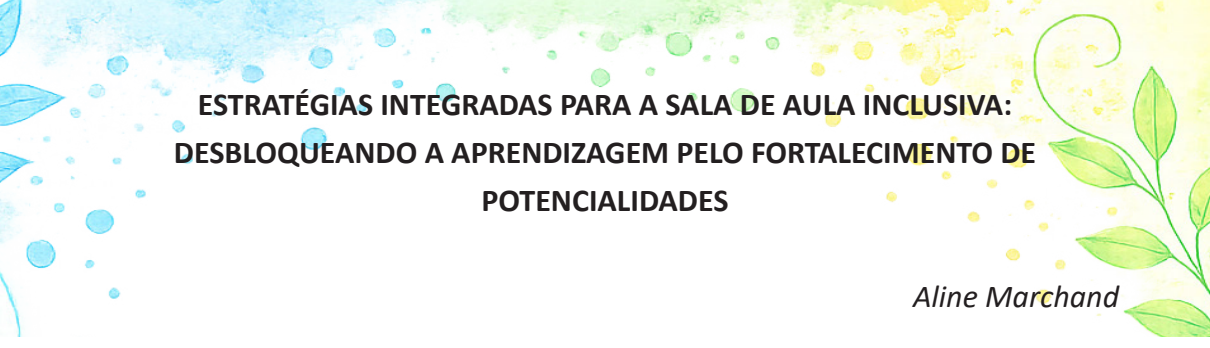
MUSSI, Ricardo Frankllin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Revista praxis educacional*, v. 17, n. 48, p. 60-77. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010/6134>. Acesso em 13 mar. 2026.

SANTOS, Anderson Oramisio; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; JUNQUEIRA, Adriana Mariano Rodrigues. A tutoria em educação a distância: um estudo de caso sobre a função dos tutores a distância. *Cadernos da FUCAMP*, v. 15, n. 24, 2016. Disponível em: <https://share.google/3j3vwhC5rs4SC91hk>. Acesso em: 14 mar. 2026.

SIQUEIRA, Kleber Saldanha de. O papel do tutor na consolidação da aprendizagem na EAD: reflexões sobre a prática. *Revista Brasileira de aprendizagem aberta e a distância*, [S. l.], v. 22, n. 1, 2024. DOI: 10.17143/rbaad.v22i1.702. Disponível em: <https://seer.abed.net.br/RBAAD/article/view/702>. Acesso em: 15 mar. 2026.

The page features a decorative border with blue and green leaves and dots. The border is composed of various elements: blue leaves and dots on the left side, green leaves and dots on the right side, and a combination of blue and green leaves and dots at the bottom. The dots are of different sizes and colors, including blue, green, and yellow. The leaves are stylized and have a simple outline.

PARTE III
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS



ESTRATÉGIAS INTEGRADAS PARA A SALA DE AULA INCLUSIVA: DESBLOQUEANDO A APRENDIZAGEM PELO FORTALECIMENTO DE POTENCIALIDADES

Aline Marchand

Introdução

A sala de aula contemporânea, cada vez mais plural e diversa, desafia educadores a repensarem práticas que historicamente privilegiaram a homogeneidade em detrimento da singularidade. No cenário da educação inclusiva, professores deparam-se cotidianamente com alunos cujo potencial de aprendizagem parece “travado” ou “oculto”, seja por dificuldades de aprendizagem diagnosticadas ou não, por condições como a dupla excepcionalidade (altas habilidades/superdotação associadas a transtornos do desenvolvimento), ou ainda por fatores emocionais como a baixa autoestima e estereótipos arraigados pela criação ou pela cultura, que minam a confiança do estudante em sua própria capacidade de aprender. Diante dessa complexidade, emergem questões fundamentais: será que um aluno com dificuldades de aprendizagem possui, dentro de si, potenciais ocultos? Se sim, como identificá-los? De que forma o professor pode utilizar essas fortalezas como pontes para a superação das dificuldades? E, principalmente, que estratégias pedagógicas — ancoradas em sólida fundamentação teórica — podem ser mobilizadas no cotidiano da sala de aula para desbloquear a aprendizagem e promover o desenvolvimento integral de todos os estudantes?

O presente capítulo tem como objetivo geral propor estratégias pedagógicas integradas para a sala de aula inclusiva, fundamentadas na articulação teórica entre a psicopedagogia clínica de Alicia Fernández, a psicologia do desenvolvimento de Carol Dweck, a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner, o modelo de enriquecimento escolar de Joseph Renzulli e a abordagem inovadora da Psicopedagogia Modular de Elizabeth Veiga. Como objetivos específicos, busca-se: (1) discutir os conceitos de “inteligência

aprisionada” (Fernández, 1991) e *mindset* de crescimento (Dweck, 2017) como chaves para compreender os bloqueios à aprendizagem e as condições para superá-los; (2) analisar a importância dos elogios e do *feedback* na construção de um ambiente de confiança, distinguindo práticas que promovem o *mindset* fixo daquelas que estimulam o *mindset* de crescimento (Dweck, 2017); (3) demonstrar como a teoria das inteligências múltiplas (Gardner, 1994) e a Psicopedagogia Modular (Veiga, 2010; 2014) oferecem instrumentos para o mapeamento e a ativação das fortalezas individuais; (4) apresentar o Modelo de Enriquecimento para toda a Escola (Renzulli, 2014) como estrutura organizadora de projetos interdisciplinares que mobilizam talentos e promovem o desenvolvimento de fragilidades; e (5) delinear um conjunto de estratégias práticas, inspiradas nesses referenciais e validadas por pesquisas recentes, que possam ser implementadas por educadores no contexto da educação básica, ilustrando-as com exemplos concretos que facilitem sua aplicação no cotidiano escolar.

Para a construção deste capítulo, adotou-se uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, exploratória e de cunho teórico-prático, fundamentada em ampla revisão bibliográfica e análise documental. O percurso metodológico estruturou-se em três etapas complementares. Na primeira etapa, realizou-se uma revisão narrativa da literatura, com o objetivo de identificar e articular os principais referenciais teóricos que sustentam a proposta, especificamente as obras de Alicia Fernández (1991), Carol Dweck (2017), Howard Gardner (1994), Joseph Renzulli (2014) e Elizabeth Veiga (2010, 2014), além de produções contemporâneas sobre dupla excepcionalidade e práticas inclusivas (Fleith, 2025; Fusaro *et al.*, 2025; Mendes *et al.*, 2025; Silva *et al.*, 2025). Na segunda etapa, procedeu-se à análise sistemática de artigos científicos recentes, localizados por meio de buscas no *Google Acadêmico* com os descritores “inteligências múltiplas aprendizagem”, “dupla excepcionalidade” e “psicopedagogia modular”, priorizando publicações do período de 2022 a 2025 que apresentassem interlocução direta com os objetivos desta pesquisa. Na terceira etapa, os conceitos e estratégias identificados foram organizados e sistematizados em proposições práticas, buscando traduzir o arcabouço teórico em orientações aplicáveis ao cotidiano da sala de aula inclusiva.

A relevância desta proposta justifica-se pela urgência em qualificar as práticas pedagógicas diante da crescente diversidade presente nas escolas brasileiras. Estudos recentes evidenciam que um percentual significativo de estudantes com dificuldades de aprendizagem pode, na realidade, abrigar talentos ocultos, mascarados por transtornos como TEA e TDAH ou pela ausência de estratégias adequadas de identificação e estimulação. Ao mesmo tempo, a literatura aponta a persistência de preconceitos entre professores, que resistem em aceitar que uma criança com dificuldades possa, simultaneamente, apresentar altas habilidades/superdotação, bem como a escassez de formação docente para lidar com a diversidade de perfis presentes em sala de aula. Some-se a isso o fato de que práticas cotidianas aparentemente inofensivas — como certos tipos de elogio — podem inadvertidamente reforçar crenças limitantes nos alunos, comprometendo sua motivação e sua disposição para enfrentar desafios. Diante desse cenário, torna-se imperativo oferecer aos educadores não apenas diagnósticos dos problemas, mas caminhos concretos para a ação, instrumentos teórico-práticos que lhes permitam enxergar além das dificuldades aparentes e construir, a partir das fortalezas de cada aluno, percursos de aprendizagem significativos, prazerosos e verdadeiramente inclusivos. É essa lacuna que o presente capítulo busca contribuir para preencher.

Fundamentação Teórica: Diálogos entre Autores para uma Prática Inclusiva

A construção de uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva exige mais do que boas intenções: demanda um diálogo consistente entre diferentes perspectivas teóricas que possam iluminar a complexidade do aprender. Quando nos deparamos com alunos cujo potencial parece “travado” ou “oculto” — seja por dificuldades de aprendizagem, por condições como a dupla excepcionalidade ou simplesmente pela baixa autoestima —, precisamos de ferramentas conceituais que nos ajudem tanto a compreender as causas desse bloqueio quanto a traçar caminhos para superá-lo. É nesse contexto que as contribuições de Fernández (1991), Dweck (2017), Gardner (1994), Renzulli (2014) e Veiga (2010; 2014) se revelam não apenas complementares, mas

profundamente integradas, formando um arcabouço teórico consistente para a prática inclusiva.

Para compreender o que impede o aluno de acessar seu próprio potencial, recorremos a Fernández (1991) e à sua instigante ideia de “inteligência aprisionada”. Para ela, a presença de uma dificuldade de aprendizagem representa a sintomatização de um conflito inconsciente que aprisiona a inteligência, impedindo sua manifestação. Não é uma questão de ter ou não ter inteligência, mas de poder ou não usá-la. Ampliando essa compreensão, a autora metaforiza “a inteligência atrapada como um preso que constrói sua própria cela”. Ela acrescenta:

Não o puseram no cárcere contra sua vontade. Certamente o condenaram à prisão, porém ele construiu os barrotes e é ele quem tem a chave para poder sair. De fora podemos ajudá-lo mostrando que o mundo não é perigoso, que é melhor sair, que ele pode libertar-se, que não é culpado, mas o único que poderá abrir a porta é ele, por dentro. O sintoma-problema de aprendizagem é a inteligência detida, construindo de forma constante seu aprisionamento (Fernández, 1991, p. 86).

Neste contexto, o papel do educador não é forçar a porta, mas sim criar as condições de confiança para que o sujeito se sinta seguro para abri-la. Fernández (1991, p. 58) enfatiza que essa libertação só é possível “através do encontro com o perdido prazer de aprender”. Para a autora, o prazer é a própria força motriz que reativa a inteligência adormecida e convoca a inteligência aprisionada a manifestar-se. Quando a criança experimenta prazer ao aprender, seu corpo vibra, sua curiosidade desperta e ela vivencia o que Fernández (1991, p. 58) chama de “prazer do domínio adquirido”. É essa vivência que a abre para novas aprendizagens, um ciclo virtuoso que só se inicia quando o corpo, finalmente, sente-se dono do que aprendeu. Em outras palavras, não há libertação da inteligência sem que o corpo experimente o prazer do domínio, e é justamente esse prazer que falta à criança cujo potencial permanece aprisionado.

É precisamente aí que reside a crítica de Fernández (1991), às práticas pedagógicas excessivamente estruturadas em rotinas rígidas, atividades

mecânicas e na obsessão por resultados. Quando a escola se apega a essas metodologias — e é preciso dizer: muitas vezes o professor gostaria de fazer diferente, mas a instituição e o sistema exigem que ele siga as regras —, ela produz o que a autora chama de “ortopedia mental”: uma fachada de aprendizagem que, embora possa gerar resultados mensuráveis em testes, não toca o desejo do aluno nem mobiliza sua inteligência de forma criativa. A criança pode até “fazer as contas corretamente”, mas se o faz com a mesma expressão de quando as fazia errado, “não se avançou nada; ao contrário, corremos o perigo de ter retrocedido, ao sobrecarregar a criança com mais uma submissão” (Fernández, 1991, p. 60).

O professor atento sabe reconhecer quando o aprendente experimenta o prazer do domínio: é aquele instante em que os olhos do aluno brilha e ele finalmente entende. “Na hora eu vi que ele tinha aprendido!”, costumam dizer os professores. Naquele instante, o aprendente sente-se autor de sua própria trajetória e experimenta aquele “gostinho de quero mais”. Percebe-se, então, como alguém capaz de aprender, e essa percepção fertiliza o solo para que ele próprio, olhando para a prisão que um dia construiu, encontre coragem para pegar a chave e abrir a porta. Porque é somente quando a aprendizagem volta a ser fonte de alegria que a inteligência, enfim, se liberta.

Fernández (1991) nos convoca a habitar um “espaço de confiança” onde a inteligência aprisionada possa, enfim, circular. Mas como sustentar esse espaço no cotidiano da sala de aula? É Dweck (2017) quem nos oferece a resposta por meio de sua teoria do *mindset*. Em seus estudos, a autora demonstra que a crença que o indivíduo nutre sobre a natureza de suas próprias capacidades pode determinar seu sucesso ou fracasso, e que o não-aprender não é um problema de capacidade, mas sim um problema de crença. A pessoa deixa de aprender para proteger uma autoimagem frágil de “pessoa inteligente”, optando pela segurança da estagnação em vez do risco do crescimento. De um lado, aqueles com *mindset* fixo acreditam que a inteligência e o talento são traços imutáveis: “Sou o que sou, nunca vou mudar!”. Para eles, o esforço é inútil — quando não é visto como prova de incompetência — e o erro configura um fracasso definitivo, levando à paralisia, à esquiva de desafios e à relutância em enfrentar

as próprias dificuldades. Por outro lado, indivíduos com *mindset* de crescimento compreendem que suas qualidades básicas podem ser cultivadas por meio do esforço, da persistência e de estratégias adequadas. O erro, então, deixa de ser uma sentença e torna-se oportunidade de aprendizado (Dweck, 2017).

No capítulo 7 da obra já referenciada, Dweck (2017) dedica atenção especial às atitudes de pais e professores que, ainda que bem-intencionadas, podem inadvertidamente promover o *mindset* fixo nas crianças. A autora alerta que certos tipos de elogio — sobretudo aqueles que julgam a pessoa ou que expressam orgulho excessivo pela inteligência ou talento do indivíduo — devem ser conscientemente evitados, pois carregam mensagens implícitas capazes de comprometer a motivação e a disposição para enfrentar desafios. Em contrapartida, o que deve ser genuinamente reconhecido é o esforço empreendido, as escolhas feitas e as estratégias utilizadas para alcançar o objetivo esperado (Dweck, 2017). A seguir, apresentamos alguns exemplos de elogios inadequados, a mensagem que cada um deles transmite e, por fim, como o mesmo reconhecimento pode ser expresso de forma construtiva e alinhada ao *mindset* de crescimento.

Quadro 1: Amostra de elogios inadequados.

Elogios Incorretos (Foco na Pessoa/ Inteligência)	Mensagem Passada	Elogios Corretos (Foco no Processo/Esforço)
“Você aprendeu isso tão depressa! Você é tão inteligente!” (p. 188).	Velocidade é sinal de inteligência. Se aprendo rápido sou inteligente; se demoro, é porque não sou.	“Você realmente estudou para o teste e sua melhora demonstra isso. Você leu o material várias vezes, fez marcações e se testou. Deu realmente certo!” (p. 191).
“Olhe esse desenho, Marta. Ele será um novo Picasso?” (p. 188).	Pressão por um padrão inatingível. Meu valor está em me tornar um gênio, não em criar.	“Gosto de como você usou as cores neste desenho. Conte-me o que você quis expressar aqui” (adaptado) ¹ .
“Você é brilhante, tirou dez sem sequer ter estudado!” (p. 189).	Estudar é sinal de fraqueza. Resultados fáceis valem mais que o esforço.	“Aquele dever de casa era longo e difícil. Admiro a maneira como você se concentrou para terminá-lo” (p. 192).

“Que beleza, você conseguiu acertar oito. Você deve ser bom nisso” (p. 80).	O resultado define quem você é. Se amanhã o resultado for ruim, eu também serei ruim.	“Que beleza, você conseguiu acertar oito. Você deve ter se esforçado bastante!” (p. 80).
“Você é um atleta nato!” (p. 189).	Talento é destino. Se não nasci para isso, não adianta tentar.	“Percebi como você treinou esse movimento até acertar. Seu empenho fez toda diferença!” (adaptado) ¹ .
“Você é muito talentoso!” (p. 189).	Rótulo fixo e frágil. Erros ameaçam quem eu sou.	“Você explorou diferentes soluções até encontrar essa. Adorei sua persistência!” (adaptado) ¹ .
“Você fez isso tão depressa! Não cometeu nenhum erro!” (p. 193).	Perfeição e rapidez são o ideal. Errar é inadmissível.	“Ora, acho que isso foi fácil demais. Vamos fazer algo com que você realmente possa aprender!” (p. 193).
“Se você tiver de se esforçar, é porque não tem capacidade” (p. 48) ² .	O esforço é um atestado de incompetência.	“Sei que antes isso era fácil para você, mas estou animado em vê-lo se esforçando para aprender coisas novas e desafiadoras!” (p. 192).

Fonte: Elaborada pela autora com base em Dweck (2017).

Na prática pedagógica cotidiana, cultivar um *mindset* de crescimento pode representar a linha divisória entre o êxito e o fracasso. Para que isso ocorra, o educador precisa, primeiramente, estar genuinamente convencido de que seu aluno — mesmo diante das dificuldades mais arraigadas — é plenamente capaz de aprender. Em seguida, cabe a ele a tarefa igualmente desafiadora de convencer o aluno de suas próprias capacidades, rompendo com a narrativa internalizada de impotência. Dweck (2017, 2017, p. 208) é enfática ao afirmar que essa crença do professor não é um adorno, mas o alicerce de toda a prática transformadora: “grandes professores acreditam em crescimento do talento e do intelecto, e são fascinados pelo processo de aprendizado”. A autora reforça essa mesma ideia ao afirmar que (*Ibid* 2017, p. 2011) “os grandes professores estabelecem padrões elevados para todos os seus alunos, não somente para os que já estão em nível alto”. Em outras palavras, a fascinação pelo processo de aprender — aliada

à convicção inabalável no potencial de cada estudante — é o que mobiliza o educador a buscar incessantemente estratégias, a recusar qualquer forma de rotulação e a sustentar, dia após dia, o “ambiente de confiança” sem o qual a inteligência aprisionada não pode, afinal, libertar-se.

Uma das maneiras mais eficazes de fazer isso é ensinar, de forma acessível e significativa, que o cérebro funciona como um músculo: quanto mais desafiado e exercitado, mais ele se fortalece (Dweck, 2017). As dificuldades, nessa perspectiva, deixam de ser sinais de incompetência para se tornarem parte integrante do processo de se tornar mais inteligente. Esse conceito dialoga diretamente com a ideia de Fernández (1991), para quem a inteligência pode permanecer aprisionada enquanto o sujeito não encontra um ambiente seguro que o acolha em suas tentativas e erros. O *mindset* de crescimento oferece justamente esse “ambiente de confiança”, um espaço onde o erro é permitido e a dificuldade é encarada como etapa, não como sentença. Mais do que isso, ele fornece ao aluno uma nova narrativa interna, capaz de desfazer, aos poucos, a “prisão” construída pelo medo de errar e pelas crenças enraizadas de uma suposta incapacidade absoluta de aprender.

Das grades que aprisionam (Fernández, 1991) à atitude que liberta (Dweck, 2017), chegamos a Gardner (1994), que nos ensina a identificar as múltiplas faces da inteligência a ser desenvolvida. Este autor rompe com a visão tradicional da inteligência como uma entidade única e mensurável, propondo, em seu lugar, um feixe de capacidades relativamente autônomas, podendo percorrer, pelo menos, oito tipos de inteligência: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista. No entanto, sobre os tipos de inteligências que existem, Gardner (1994, p. 45) faz questão de reforçar que “não há e jamais haverá uma lista única, irrefutável e universalmente aceita de inteligências humanas [...] se buscarmos uma teoria decisiva sobre o alcance da inteligência humana, podemos esperar jamais concluir nossa busca”.

Gardner (1994) ressalta, ainda, que para uma capacidade ser classificada como inteligência, ela deve atender a pré-requisitos que garantam sua utilidade e relevância social. Em suas palavras:

uma competência intelectual humana deve apresentar um conjunto de habilidades de resolução de problemas – capacitando o indivíduo a *resolver problemas ou dificuldades genuínos* que ele encontra e, quando adequado, a criar um produto eficaz – e deve também apresentar o potencial para *encontrar ou criar problemas* da inteligência. Agora, com Joseph Renzulli, vamos além: aprendemos a organizar o desenvolvimento desses potenciais de forma sistemática e inclusiva. O autor defende diversas teorias que se aplicam a alunos com Altas Habilidades/Superdotação, mas não apenas a eles. Renzulli define a superdotação como um fenômeno dinâmico que emerge da interação entre três pilares: habilidade acima da média, alto envolvimento com a tarefa e criatividade (Virgolim, 2014, p. 585). O autor enfatiza que a expressão desse potencial não constitui um traço fixo, mas sim um comportamento situacional, uma vez que fatores como a criatividade e o comprometimento “são traços variáveis, não permanentes, que podem estar presentes em maior ou menor grau (Virgolim, 2014, p. 586).

É significativo considerar que é muito comum pessoas com AH/SD apresentarem um desenvolvimento assíncrono ou desigual, ou seja, ao passo que possuem uma ou mais habilidades em destaque, também enfrentam fragilidades que podem limitar significativamente seu percurso. Essa condição, também conhecida como dupla excepcionalidade, foi objeto de um estudo recente que buscou mapear quantitativamente as publicações que associam as AH/SD a diferentes tipos de transtornos, déficits ou deficiências. Os resultados apontaram que as combinações mais frequentes são, respectivamente: Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtornos de Aprendizagem e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) (Fusaro *et al.*, 2025, p. 9).

Diante desse cenário, torna-se evidente que as metodologias desenvolvidas para o atendimento de estudantes com dupla excepcionalidade podem — e devem — ser estendidas a todos os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Afinal, as fortalezas não são exclusividade de um grupo específico: elas estão presentes em cada indivíduo, ainda que, por vezes, precisam ser descobertas, valorizadas e intencionalmente mobilizadas como ponto de partida para o processo pedagógico. Mais do que isso, quando a escola se compromete com essa abordagem, ela não está apenas ensinando conteúdos

ou sanando dificuldades pontuais, está contribuindo para a formação de sujeitos mais conscientes de seu próprio potencial, capazes de reconhecer em si mesmos e nos outros a diversidade de talentos que compõem a experiência humana. Ao aprender a identificar e valorizar suas fortalezas, o aluno desenvolve não apenas competências acadêmicas, mas também autoestima, autonomia e um senso de pertencimento que o acompanharão por toda a vida. Forma-se, assim, não um repetidor de conteúdos, mas um cidadão preparado para contribuir com a sociedade a partir daquilo que tem de mais singular, suas próprias potencialidades.

É exatamente nessa direção que caminha a Psicopedagogia Modular, proposta pela pesquisadora brasileira Veiga (2011), conectando-se diretamente à ideia de que as fortalezas são universais e podem ser sistematicamente identificadas. Sua fundamentação teórica tem como base as inteligências múltiplas de Gardner (1994), que lhe fornecem o alicerce para compreender a mente em sua pluralidade; a teoria triárquica de Sternberg, que contribui com a análise dos processos mentais analítico, prático e criativo; e a epistemologia convergente de Visca, que traz a integração das dimensões cognitiva, afetiva e social no processo avaliativo. Seu objetivo central é “descentralizar o olhar do fracasso e focar no sucesso”, compreendendo o funcionamento de todos os sistemas inteligentes do indivíduo (Veiga, 2014, p. 643). A avaliação modular, operacionalizada por meio do Programa de Avaliação Dinâmica para Identificação de Superdotados com Bases na Modularidade da Mente (PADISM), não se limita à aplicação de testes padronizados. Pelo contrário, busca identificar não apenas as inteligências em que o aluno se destaca, mas também o modo como os processos mentais — analítico, prático e criativo — atuam em cada uma delas (Veiga, 2011, p. 3070).

Essa abordagem permite traçar um perfil completo do estudante, contemplando tanto suas potencialidades quanto suas fragilidades. A Psicopedagogia Modular, portanto, oferece ao professor uma lente privilegiada para enxergar além do sintoma e identificar a fortaleza que servirá como ponto de partida para a aprendizagem. Seus princípios — a centralidade do sucesso, o olhar integral sobre o aluno e a valorização de todos os sistemas inteligentes

— constituem o alicerce sobre o qual podemos construir práticas pedagógicas efetivas. Mais do que isso, por estar fundamentada em uma base científica robusta, a Psicopedagogia Modular confere rigor e consistência às práticas de identificação e intervenção. Seus instrumentos podem ser estendidos a todos os alunos com dificuldades de aprendizagem, independentemente de laudo ou diagnóstico, pois partem de uma premissa universal: todo estudante possui um repertório de habilidades que, quando reconhecido e estimulado, torna-se a chave para desbloquear seu desenvolvimento pleno.

Mas como traduzir esse arcabouço teórico em ações concretas no cotidiano escolar? Como o professor, imerso na rotina da sala de aula, pode aplicar esses conceitos de forma prática e acessível? É o que veremos a seguir.

Estratégias Integradas para a Prática Docente: Um Caminho para Desbloquear a Aprendizagem

A partir do diálogo teórico estabelecido, é possível delinear um conjunto de estratégias práticas que o corpo docente pode implementar em suas salas de aula inclusivas. Mais do que receitas prontas, tais estratégias constituem-se como princípios orientadores que, uma vez adaptados à realidade de cada comunidade e às singularidades de cada estudante, têm o potencial de transformar a prática pedagógica e criar um ambiente onde todos os alunos — com ou sem dificuldades, com desenvolvimento síncrono ou assíncrono — possam desenvolver suas potencialidades e romper as barreiras que historicamente têm limitado sua aprendizagem.

1. Construindo a Base: O Ambiente de Confiança e o *Mindset* de Crescimento

A primeira e mais fundamental estratégia é a criação de um ambiente de confiança e acolhimento que promova, cotidianamente, um *mindset* de crescimento. O professor deve conscientemente trabalhar para desconstruir a cultura do erro como fracasso e substituí-la pela cultura do erro como parte do

processo de aprendizagem.

Na prática, ao surgir uma dificuldade e o aluno disser “eu não sei fazer”, o professor esponder: “Você ainda não sabe fazer. Isso significa que você está prestes a aprender algo novo e seu cérebro vai criar novas conexões.” Esta simples palavra, como demonstra Dweck (2017), transforma uma limitação percebida como permanente em um desafio temporário. Adicionalmente, poderá ser muito útil incluir um momento na rotina (semanal ou quinzenal) para que os alunos compartilhem algo difícil que tentaram aprender ou fazer, e como se sentiram. O professor pode mediar a conversa para destacar a coragem de enfrentar o desafio, as estratégias usadas e o que foi aprendido com os erros. Isso fortalecerá as inteligências intrapessoal e interpessoal e contribuirá para ressignificar o erro.

O momento do *feedback* exige atenção redobrada do educador. Naturalmente, nossa tendência, ainda que bem-intencionada, é elogiar de uma forma que pode inibir o crescimento. Dweck (2017, p. 189) alerta que “elogiar a inteligência das crianças prejudica sua motivação e seu desempenho”, justamente por consolidar o *mindset* fixo. Em vez disso, o reconhecimento deve incidir sobre o esforço e as estratégias empregadas. Frases como “Gostei de ver como você se esforçou para resolver o problema!”, “Adorei a forma como você organizou as ideias antes de escrever” ou “Valeu a pena seu esforço para estudar para esta prova!”, são exemplos de *feedbacks* que focam no processo, não na pessoa.

E quando o *feedback* precisa ser negativo? Esses também são fundamentais para o crescimento, desde que oferecido não como julgamento, mas como convite à superação. Em vez de simplesmente apontar a falha, o educador deve buscar compreender por que o aluno não está aprendendo. Reduzir artificialmente os padrões não resolverá o problema; pelo contrário, impedirá o verdadeiro desenvolvimento.

2. Mapeando e Ativando as Fortalezas: Aplicando a Psicopedagogia Modular e as Inteligências Múltiplas

Para utilizar as fortalezas como ponte, é preciso primeiro identificá-las. O professor pode se inspirar nos princípios da Psicopedagogia Modular (Veiga, 2014) sem precisar ser um especialista, utilizando instrumentos simples e observação atenta. Uma das maneiras mais eficazes de colocar essa ideia em prática é por meio da organização de estações de aprendizagem, que permitem trabalhar qualquer tema curricular a partir de múltiplas linguagens.

Imagine, por exemplo, uma aula sobre “Consciência Negra”. Em vez de uma abordagem única e expositiva, o professor pode transformar a sala em um convite à exploração. Em diferentes cantos, os alunos encontram: livros e poemas de autores negros (inteligência linguística); jogos de raciocínio de origem africana, como o *Shisima* ou o *Tsoro Yematatu*, desafiando o pensamento lógico-matemático; ritmos como samba, maracatu ou capoeira para exploração musical e corporal; materiais para criação de máscaras africanas ou bonecas *abayomi* (inteligência espacial e expressão artística); e, por fim, um espaço acolhedor para o diálogo sobre racismo e antirracismo (inteligências interpessoal e intrapessoal).

Ao circular por essas estações, cada aluno encontra uma porta de entrada para o tema a partir de sua inteligência mais desenvolvida: aquele que tem facilidade com a música conecta-se pelos ritmos; o que se expressa melhor pela arte, pela criação; o aluno mais reflexivo, pelo diálogo. Para o professor, essa dinâmica oferece uma oportunidade valiosa de observação. Ao perceber como cada estudante se engaja nas diferentes propostas, o educador começa a mapear suas fortalezas, informações preciosas que poderão orientar, dali em diante, estratégias mais direcionadas para apoiar o desenvolvimento das áreas que ainda oferecem dificuldade.

Outra forma poderosa de identificar as fortalezas dos alunos é por meio de uma investigação sistemática sobre seus interesses e talentos. Para isso, o professor pode lançar mão de instrumentos simples de autoavaliação, como o “Meu Portfólio”, proposto por Pérez e Freitas (2016) no *Manual de identificação de altas habilidades/superdotação*. Esse material, pensado para ser preenchido pelos estudantes — preferencialmente com o apoio da família —, convida cada aluno a refletir sobre seus gostos, *hobbies*, atividades preferidas e áreas em que

se sente mais competente. Para o professor, as informações coletadas tornam-se um mapa precioso, revelando potenciais ocultos, sobretudo naqueles estudantes que, apesar de apresentarem baixa autoestima acadêmica ou dificuldades em disciplinas tradicionais, revelam-se exímios desenhistas, contadores de histórias, especialistas em dinossauros ou verdadeiros líderes em atividades em grupo. É justamente aí — nesses talentos muitas vezes despercebidos — que pode estar a chave para construir pontes e desbloquear a aprendizagem.

Construindo Pontes: Usando as Fortalezas para Superar as Dificuldades

Este é o cerne da estratégia integrada: uma vez identificada uma fortaleza, o professor a utiliza como “porta de entrada” para trabalhar as áreas de maior dificuldade. Um exemplo prático é transformar o aluno em especialista. Imagine aquele estudante que é muito bom em matemática, mas enfrenta grandes dificuldades na interação social. Em vez de focar apenas no que ele não consegue fazer, o professor pode convidá-lo para ser o “consultor matemático” da turma em um projeto. Para explicar um conceito a seus colegas, ele precisará se expressar, desinibir-se e usar a linguagem como ferramenta de comunicação, habilidades que, justamente por serem desafiadoras, podem ser desenvolvidas nesse contexto protegido e significativo. O professor, então, atua como mediador, ajudando-o a planejar essa explicação, a organizar suas ideias e a preparar-se para o momento de compartilhar seu conhecimento. Assim, a fortaleza (o domínio da matemática) torna-se o motor para o desenvolvimento da fragilidade (a interação social), e o aluno experimenta, na prática, o prazer de aprender e de ensinar.

Outra proposta de desenvolvimento que pode ser aplicada a toda a escola — e não apenas aos alunos com altas habilidades/superdotação — é o *Schoolwide Enrichment Model* (SEM), traduzido como Modelo de Enriquecimento para toda a Escola (Renzulli, 2014). Essa abordagem permite a organização de projetos multidisciplinares inseridos no próprio cronograma escolar, como uma feira de talentos, na qual diferentes temas são propostos para que os alunos exerçam sua autonomia de escolha.

O trabalho desenvolve-se ao longo de três etapas, alinhadas aos três tipos de enriquecimento propostos por Renzulli. No primeiro trimestre, realiza-se o enriquecimento Tipo I, que tem como objetivo expor os alunos a uma ampla variedade de disciplinas, temas, profissões, *hobbies*, locais e eventos que, via de regra, não fazem parte do currículo regular. No segundo trimestre, inicia-se o enriquecimento Tipo II, momento em que os estudantes aprofundam seus conhecimentos na área escolhida, por meio de metodologias investigativas. Por fim, no terceiro trimestre, ocorre o grande momento de socialização: a feira, na qual o enriquecimento Tipo III se evidencia por meio dos produtos desenvolvidos pelos alunos, compartilhados com a comunidade escolar. Um exemplo clássico desse processo é descrito pelo próprio Renzulli:

os alunos que ficaram interessados em botânica depois de uma atividade do Tipo I procurariam um treinamento maior na área, lendo conteúdos avançados de botânica, aprendendo alguns dos métodos que os botânicos realmente utilizam, à medida que iniciam a experimentação, a coleta de dados e executam seu trabalho (Enriquecimento do Tipo II) e projetam, planejam e executam seus próprios experimentos em plantas (Enriquecimento do Tipo III) (Renzulli, 2014, p. 546).

Na prática, um estudante que apresenta grande dificuldade na produção textual (fragilidade na inteligência linguística), mas revela enorme interesse e facilidade por ciências, especialmente por botânica (fortaleza). Ao escolher um projeto na área de ciências durante as atividades do Tipo I, esse aluno terá a oportunidade de, no Tipo II, pesquisar, ler e aprofundar-se em conteúdos científicos, exercitando a leitura e a interpretação de forma significativa e contextualizada. No Tipo III, ao desenvolver seu experimento e preparar-se para apresentá-lo à comunidade na feira de talentos, ele será desafiado a produzir textos (relatórios, roteiros, legendas para cartazes) e a comunicar suas descobertas oralmente, mobilizando a inteligência linguística a serviço de sua paixão pela ciência. Assim, o que antes era uma dificuldade descontextualizada e desmotivadora ganha sentido e propósito: o aluno não está simplesmente “fazendo um exercício de escrita”, mas sim utilizando a escrita como ferramenta

para compartilhar algo que realmente ama. Dessa maneira, a fortaleza (o interesse e conhecimento em ciências) torna-se o motor que impulsiona o desenvolvimento da fragilidade (a expressão escrita e oral), e o erro ou a dificuldade deixam de ser obstáculos para se tornarem degraus em uma jornada de aprendizagem significativa e prazerosa.

Dessa forma, o Modelo de Enriquecimento para toda a Escola não apenas favorece o desenvolvimento de talentos específicos, mas também promove uma cultura de investigação, criatividade e protagonismo que beneficia a totalidade dos estudantes. Mais do que isso, essa abordagem oferece um contexto privilegiado para o trabalho pedagógico que utiliza as fortalezas como ponte para o desenvolvimento das fragilidades, endereçando diretamente a assincronia do desenvolvimento — característica marcante da dupla excepcionalidade — ao permitir que o aluno avance em seu ritmo e a partir de seus interesses.

Discussão: Estratégias Integradas e as Pesquisas Recentes

A revisão sistemática da literatura nacional e internacional conduzida por Fusaro e colaboradoras (2025) evidencia que os desafios que cercam a identificação e o atendimento de alunos com potencial oculto — especialmente aqueles cujas dificuldades de aprendizagem mascaram talentos — têm sido amplamente documentados pela produção acadêmica contemporânea, ainda que de forma incipiente no cenário brasileiro. Fleith (2025) alerta para a necessidade premente de formar profissionais capacitados a identificar e atender alunos cujo potencial é mascarado por transtornos como TEA e TDAH, bem como por dificuldades de aprendizagem, justamente as combinações mais frequentes no contexto da dupla excepcionalidade. A autora também denuncia a persistência de preconceitos entre professores, que resistem em aceitar que uma criança com dificuldades possa, simultaneamente, apresentar AH/SD. Somam-se a esse cenário as constatações de Fusaro *et al.* (2025), que, ao analisarem a complexidade da identificação da dupla excepcionalidade, apontam a ausência de consenso — tanto no cenário nacional quanto internacional — acerca do método avaliativo mais adequado para esse público. Diante de evidências como

essas, torna-se ainda mais urgente a implementação de estratégias que partam justamente do aproveitamento das potencialidades como caminho para a superação dos desafios.

É precisamente nesse ponto que as estratégias delineadas neste capítulo encontram respaldo na produção científica recente. A literatura contemporânea não apenas aceita a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1994) como fundamento para investigações sobre práticas inclusivas, mas também valida, por meio de revisões sistemáticas, os três pilares que orientam esta proposta: a construção de um ambiente de confiança que favoreça o mindset de crescimento, o mapeamento prévio dos perfis cognitivos dos estudantes e a utilização dessas fortalezas como pontes para a superação das dificuldades. Considerando especialmente as duas últimas — o mapeamento de perfis e a personalização da aprendizagem —, observa-se que tais procedimentos figuram entre as principais práticas identificadas por Silva *et al.* (2025) em sua análise de 30 estudos sobre a aplicação das inteligências múltiplas no contexto educacional brasileiro:

Entre as principais práticas identificadas estão a personalização da aprendizagem (Souza, 2020; Arruda; Carmo, 2021), o uso de atividades lúdicas e interativas (Silva; Bispo, 2023; Franzin *et al.*, 2020), a integração de linguagens diversas (Bach Junior; Martins, 2022; Rizzatti; Becker; Cassol, 2023), o mapeamento prévio dos perfis cognitivos dos estudantes (Pocinho; Mendes, 2021; Bassotto; Becker, 2020) e a articulação entre as competências da BNCC e os diferentes domínios da inteligência (Vasconcelos *et al.*, 2022; Oliveira; Oliveira; Ramos, 2022) (Silva *et al.*, 2025, p. 16).

A convergência não se limita ao mapeamento e à personalização. A utilização de projetos interdisciplinares — como a feira de talentos inspirada no Modelo de Enriquecimento de Renzulli, detalhada nas seções anteriores — também encontra respaldo na revisão de Silva *et al.* (2025), que aponta que tais metodologias favorecem o desenvolvimento das competências da BNCC ao mobilizar as fortalezas dos alunos em contextos significativos e autênticos.

Em síntese, a revisão sistemática realizada por Silva *et al.* (2025) não apenas menciona as práticas aqui defendidas, mas as valida como recorrentes

e eficazes na literatura especializada. Esse respaldo científico, somado às evidências sobre a urgência da identificação e do atendimento adequado (Fleith, 2025; Fusaro *et al.*, 2025), confirma a pertinência dos pilares sobre os quais este capítulo se sustenta: a construção de uma base de confiança que ressignifica a relação do aluno com o erro e com sua própria capacidade de aprender, a aposta nas fortalezas como ponto de partida, o mapeamento cuidadoso dos perfis cognitivos e a personalização das trajetórias de aprendizagem, todos eles não apenas escolhas pedagógicas defensáveis, mas caminhos apontados pela própria pesquisa como respostas consistentes aos desafios da educação inclusiva.

Considerações Finais

Ao longo deste capítulo, propusemos um diálogo entre autores cujas obras, embora originadas em campos distintos do saber, convergem para um propósito comum: oferecer ao educador ferramentas conceituais e práticas para desbloquear a aprendizagem de alunos cujo potencial permanece oculto sob o peso de dificuldades, diagnósticos ou crenças limitantes. Mais do que justapor teorias, buscamos demonstrar como elas se complementam e se fortalecem mutuamente, e como dessa integração podem emergir caminhos concretos para a sala de aula inclusiva.

A articulação entre Fernández (1991), Dweck (2017), Gardner (1994), Renzulli (2014) e Veiga (2011) permitiu-nos compreender que a inteligência aprisionada não se liberta por meio de intervenções pontuais ou receitas genéricas. Requer, antes, um ecossistema pedagógico sustentado por três pilares interligados: um ambiente de confiança que acolha o erro como parte do processo (Fernández, 1991); uma narrativa interna, no aluno e no professor, que valorize o esforço e acredite no desenvolvimento (Dweck, 2017); e um repertório de estratégias que permita identificar e mobilizar as fortalezas individuais (Gardner, 1994; Veiga, 2011), organizando-as em percursos de aprendizagem significativos (Renzulli, 2014).

Um dos achados mais relevantes desta construção teórico-prática diz

respeito ao papel da linguagem cotidiana na formação do *mindset* dos alunos. Como demonstrou a análise dos elogios — práticas aparentemente inofensivas, mas carregadas de mensagens implícitas —, o professor exerce uma influência decisiva não apenas sobre o que a criança aprende, mas sobre como ela aprende a se ver como aprendente. A distinção entre elogios que fixam a identidade “você é inteligente” e elogios que reconhecem o processo “você se esforçou e encontrou uma boa estratégia” revela-se, assim, não um detalhe de estilo, mas um componente estrutural de uma pedagogia que pretende libertar potenciais em vez de aprisioná-los em rótulos.

Outro ponto central foi a constatação de que as metodologias desenvolvidas com o objetivo de atender alunos com altas habilidades ou dupla excepcionalidade — como o mapeamento de perfis cognitivos, a personalização da aprendizagem e os projetos interdisciplinares — não se aplicam apenas a esse público. Elas constituem, na verdade, boas práticas para todos os estudantes, na medida em que partem de uma premissa universal: cada ser humano possui um repertório único de fortalezas que, quando reconhecido e estimulado, pode servir como ponte para a superação de fragilidades. A validação dessas estratégias por revisões sistemáticas recentes (Silva *et al.*, 2025) e sua ressonância com os desafios documentados por pesquisas sobre dupla excepcionalidade (Fleith, 2025; Fusaro *et al.*, 2025; Mendes *et al.*, 2025) confirmam que os caminhos aqui apontados não são especulações isoladas, mas respostas consistentes a problemas reais do cotidiano escolar.

Cabe reconhecer, contudo, os limites desta proposta. Trata-se de um estudo teórico, que não submeteu as estratégias aqui delineadas à validação empírica em contextos específicos. Estudos futuros poderiam investigar, por exemplo, o impacto da implementação sistemática das estações de aprendizagem em turmas com alta diversidade de perfis, ou ainda analisar como a formação continuada de professores para o uso de elogios focados no processo pode alterar, a médio prazo, a cultura avaliativa de uma escola. Deslocando o foco da mera atribuição de notas para a valorização do progresso individual, do esforço e das estratégias empregadas, bem como para a incorporação de práticas de autoavaliação e de *feedbacks* descritivos que orientem o aluno

em seu percurso de aprendizagem. Pesquisas longitudinais poderiam, ainda, acompanhar egressos desse tipo de abordagem, verificando em que medida o desenvolvimento de uma autoimagem positiva como aprendente impacta sua trajetória acadêmica, profissional e sua participação cidadã ao longo da vida. Por fim, estudos comparativos entre diferentes realidades socioculturais poderiam revelar como as fortalezas são valorizadas e mobilizadas em distintos contextos, contribuindo para a construção de uma educação inclusiva verdadeiramente comprometida com a diversidade humana em sua plenitude.

O que este capítulo buscou oferecer, acima de tudo, é uma mudança de perspectiva. A educação inclusiva não se faz com a simples aplicação de técnicas, mas com um olhar que se recusa a reduzir o aluno às suas dificuldades, um olhar que busca, intencionalmente, a fortaleza que cada um carrega, por mais oculta que esteja. Exige, também, um professor que se veja como eterno aprendiz: alguém fascinado pelo processo de aprender, disposto a errar, a ajustar percursos e a sustentar, dia após dia, o ambiente de confiança sem o qual a inteligência não pode, afinal, libertar-se. Que as reflexões aqui compartilhadas possam inspirar educadores a assumir esse desafio, e que, em suas salas de aula, talentos adormecidos encontrem, enfim, as condições para florescer.

Referências

DWECK, C. S. *Mindset: a nova psicologia do sucesso*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

FERNÁNDEZ, A. *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FLEITH, D. S. Atendimento psicoeducacional a estudantes com dupla excepcionalidade: vozes dos psicólogos escolares. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 38, 2025.

FUSARO, L. H. et al. Dupla excepcionalidade: revisão da produção científica nacional e internacional. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 38, 2025.

GARDNER, H. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. *Manual de identificação de altas habilidades/superdotação*. Guarapuava: Apprehendere, 2016.

RENZULLI, J. S. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 539-562, 2014.

SILVA, A. M. et al. *Metodologias baseadas nas inteligências múltiplas e sua aplicação na BNCC: estudo de revisão sistemática*. Cuadernos de Educación y Desarrollo, v. 17, n. 5, p. 1-22, 2025.

VEIGA, E. C. Altas Habilidades/Superdotação e a psicopedagogia modular: avaliando potencialidades. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 641-648, 2014.

VEIGA, E. C. Psicopedagogia Modular e a avaliação das altas habilidades/superdotação. In: *Congresso nacional de educação – educere, x.; seminário internacional de representações sociais, subjetividade e educação – sirsse*, I., 2011, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: PUCPR, 2011. p. 3067-3075.

VIRGOLIM, A. M. R. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 581-610, 2014.

A DISCIPLINA DE LIBRAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DA ELiS

Leandro Andrade Fernandes

Introdução

A língua brasileira de sinais (Libras) é a segunda língua mais falada no Brasil, reconhecida como língua oficial das comunidades surdas brasileiras pela Lei nº 10.436/02. Apesar de seu reconhecimento, relativamente recente, ela sempre esteve presente, sendo utilizada pelos surdos nas mais diversas áreas da sociedade, como escolas, igrejas, encontros sociais, entre outros. Contudo, nem sempre lhe foi dada a importância não apenas linguística, mas também cultural e educacional que ela — assim como qualquer outra língua — requer.

No que se refere à educação de surdos, destacam-se algumas concepções alusivas ao processo ensino-aprendizagem, como a comunicação total, que tinha como objetivo a utilização (em seus respectivos países) da língua de sinais, da língua oral e de quaisquer outros recursos que tivessem por objetivo auxiliar o surdo no processo de aprendizagem. Outra metodologia foi o oralismo, que tinha como premissa exclusiva a utilização da oralização, ou seja, esta metodologia visava à “normalização⁶” do surdo, culminando no bilinguismo, modalidade que está em vigência e é garantida pelo Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a referida lei, bem como pela Lei nº 14.191/21.

A educação bilíngue é compreendida pela Lei nº 14.191/21 como “[...] a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua [...]”. Por conseguinte, percebe-se que as políticas linguísticas acerca da Libras não abordam, até o presente momento, a Libras em sua modalidade escrita. A mesma lei que reconhece a Libras como língua admite também outros recursos a ela associados, tais recursos não são especificados pela lei, logo, infere-

⁶ A normalização é compreendida segundo Böck e Cunha (2021, p. 9) como “O modelo médico, baseado na ciência, fundamenta diagnósticos clínicos, e percebe a pessoa com deficiência como um corpo que necessita de conserto, cura ou correção”.

se a escrita de sinais como parte deles, visto que, a escrita é um dos maiores recursos de expressão utilizados nas e pelas diferentes sociedades, sendo ela uma importante ferramenta para a inclusão.

A primeira escrita de sinais que se tem notícia foi desenvolvida por Bébien (1825) na França e, já continha em sua estrutura os parâmetros formadores dos sinais, logo, seria esperado que houvesse discussões mais aprofundadas relacionadas ao reconhecimento e a utilização das escritas de sinais nas mais diversas sociedades. Atualmente, no Brasil, é possível encontrar quatro propostas de escrita para a Libras, sendo elas: *SignWriting*, ELiS, SEL e Visográfia. Destacamos aqui a ELiS, sistema que será utilizado para discutir a importância da escrita de sinais para a comunidade surda, bem como o seu ensino nos diferentes cursos e/ou disciplinas de Libras, sejam estes cursos livres, de extensão ou superior.

Nesse contexto, o presente capítulo tem como objetivo refletir sobre a inclusão da Libras como componente curricular nos cursos de licenciatura, destacando a importância do reconhecimento de sua escrita, não apenas no aspecto linguístico, mas também social. Como resultado, será apresentada uma proposta básica para o ensino da ELiS e o material elaborado utilizado nas aulas de formação.

Assim, este capítulo organiza-se da seguinte forma: inicialmente são discutidos aspectos históricos e legais da inserção da Libras no ensino superior; em seguida, aborda-se a relevância da escrita de sinais na educação bilíngue; posteriormente, apresentam-se os caminhos metodológicos e os resultados da proposta didática; por fim, são apresentadas as considerações finais.

O despontar da Libras como componente curricular e suas inferências

A luta da comunidade surda em prol de direitos sociais e educacionais não é algo novo. Embora hoje haja leis específicas para o ensino de Libras e para a educação de surdos, é importante recordar que tais questões sempre estiveram em pauta. Inicialmente, a educação de surdos estava intimamente ligada às lutas das pessoas com deficiência, que ganharam força a partir da década de

1970. Isto posto, em relação à Libras, discussões sobre a necessidade do seu uso nos mais diversos ambientes sociais podem ser encontradas na Declaração de Salamanca (1994), como pode ser observado:

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades escolares regulares (UNESCO, 1994).

Apesar das línguas de sinais, em específico aqui a Libras, naquele momento não apresentarem as nomenclaturas e reconhecimento legal e linguístico, sua importância no processo educacional já era reconhecida. Apenas em 2002, com a promulgação da Lei nº 10.436/02, a Libras alcança o *status* de língua. Em 2005, com o Decreto nº 5.626/05, estabelecem-se prerrogativas que impõem às instituições de ensino superior a inclusão da disciplina de Libras em suas grades curriculares, nos seguintes termos:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2005).

Conforme demonstra o excerto anterior, a Libras deve ser inserida nos cursos de formação de professores, compreendidos como os cursos normais de nível médio, cursos superiores, Pedagogia, Educação Especial e Fonoaudiologia; já os cursos de bacharelado e na educação profissional, podem ofertá-la como optativa. Em relação à educação de surdos, o referido decreto estabelece em seu art. 22, inciso I, que “são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa

sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (Brasil, 2005).

Por conseguinte, percebe-se não apenas o reconhecimento da Libras como uma língua, compondo-se de estrutura própria, mas também a aceitação da sua importância no processo ensino-aprendizagem do indivíduo surdo. No entanto, tais legislações e esse reconhecimento tratam unicamente da Libras em sua modalidade sinalizada, e a escrita de sinais encontra-se, até o momento, desestimada das políticas linguísticas.

Não se observa, nas políticas vigentes, ponderações relacionadas à escrita de sinais, mas sim a obrigatoriedade da escrita da língua portuguesa (LP), que é de modalidade oral-auditiva, ou seja, a mesma lei que reconhece a Libras como língua, impõe a escrita da LP, chegando ao ponto de destacar que a Libras não substitui a LP escrita.

A inclusão da Libras como disciplina não implica apenas o ensino da língua, mas também questões culturais, uma vez que, para compreender uma comunidade não basta saber sua língua, mas entender como esse grupo age em sociedade, seus hábitos e costumes.

Apesar de haver legislações que garantem o ensino da Libras em cursos de licenciatura e outros, ainda há questões a serem lapidadas. As leis e decretos não enunciam diretrizes concernentes ao objetivo da disciplina, conforme aponta Romanhol (2018, p. 29) “[...] não há legislações ou medidas de orientação [...] criadas para definir as peculiaridades da oferta de Libras nas IES⁷ como carga horária, conteúdos, ementa e referencial teórico”.

Em concordância, Fernandes (2021) destaca que, embora a obrigatoriedade da disciplina esteja prevista na legislação, não existem especificações normativas sobre como ela deve ser ofertada, cabendo às instituições de ensino superior a definição de aspectos fundamentais, como objetivos, conteúdos, metodologias e carga horária mínima necessária. Essa ausência de parâmetros contribui para a heterogeneidade na organização da disciplina entre as instituições e pode impactar diretamente a qualidade da formação oferecida aos futuros profissionais.

7A sigla IES refere-se às Instituições de Ensino Superior.

Assim, infere-se que a disciplina de Libras nas licenciaturas não tem como objetivo o ensino da Libras sinalizada de modo a proporcionar aos estudantes a competência necessária para a proficiência na língua, e sim, um ponto de partida para a aquisição da Libras sinalizada, bem como no conhecimento geral e superficial em questões como: história da educação de surdos, cultura surda, identidade surda, aspectos linguísticos, crenças e preconceitos, dentre outros.

Nesse cenário, torna-se pertinente ampliar a discussão para além da Libras em sua modalidade sinalizada, contemplando também sua representação escrita, ainda pouco explorada nas políticas educacionais e na formação docente.

A importância da escrita de sinais na Educação bilíngue

No processo de aquisição de qualquer língua, quatro habilidades linguísticas fundamentais devem ser contempladas: visualizar/ouvir, sinalizar/falar, ler e escrever. Historicamente, no ensino de Libras, as habilidades de leitura e escrita têm sido preteridas, o que pode limitar o desenvolvimento linguístico pleno do sujeito. Compreende-se que a introdução da escrita da Libras tem o potencial de fortalecer a autoestima linguística e cultural do aluno surdo, consolidando a Libras não apenas como um meio de comunicação, mas como uma língua oficial de prestígio acadêmico.

Diante do exposto, observa-se uma predominância de estudos voltados ao ensino da Libras em sua modalidade sinalizada, indicando uma lacuna significativa nas discussões sobre a necessidade do ensino da Libras em sua modalidade escrita.

Embora não existam políticas linguísticas que reconheçam sistemas de escrita de sinais (como o *SignWriting* ou a ELiS), é imperativo salientar que a Libras não é uma língua ágrafa. A carência não reside na falta de um sistema representacional, mas no reconhecimento social e pedagógico dessa escrita.

O fortalecimento e prática de uso da Libras em sua modalidade escrita é fundamental para que a comunidade surda exerça sua cidadania de forma autônoma, evitando que a escrita de sinais sofra o mesmo processo de marginalização histórica que a modalidade sinalizada enfrentou, até sua

legalização pela Lei nº 10.436/02.

No âmbito da Educação Especial, a carência de materiais e metodologias específicas para o ensino da escrita da Libras reflete uma visão fragmentada do bilinguismo, já que as quatro habilidades básicas não são, em sua totalidade, abordadas no processo de ensino. A exclusividade da obrigatoriedade do aprendizado da LP escrita para estudantes surdos pode configurar uma forma de colonização linguística.

Ao dominar a escrita de sua própria língua, o aluno surdo compreende a função social da grafia e a preservação da memória linguística. Esse domínio serve como uma ponte cognitiva, o estudante pode utilizar os recursos metalinguísticos de sua primeira língua (L1) para facilitar a aprendizagem da LP como segunda língua (L2), conforme preconizam as diretrizes da educação bilíngue de surdos (inserida na LDB pela Lei nº 14.191/21).

Conforme Fernandes (2023), a implementação da escrita de sinais no currículo da Educação Especial e do ensino regular possibilita: i) Registro e historicidade: Permite o registro de produções literárias, científicas e culturais diretamente em Libras, garantindo a transmissão geracional sem a mediação da tradução para o português; ii) Autonomia e interação: Oferece uma nova modalidade de expressão que favorece a interação assíncrona e a autonomia em transações formais e jurídicas; iii) Avanços pedagógicos: Viabiliza o registro de estudos científicos em Libras, permitindo que o pesquisador surdo produza ciência em sua própria língua; iv) Inclusão e acessibilidade: Amplia a visibilidade da Libras em espaços públicos (placas, campanhas, editais), promovendo um desenho universal de comunicação; v) Combate à violência linguística: mitiga a aversão à escrita causada pela imposição histórica da LP, permitindo que o aluno se reconheça como um sujeito “escrevente” em sua língua natural.

A obrigatoriedade do ensino da escrita da LP, quando dissociada da valorização da escrita da Libras, pode contribuir para a violência linguística no ambiente escolar. É necessário que a interação entre surdos e ouvintes seja recíproca. Portanto, defende-se a inclusão do ensino da escrita de sinais como componente curricular essencial, destinado tanto aos surdos quanto aos ouvintes.

Para a Educação Especial, isso representa um avanço na equidade, pois reconhece que o direito à língua envolve o direito de escrevê-la, garantindo ao sujeito surdo o pleno acesso ao capital cultural e científico da sociedade.

A partir dessas considerações teóricas, apresenta-se, a seguir, a proposta metodológica desenvolvida para a introdução da escrita de sinais em contexto de formação inicial docente. Dessa forma, a escrita de sinais deve ser compreendida não apenas como um recurso pedagógico, mas como um direito linguístico, articulado aos princípios da educação bilíngue e da inclusão educacional.

Percursos metodológicos

O ensino da escrita de uma língua, independentemente de sua modalidade — oral-auditiva ou visuoespacial — requer orientação sistematizada, uma vez que envolve múltiplos níveis linguísticos, tais como codificação visual, ortografia, fonologia, semântica, sintaxe e pragmática (Zigmond *et al.*, 1999). Nesse sentido, apresenta-se, a seguir, o percurso metodológico adotado para a organização de três aulas da disciplina de Libras, com foco no ensino da escrita de sinais por meio do sistema ELiS (Escrita das Línguas de Sinais).

A proposta metodológica foi construída a partir da experiência prévia no ensino da ELiS para estudantes ouvintes, buscando identificar os elementos do sistema que seriam essenciais para uma abordagem introdutória em contexto de formação inicial docente. Considerando a carga horária limitada da disciplina e o perfil dos participantes, optou-se por uma organização progressiva dos conteúdos, distribuídos em três encontros, contemplando apresentação conceitual, prática guiada e consolidação das habilidades de leitura e escrita. A estrutura das aulas encontra-se sistematizada no Quadro 1.

Quadro 1: Organização das aulas em Libras/ELiS.

	Conteúdo	Materiais	Objetivos
Aula 1	- Discussão sobre a importância da escrita para uma língua e sua comunidade; - Apresentação da ELiS (os grupos e seus elementos distintivos) com foco no primeiro grupo a Configuração de Dedos (CD); - Prática de escrita de sinais/palavras soletradas; - Apresentação do grupo de Orientação da Palma (OP).	- PowerPoint (teoria sobre a escrita); - PowerPoint (grupos da ELiS e seus visografemas); - Quadro-negro e giz (apresentação com exemplos das regras para representar sinais soletrados em ELiS); - Fichas de soletração; - PowerPoint com os visografemas de OP.	- Compreender a importância da escrita de sinais; - Entender a ordem base da ELiS; - Conhecer e dominar a escrita de sinais soletrados; - Conhecer e dominar o uso do grupo de OP.
Aula 2	- Breve revisão do grupo de CD e OP; - Apresentação do grupo de Ponto de Articulação (PA) e atividade prática com foco no grupo de PA; - Apresentação do grupo de Movimento (M); - Atividade prática de leitura e escrita no quadro; - Apresentação e modos de usos dos diacríticos que se manifestaram.	- PowerPoint com os visografemas de CD e OP; - Escrita no quadro de diferentes CD para prática de leitura; - PowerPoint com os visografemas de PA; - Material plastificado para prática de revisão do grupo de PA; - PowerPoint com os visografemas de M; - Texto em ELiS.	- Dominar os visografemas de PA; - Percepção dos modos de usos dos visografemas de M; - Conseguir escrever sinais monomanuais; - Compreender o uso de alguns diacríticos.
Aula 3	Prática de leitura e escrita.	- Fichas de sinais elaborados para a aula.	- Dominar a leitura e a escrita de sinais monomanuais e bimanuais simétricos.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme apresentado, as aulas tiveram como objetivos gerais: (i)

apresentar o sistema ELiS, seus grupos estruturais e unidades distintivas; (ii) desenvolver a compreensão da ordem básica de escrita; e (iii) promover práticas iniciais de leitura e escrita de sinais soletrados, monomanuais e bimanuais simétricos. A escolha por esses tipos de sinais ocorreu em função de sua menor complexidade estrutural no sistema de escrita, favorecendo a aprendizagem inicial dos discentes. Sinais bimanuais assimétricos, híbridos, com mão de apoio, compostos ou sem as mãos demandam maior tempo pedagógico tanto para a explanação teórica quanto para o desenvolvimento das habilidades práticas, o que extrapola as possibilidades da disciplina no contexto analisado.

A metodologia adotada seguiu uma progressão didática que partiu da contextualização teórica sobre a importância da escrita para as línguas e suas comunidades, avançando para a apresentação dos grupos estruturais da ELiS — Configuração de Dedos (CD), Orientação da Palma (OP), Ponto de Articulação (PA) e Movimento (M) — e culminando em atividades práticas de leitura e produção escrita.

Foram utilizados diferentes recursos didáticos, incluindo apresentações em *slides*, escrita no quadro, fichas pedagógicas impressas e materiais plastificados reutilizáveis, tendo este o objetivo de favorecer a aprendizagem visual, a manipulação concreta dos elementos e o engajamento dos participantes.

Destaca-se que a abordagem prioriza a aprendizagem ativa, com momentos de prática individual e coletiva, correção mediada e revisão contínua dos conteúdos. Essa organização permitiu aos discentes estabelecer relações entre os parâmetros linguísticos da Libras e sua representação gráfica na ELiS, promovendo compreensão funcional do sistema de escrita.

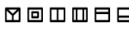
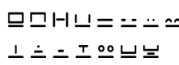
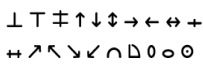
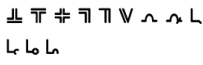
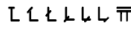
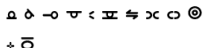
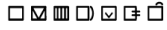
Assim, ao delimitar o conteúdo e estruturar as aulas de forma progressiva e aplicada, foi possível atingir o objetivo proposto de apresentar o sistema ELiS, evidenciando a existência de uma escrita para a Libras, bem como sua relevância linguística e pedagógica na representação do léxico dessa língua.

A proposta metodológica buscou, portanto, não apenas introduzir um sistema de escrita, mas também contribuir para a ampliação da percepção dos futuros docentes acerca da natureza linguística da Libras e de suas possibilidades de registro escrito.

ser apontados elementos como: título, parágrafo, vírgula, dentre outros. Neste primeiro contato com a escrita o objetivo não é a decodificação, mas a percepção visual geral.

Observa-se que alguns discentes se sentem provocados, pois imaginam que aprender a escrever em Libras/ELiS será complexo e seu aprendizado fatigante. Contudo, assim como qualquer outra escrita – por não ser algo natural, mas artificial – para entender e dominá-la é necessário de instrução, objetivo este que será aqui apresentado. Com as discussões sobre o texto finalizadas, passou-se à introdução dos elementos que integram a ELiS.

Figura 2: Quadro de visografemas, por grupo, da ELiS.

CD	OP	PA	M
polegar . / < \ _		cabeça 	braço 
demais dedos . 7 7 \		tronco 	mão 
		membros 	expressões não manuais 
		mãos 	

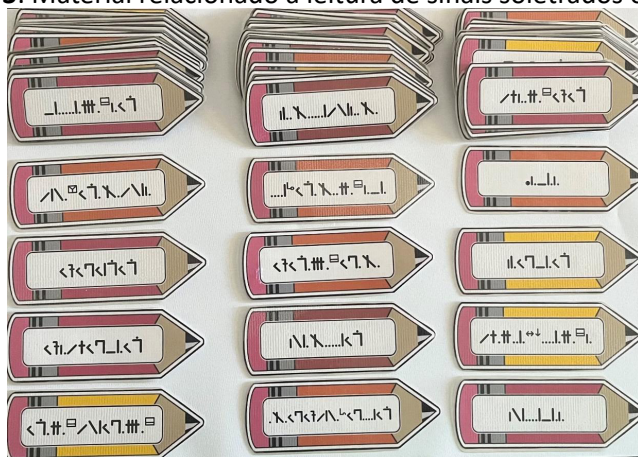
Fonte: Elaborado pelo autor com base em Fernandes (2023, p. 76-79).

Tomando como base o conhecimento já adquirido pelos discentes quanto aos parâmetros da Libras, foram elucidados os grupos da ELiS, ou seja, sua ordem base de escrita (CD, OP, PA e M) e seus elementos distintivos. E assim, iniciou-se a exposição em lenga-lenga dos visografemas do grupo de CD.

Com a apresentação e a explicação dos modos de usos, passou-se para uma prática controlada com a escrita de algumas CDs, destacando que a escrita necessita da representação de todos os dedos “_...|” e “< 7 7 |” passando para aqueles que utilizam a regra da economia “.#.”, “< | 7” e “/ +”, chegando aos visografemas especiais “.” e “\k”. Foram escritas várias CDs no quadro, de modo que todos tentassem realizar leitura, após a compreensão de todos,

foram escritas palavras soletradas para que fosse desenvolvida a habilidade de decodificação. Para a prática, foi elaborado um material com o foco na leitura, utilizando apenas sinais soletrados:

Figura 3: Material relacionado à leitura de sinais soletrados em ELiS.



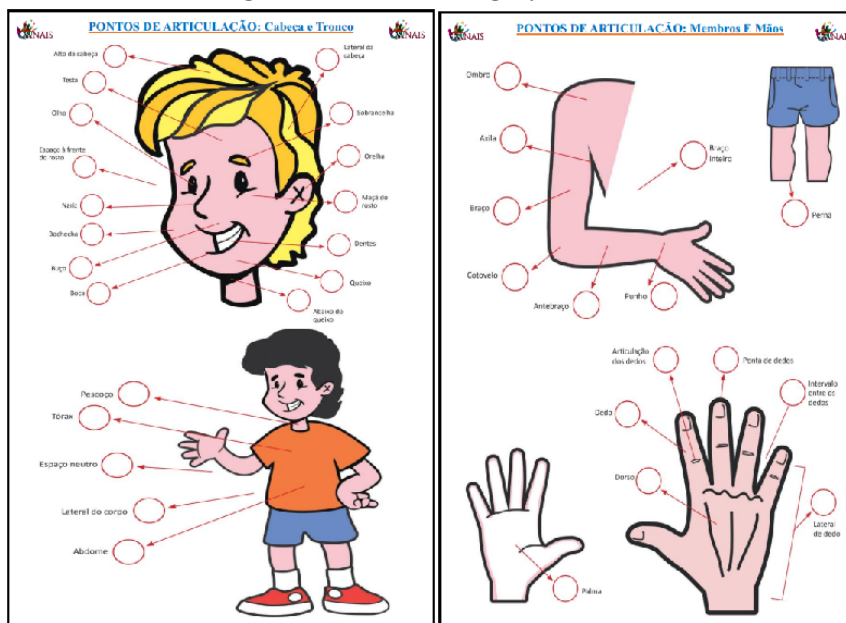
Fonte: Arquivos do autor.

Foram distribuídas duas ou três fichas com o objetivo de promover a decodificação dos sinais, favorecendo a consolidação da leitura inicial em ELIS. Com a prática de leitura finalizada, iniciou-se a prática de escrita, solicitou-se que todos registrassem seus nomes usando unicamente a soletração e, em seguida, escrevessem no quadro. Com todos os nomes descritos no quadro, retomou-se a prática de leitura, cada discente realizou a leitura de uma das palavras no quadro, caso houvesse erros, estes foram apontados e corrigidos em grupo. Outras atividades também foram realizadas, no entanto, neste ponto da aula, os discentes já possuíam a compreensão necessária para passar ao próximo grupo, o de OP.

Como o grupo de OP possui poucos visogramas, realizou-se apenas uma exposição de seus elementos e, em seguida, foram apresentados alguns exemplos de uso, destacando que a simples mudança de OP modifica o sinal e, conseqüentemente, seu significado, vejamos: “//_+𑌕𑌖𑌗: - jovem e //_+𑌕𑌖𑌗: - setembro”, como pode ser observado, o único grupo modificado foi a OP, alterando assim, o significado do sinal. E assim finalizou-se a primeira aula.

Na segunda aula, inicialmente, foi realizada uma revisão dos grupos de CD e OP, e só assim, passou-se para o grupo de PA, tal como o grupo de CD, o grupo de PA foi apresentado visografema por visografema, de modo a indicar o elemento gráfico e o ponto exato do corpo ao qual ele representa. Com a visualização da imagem gráfica e da explicação, no quadro, foram escritos alguns sinais já conhecidos para que tentassem fazer a leitura, mesmo sem a apresentação do último do grupo (M), alguns discentes já conseguiam decodificar o sinal/palavra. Em seguida, foi realizada uma atividade para verificar o quanto, do grupo de PA, foi apreendido pela turma.

Figura 4: Atividade do grupo de PA.



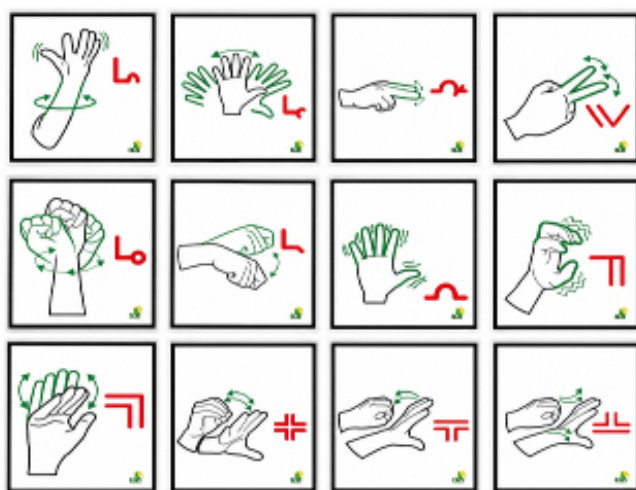
Fonte: Elaborado pelo autor com base em Barros (2015).

A atividade foi impressa em papel e posteriormente plastificada, possibilitando sua reutilização em diferentes turmas. Para o preenchimento, utilizou-se canetão para quadro branco, permitindo que os discentes realizassem as marcações diretamente no material e, ao final, efetuassem a limpeza sem prejuízo ao suporte físico. A proposta consistia em que cada estudante, individualmente, completasse a ficha com o visografema correspondente ao ponto indicado em cada item.

Após a finalização de todos os participantes, foi projetado no quadro o gabarito da atividade, momento em que os próprios discentes realizaram a correção de suas respostas, identificando os itens corretos e aqueles em que houve equívoco. Essa etapa revelou-se pedagogicamente relevante, pois possibilitou ao docente identificar quais subgrupos de visografemas geraram maior índice de dúvidas, permitindo o redirecionamento da explicação e o reforço de conteúdos específicos conforme as necessidades observadas.

Na sequência, foi apresentado o grupo de M, considerando que muitos desses elementos possuem características relativamente intuitivas, optou-se por sua introdução por meio de uma estratégia mnemônica em formato de lenga-lenga, favorecendo a memorização e a associação conceitual. Posteriormente, foram apresentados cartões aos discentes, contendo diferentes representações, e os estudantes deveriam executar o movimento correspondente ao visografema indicado em cada cartão.

Figura 4: Atividade do grupo de PA.



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Barros (2015).

Durante essa etapa, foi enfatizado que a escrita de sinais constitui uma representação gráfica da sinalização e, portanto, contempla determinadas expressões linguísticas — especialmente as de natureza gramatical —, enquanto outras, de caráter mais prosódico, podem não ser inferidas pelo sinalizante no

momento da decodificação.

A terceira e última aula teve como foco central o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Inicialmente, realizou-se uma revisão abrangente dos conteúdos trabalhados nas duas aulas anteriores, retomando conceitos, os visogramas e princípios estruturais da escrita. A revisão foi finalizada com uma prática coletiva de leitura de sinais e palavras previamente escritos no quadro, promovendo a participação ativa dos discentes e o esclarecimento de eventuais dúvidas. Concluída essa etapa, iniciou-se a atividade principal da aula. Para isso, foi elaborado um material didático específico com o objetivo de reforçar a compreensão e a consolidação das duas habilidades destacadas — leitura e escrita — conforme apresentado a seguir.

A terceira e última aula teve como foco central o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Inicialmente, realizou-se uma revisão abrangente dos conteúdos trabalhados nas duas aulas anteriores, retomando conceitos, os visogramas e princípios estruturais da escrita. A revisão foi finalizada com uma prática coletiva de leitura de sinais e palavras previamente escritos no quadro, promovendo a participação ativa dos discentes e o esclarecimento de eventuais dúvidas. Concluída essa etapa, iniciou-se a atividade principal da aula. Para isso, foi elaborado um material didático específico com o objetivo de reforçar a compreensão e a consolidação das duas habilidades destacadas — leitura e escrita — conforme apresentado a seguir.

Figura 5: Prática de leitura em ELiS.



Fonte: Arquivos do autor.

O material pedagógico elaborado foi estruturado em duas partes complementares. A primeira consiste em *cards* contendo a palavra representada em ELiS, acompanhada de espaços vazios destinados ao encaixe da segunda parte do material. Nesses espaços foi fixado velcro, permitindo a associação física entre os elementos correspondentes. A segunda parte é composta por *cards* que apresentam o sinal em forma de ilustração⁸, a soletração do sinal escrita exclusivamente com a CD em ELiS e o espaço para a tradução da palavra para a língua portuguesa.

A dinâmica da atividade ocorre da seguinte maneira: inicialmente, são distribuídos de três a quatro *cards* para cada discente. Os estudantes devem realizar a leitura do sinal escrito em ELiS presente em seus *cards*. Em seguida, dirigem-se à mesa do professor, onde estão disponíveis as demais peças do material, com o objetivo de localizar o card correspondente ao sinal previamente lido. Nesse momento, ocorre novamente a leitura da escrita em ELiS, agora associada à busca pelo elemento complementar. Ao encontrar a segunda parte, o discente precisa observar a representação visual do sinal (desenho), realizar a leitura da soletração em ELiS apresentada apenas por meio da CD e, posteriormente, indicar a tradução da palavra para o português. Dessa forma, a atividade promove a articulação entre diferentes níveis de representação do sinal: escrita, visualização imagética e correspondência lexical em língua portuguesa.

Destaca-se que esta proposta está inserida no contexto da disciplina de Libras ofertada nos cursos de licenciatura. Por essa razão, o objetivo pedagógico não consiste na leitura de textos complexos, mas no reconhecimento e na compreensão de palavras isoladas, referentes a sinais previamente trabalhados em sala de aula. Trata-se, portanto, de uma abordagem introdutória, cujo propósito é proporcionar aos discentes um primeiro contato com a escrita de sinais, favorecendo a familiarização com seus princípios básicos.

Cabe ressaltar que a disciplina de introdução à Libras, conforme organizada na maioria das licenciaturas, possui carga horária limitada, o que não permite o aprofundamento teórico e prático em todos os conteúdos abordados.

⁸ As ilustrações presentes nas atividades foram aproveitadas de Capovilla *et al.* (2017).

Nesse sentido, compreende-se que a temática proposta, aliada às estratégias metodológicas adotadas na atividade, mostra-se adequada para promover o conhecimento inicial e a compreensão básica da escrita de sinais, constituindo-se como um ponto de partida para estudos posteriores mais aprofundados na área.

A aplicação das atividades em sala de aula mostrou-se bastante proveitosa, evidenciando resultados positivos tanto no engajamento quanto na aprendizagem dos discentes. Observou-se participação ativa dos estudantes durante todas as etapas propostas, especialmente no momento de associação entre a escrita em ELiS, a representação visual do sinal e sua correspondência em língua portuguesa, o que contribuiu para a consolidação dos conteúdos trabalhados previamente em aula.

Além disso, as dinâmicas interativas favoreceram a motivação e o interesse pela temática, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e acessível. De modo geral, verificou-se que os alunos conseguiram compreender os princípios básicos da ELiS, atingindo, portanto, o objetivo pedagógico proposto para a atividade, que consistia na familiarização inicial com a ELiS e no reconhecimento de sinais já estudados.

Conclusões

O presente trabalho buscou refletir sobre a inserção da Libras como componente curricular nos cursos de licenciatura, com ênfase na necessidade de reconhecimento e inclusão de sua modalidade escrita, especialmente por meio do sistema ELiS, como estratégia pedagógica e de fortalecimento linguístico da comunidade surda. A análise realizada evidenciou que, embora existam avanços significativos no reconhecimento legal da Libras no Brasil, ainda persiste uma lacuna importante no que se refere à valorização e ao ensino sistematizado da escrita de sinais nas políticas linguísticas e educacionais vigentes.

Observou-se que a disciplina de Libras nas licenciaturas, em geral, possui caráter introdutório e carga horária reduzida, o que limita a possibilidade de desenvolvimento de competências linguísticas mais aprofundadas. Nesse

contexto, a proposta de atividade apresentada demonstrou ser viável e adequada como estratégia inicial para introduzir a escrita de sinais aos estudantes ouvintes em formação docente, contribuindo para ampliar sua compreensão acerca da natureza linguística da Libras e de suas possibilidades de registro gráfico.

Os resultados obtidos indicaram que a utilização de metodologias ativas, associadas a materiais visuais e manipuláveis, favoreceu o engajamento dos discentes e a compreensão dos princípios básicos da escrita em ELiS. A articulação entre leitura, escrita, representação imagética e correspondência lexical mostrou-se especialmente relevante para a consolidação da aprendizagem, indicando que o ensino da escrita de sinais pode ser incorporado de forma significativa mesmo em contextos de tempo pedagógico limitado.

Do ponto de vista educacional e social, reforça-se que o domínio da escrita da própria língua constitui elemento fundamental para o fortalecimento da identidade linguística, cultural e acadêmica da pessoa surda, além de funcionar como ponte cognitiva para a aprendizagem da língua portuguesa escrita como segunda língua. Assim, a inclusão da escrita de sinais no currículo não deve ser compreendida apenas como um recurso complementar, mas como componente essencial para a efetivação da educação bilíngue e para a promoção de maior equidade no processo educacional.

Por conseguinte, destaca-se a necessidade de ampliação de pesquisas, produção de materiais didáticos e discussões acadêmicas sobre a escrita da Libras, bem como a construção de diretrizes que orientem sua inserção nos diferentes níveis de ensino. Espera-se que a proposta apresentada possa contribuir como ponto de partida para novas experiências pedagógicas e para a consolidação do reconhecimento da escrita de sinais como direito linguístico da comunidade surda.

Por fim, recomenda-se que futuras pesquisas investiguem a aplicação da escrita de sinais em diferentes níveis de ensino, especialmente na educação básica e na formação de professores surdos, ampliando as possibilidades pedagógicas e contribuindo para a consolidação da escrita da Libras como direito linguístico e educacional.

Referências

BARROS, Mariângela Estelita. *ELiS - sistema brasileiro de escrita das línguas de sinais*. Porto Alegre: Editora Penso, 2015.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer. CUNHA, Chaiane Karol Alegri. As concepções de deficiência na educação básica brasileira. *Caderno Eletrônico de Ciências Sociais*, Vitória, v. 9, n. 2, p. 04-24, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/cadecs/article/view/38409>. Acesso em: 7 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. *Diário Oficial da União* – publicado em 25 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República. Brasília, DF: Senado, 2002. Disponível em: www.leidelibras.gov.br. Acesso em: 8 jan. 2026.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 8 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. *Diário Oficial da União* – publicado em 03 de agosto de 2021. Brasília, DF: Senado, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 8 jan. 2026.

CAPOVILLA, Fernando César *et al.* *Dicionário da língua de sinais do Brasil: a Libras em suas mãos*. São Paulo: Editora da Universidade Federal de São Paulo, 2017. v. 1, 2 e 3.

FERNANDES, Ariane Carreiro de Sousa. *Disciplina de Libras no ensino superior a distância: percepção discente sobre o processo de aprendizagem*. 2021. 116 f. Dissertação (Mestrado em Letrase Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tedeserver/api/core/bitstreams/990c8202-7f98-4588-88d4-c95d6d58213f/content?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 5 dez. 2025.

FERNANDES, Leandro Andrade. *Primeiro dicionário infantil ilustrado bilíngue em Libras/ELiS – português e português – Libras/ELiS: bases teórico-metodológicas*. 2024. 639 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal de Catalão, Catalão, 2024.

ROMANHOL, Thaysa dos Anjos Silva. *O discurso do professor acerca da disciplina de Libras no ensino superior sob o olhar do sistema de avaliatividade*. 2018. 158 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Catalão, 2018. Disponível em: <https://repositorio>.

bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/8247/5/Disserta%20a7%20a3o%20-%20Thaysa%20dos%20Anjos%20Silva%20Romanhol%20-%202018.pdf. Acesso em: 15 fev. 2026.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_por. Acesso em: 8 jan. 2026.

ZIGMOND, Michael. James *et al.* *Fundamental neuroscience*. San Diego: Academic Press, 1999.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL INCLUSIVO PARA ALUNOS COM TDAH NO ENSINO SUPERIOR

Marcilene Magalhães da Silva
Maria Aparecida Augusto Satto Vilela
Juliana Santos da Conceição

Introdução

Abordar a questão do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) no ensino superior exige, antes de tudo, compreender que a inclusão educacional, como direito universal de igualdade e de respeito pela vida humana, está relacionada ao atendimento da diversidade de alunos com necessidades educacionais específicas (Brasil, 2008).

Para garantir a inclusão desse público no ambiente universitário, precisam ser considerados alguns princípios éticos mínimos relacionados à implementação de políticas inclusivas, tais como o respeito ao direito à educação, à dignidade humana, à equidade e à justiça. O processo de inclusão do aluno com TDAH nas Instituições de Ensino Superior (IES) é uma questão atual e indispensável, conforme afirmam Ferreira *et al.* (2024). Ressaltamos o estudo de Oliveira e Dias (2015), os quais afirmavam no período sobre a necessidade de mais pesquisas que tratassem sobre as intercorrências do TDAH em pessoas adultas, considerando instrumentos de avaliação dos sintomas para identificar seus efeitos em estudantes universitários. No artigo de revisão produzido por Castro e Lima (2018) destacam-se as consequências negativas do referido transtorno na vida adulta, considerando aspectos emocionais, vida pessoal e profissional, relacionamentos amorosos e outras.

O TDAH é um transtorno neurobiológico de causas genéticas que aparece na infância e, frequentemente, acompanha o indivíduo por toda a sua vida, “resultando em prejuízos no funcionamento social, acadêmico e profissional” (APA, 2014, p. 32). Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade, de acordo com a Associação Brasileira do Déficit de Atenção,

com prevalência distinta dessas características em cada indivíduo.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM V (APA, 2014), “desatenção e desorganização envolvem incapacidade de permanecer em uma tarefa [...]. Hiperatividade-impulsividade implicam atividade excessiva, inquietação, incapacidade de permanecer sentado, [...] e incapacidade de aguardar” (APA, 2014, p. 32), dentre outros sintomas. Estes precisam ocorrer de forma exacerbada para a faixa etária e etapa do desenvolvimento da pessoa com essa condição.

Segundo dados do Ministério da Saúde, divulgados em 2022, no Brasil a prevalência de TDAH é estimada em 7,6% em crianças e adolescentes com idade entre 6 e 17 anos, 5,2% nos indivíduos entre 18 e 44 anos e 6,1% em maiores de 44 anos. No total, cerca de 11 milhões de brasileiros têm o transtorno. Ainda não há uma estatística do número de estudantes com TDAH no ensino superior brasileiro, porém observa-se um aumento significativo de demandas apresentadas por eles nas universidades, as quais convergem para a formação dos professores universitários, considerando o conhecimento que possuem e como lidam com estudantes com essa condição, bem como suas práticas pedagógicas e recursos utilizados (Foltran; Foltran Júnior, 2025).

Estudantes com TDAH podem apresentar comprometimentos de funções executivas no âmbito da atenção, capacidade de planejamento, execução de tarefas, organização, manejo do tempo, memória de trabalho, regulação emocional, iniciativa e proatividade na resolução dos problemas, o que pode trazer desafios à vida acadêmica (Portugal; Oliveira, 2020), principalmente no ensino superior, por seu foco avaliativo precípua que é a formação profissional.

Mesmo com os possíveis comprometimentos supracitados, estudantes com o transtorno ainda não têm acesso ao Atendimento Educacional Especial - AEE (Portugal; Oliveira, 2020) no ensino superior, o que pode estar relacionado à ausência de uma legislação específica para a garantia do direito. Cabe citar que há um Projeto de Lei 5.185 em tramitação desde o ano de 2019, que prevê atendimento integral e individualizado para tais estudantes nesse nível de ensino. O documento aponta as seguintes medidas: acesso a aulas complementares ou de reforço, que deverão ser oferecidas em meio que favoreça o aprendizado

dos alunos; flexibilização da forma de apresentação de trabalhos individuais, respeitando a escolha de atividades alternativas à exposição oral; realização de provas e exames em ambiente apropriado e em tempo adequado à condição dos estudantes; garantia de acompanhamento de trabalhos de conclusão de curso por professores capacitados para lidar com as necessidades específicas dos orientandos; e sigilo e respeito à condição de pessoa com transtornos específicos de aprendizagem e de desenvolvimento neurológico. Pela proposta, possivelmente, em breve, ocorrerá a aprovação de uma legislação específica sobre os alunos com TDAH no ensino superior, como já acontece na educação básica (Lei nº 14.254, de 2021).

Embora não haja, ainda, uma legislação própria, é importante observar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (MEC, 2008), ao definir o seu público-alvo, acolhe os alunos com TDAH e demais transtornos funcionais específicos como discalculia, disgrafia, dislexia, disortografia, bem como pessoas com dificuldade de aprendizagem.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (Brasil, 2008, p. 15).

Ou seja, ainda que não façam parte da descrição do público-alvo da educação especial, é garantido o suporte àqueles estudantes que apresentam transtornos funcionais⁹. Logo, é importante organizar apoio oferecido pelos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão, tal como já ocorre há anos em algumas universidades brasileiras, como na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na Universidade

9 O Decreto n.º 12.686, de 20 de outubro de 2025, que instituiu a atual Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, bem como o Decreto n.º 12.773, de 8 de dezembro de 2025, que fez alterações neste documento, não se referem às pessoas com transtornos funcionais específicos. Esses dois decretos não revogam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Federal de São Paulo (UNIFESP), dentre outras que prestam algum tipo de apoio a estudantes com essas condições e aos seus professores.

Há que se considerar também a escassez de estudos que abordam a temática do TDAH no ensino superior. Entre os poucos trabalhos estão: o de Portugal e Oliveira (2020) que identificou estratégias que têm sido adotadas por IES para o enfrentamento das dificuldades decorrentes do TDAH; o de Lemos, Lopes e Sobreira (2021) que discute sobre o impacto e as estratégias de enfrentamento na aprendizagem dos estudantes com TDAH do ensino superior; o de Vizim e Sacaloski (2020) que aborda sobre acessibilidade para estudantes com TDAH e apresenta orientações para o ensino superior, o de Santos (2020) que trata de metodologias de ensino e a inclusão de estudantes com TDAH e dislexia no ensino superior; o de Ferreira *et al.* (2024) que verificou quais procedimentos foram utilizados para o ensino de graduandos do curso de Enfermagem e quais deveriam ser utilizadas, considerando o levantamento bibliográfico realizado; e também destacamos a pesquisa de Foltran e Foltran Júnior (2025), na qual analisam as dificuldades e também as intervenções realizadas com estudantes no ensino superior que apresentam deficiência e outras condições, como TDAH, em uma universidade pública do Paraná.

Diante da carência de procedimentos educacionais específicos (legais e práticos) para garantir o direito à educação, tendo em vista a permanência e a aprendizagem desse público no ensino superior, é importante discutir quais estratégias devem ser adotadas pelas instituições para minimizar as dificuldades enfrentadas pelos alunos com TDAH. Nesse sentido, considerando o desafio de garantir um ambiente educacional universitário acolhedor e inclusivo, conforme proposto na Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008), e a necessidade de orientar a prática pedagógica dos professores no processo de ensino e aprendizagem do aluno com TDAH, temos como objetivo principal propor um plano individualizado que poderá ser utilizado com tais estudantes. No que se refere aos objetivos específicos, buscamos apresentar as características dos estudantes com TDAH, bem como os desafios que podem enfrentar no processo de ensino e aprendizagem; e também destacar estratégias pedagógicas possíveis a serem realizadas com esse público.

O documento denominado Plano de Desenvolvimento Individual Inclusivo (PDIn) constitui-se em um roteiro de avaliação e intervenções pedagógicas. Trata-se de uma proposta desenvolvida para o Curso de Formação Docente sobre Inclusão de Alunos com TDAH no ensino superior, ofertado pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (Progep) da Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP, a professores de diferentes cursos e *campi* da referida Instituição, no período de 09 de outubro a 30 de novembro de 2023¹⁰. A elaboração do documento considerou os estudos de Silva (2016) que, ao pesquisar o processo de inclusão de alunos com deficiência na UFOP, evidenciou a importância do PDIn na implementação de estratégias de ensino para o aluno com deficiência.

O papel do professor na elaboração e execução de estratégias inclusivas para alunos com TDAH está relacionado ao seu potencial de transformar situações por meio da educação. Diariamente cada professor encontra situações desafiadoras em um sistema que nem sempre está preparado; porém, a essência do fazer docente é seguir aprendendo, construir novos saberes ao longo do seu desenvolvimento profissional.

O trabalho de Conceição (2014), que investigou os saberes docentes dos professores do ensino superior, destaca que o diálogo permanente com os docentes é a base para uma construção colaborativa para sua própria formação e seu desenvolvimento profissional. Assim, “considerar os saberes que vêm de dentro das instituições e da sala de aula do professor pode ser um caminho para a discussão dos seus desafios e das possíveis soluções e compreensões do seu fazer docente” (Conceição, 2014, p. 82).

Nesse sentido, a proposta de PDIn, que apresentamos neste texto, poderá contribuir de forma significativa para o planejamento do trabalho docente na sala de aula. Como dito anteriormente, há que considerar o número limitado de estudos e orientações que tratam de estratégias pedagógicas inclusivas para estudantes com TDAH no ensino superior.

Com esse intuito, este trabalho foi organizado em 5 seções, após esta introdução: na próxima será tratado sobre as características e desafios

¹⁰ Uma das autoras deste trabalho é servidora dessa instituição, organizou e ministrou o referido Curso. Atuou durante 10 anos como coordenadora do Núcleo de Educação Inclusiva - NEI. E atualmente atua como coordenadora do Núcleo de Apoio Pedagógico da mesma Instituição.

enfrentados por estudantes com TDAH, assim como algumas estratégias a serem consideradas no processo de ensino e aprendizagem. Após, apresentamos o PDIn e analisamos os itens que o compõem, destacando a necessidade de monitoramento e avaliação desse instrumento pedagógico. Por fim, nas considerações finais ressaltamos a relevância das IES incluírem os alunos com TDAH, acolhendo-os e entendendo suas especificidades, considerando a proposta do PDIn e sua aplicabilidade.

Características/comportamentos/desafios do TDAH em alunos com essa especificidade

O TDAH é caracterizado pela presença de sintomas de desatenção e/ou hiperatividade/impulsividade numa intensidade e frequência maiores que o esperado, causando prejuízo à qualidade de vida. Um sintoma de desatenção comum é a dificuldade de manter o foco por um período prolongado, principalmente naquelas atividades que envolvam um maior esforço cognitivo, por exemplo, a sala de aula, pois qualquer estímulo pode desviar a atenção do aluno. É importante considerar que o subtipo desatento pode ter hiperatividade mental, conforme dados da Associação Brasileira do Déficit de Atenção (2016).

Com o aumento no nível de dificuldade no ensino superior, os prejuízos do transtorno tendem a ser acentuados. Concomitantemente à desatenção, pode haver sintomas de hiperatividade, caracterizados por uma sensação de inquietação. Para lidar com a inquietude, muitos alunos saem da sala com frequência, pois não conseguem ficar sentados por muito tempo. Muitas vezes, o que ocorre é uma sensação interna de inquietação ou então ele se mostra sempre ocupado com alguma atividade, dando a impressão de que está muito atarefado.

Esse sentimento acarreta, muitas vezes, a dificuldade em cumprir os prazos estabelecidos pelos professores para a entrega de trabalhos, bem como na procrastinação para realizá-los, o que repercute em uma constante incapacidade de concluir as tarefas, baixa autoestima e frustração. O turbilhão de pensamentos dificulta a materialização de ações concretas, pela dificuldade

em selecionar as ideias e ater-se a algumas delas, ocasionando um cansaço mental significativo.

Já a impulsividade frequentemente impacta o âmbito das relações sociais. É comum que os alunos tenham atitudes impacientes, interrompam a aula do professor ou falem muito, gerando desgastes. Para a pessoa com TDAH, as reações tendem a ser imediatas, sem reflexão e muitas vezes com maior desregulação emocional. Essa dificuldade, sem o auxílio necessário, pode impactar negativamente nas relações interpessoais e na capacidade de lidar com o estresse, por exemplo, em períodos de provas. Para Vizim e Sacaloski (2020), a dificuldade no controle da impulsividade demanda diálogo constante entre aluno e equipe de apoio nas universidades.

Vale ressaltar que comportamentos como: levantar-se, agitar-se e conversar com o outro, não devem ser encarados como uma agressão do aluno. Trata-se de uma dificuldade de controle que pode gradativamente ser refreada com diálogo e reflexão. Isso vai se consolidando num comportamento mais adequado à medida que o aluno se sente integrado ao grupo e participante do processo de ensino e aprendizagem (Vizim; Sacaloski, 2020, p. 08).

Nos casos do tipo combinado de TDAH, há manifestações múltiplas de desatenção, hiperatividade e impulsividade. Ou seja, os comportamentos característicos dos subtipos desatento e hiperativo-impulsivo podem estar presentes em um mesmo aluno (Vizim; Sacaloski, 2020). As características combinadas em uma única pessoa podem acarretar mais prejuízos na vida pessoal e acadêmica, afetando a aprendizagem e as relações intra e interpessoais.

No que se refere aos parâmetros utilizados para o diagnóstico do transtorno, são utilizados os sintomas referenciados na Classificação Internacional de Transtornos Mentais da Organização Mundial da Saúde e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) da Associação Psiquiátrica Americana. No campo da educação, os parâmetros considerados de modo mais frequente são os do DSM-5.

Além dos sintomas diagnósticos, pessoas com TDAH frequentemente apresentam déficits no que é chamado de funções executivas que se constituem por processos cognitivos de controle sobre nossas ideias, atitudes e emoções

utilizados para resolver problemas ou atingir objetivos (Papalia; Feldman, 2013). Algumas delas são: capacidade de planejamento, gerenciamento do tempo, organização, capacidade de inibir estímulos e até de iniciar e manter-se em alguma atividade (Lemos; Lopes; Sobreira, 2021).

Nesse sentido, é fundamental escutar o aluno, entender sobre suas características específicas e quais são suas demandas no processo de ensino e aprendizagem (Silva, 2014). O registro das demandas deve fazer parte do PDIn na forma de frases curtas, indicando com clareza os comportamentos/desafios presentes que podem trazer comprometimentos na vida acadêmica do aluno, se não forem usadas estratégias de enfrentamento.

De acordo com Lemos, Lopes e Sobreira (2021) é possível indicar alguns desafios que o aluno com TDAH do ensino superior pode apresentar, dentre os quais destacamos:

- a) comprometimento das competências relacionadas à organização;
- b) falta de concentração e raciocínio frente às grandes demandas acadêmicas;
- c) necessidade de adaptar-se à nova vida social (acaba por distrair o seu foco);
- d) dificuldade em prestar atenção em detalhes (o que leva ao erro);
- e) desatenção nas aulas, com esquecimento dos dias de provas;
- f) dificuldade de manter o foco na aula e ouvir a explicação do professor;
- g) dificuldade para seguir instruções;
- h) comprometimento da memória de trabalho;
- i) fácil desistência;
- j) impressão de que não dá importância aos estudos (o que pode confundir a atuação dos professores);
- k) dificuldade para cumprir os prazos determinados para entrega de trabalhos;
- l) demora para completar a graduação (pode apresentar grande número de reprovação em disciplinas).

Os desafios supracitados podem impactar na trajetória acadêmica desse público no ensino superior, uma vez que se intensificam com as exigências avaliativas, de leitura e produção textual, produtividade, dentre outras, dos cursos de graduação que, muitas vezes, utilizam-se de práticas homogeneizadoras que desconsideram as diferenças. Nesse sentido, ao traçar as características gerais de alunos com essa condição, compreendemos que, no interior dos cursos, torna-se imprescindível verificar as singularidades de cada um e traçar estratégias pedagógicas que atendam a elas.

O processo de ensino e aprendizagem de alunos com TDAH: foco nas estratégias pedagógicas

Embora o TDAH não seja um transtorno de aprendizagem, ele pode afetar a aprendizagem considerando a dificuldade de manter a atenção e a impulsividade. Utilizar estratégias que despertem o interesse do aluno é uma forma eficaz de contornar os desafios. Quando há interesse em um assunto específico, é mais provável que ele se concentre e se engaje, devido à ativação dos sistemas de recompensa no cérebro. Isso cria uma sensação de prazer e satisfação, tornando o aprendizado mais sólido, facilitando a retenção de informações relevantes.

Essa motivação intrínseca e a capacidade de hiperfoco, característica do TDAH, podem permitir que os alunos absorvam conhecimento mais facilmente quando estão interessadas. Portanto, o uso de metodologias ativas (como sala de aula invertida¹¹, estudo de caso, cultura *maker*; formulação de hipóteses, aprendizagem baseada em problemas¹², seminários e discussões, aprendizagem baseada em projetos, rotação por estações; gamificação na educação¹³,

11 O professor disponibiliza previamente os materiais para estudo e consulta em uma determinada aula. Com essa informação, a aula pode ser mais dinâmica em forma de debates, fazendo perguntas, apresentando suas impressões e aprofundando o conhecimento. Isso pode ajudar a manter o aluno engajado e permitir que ele tire dúvidas e receba feedback imediato.

12 Metodologia baseada nos princípios do “do it yourself” ou “faça você mesmo”. Na prática, trata-se de apresentação de problemas e recursos para resolvê-los. Os alunos devem criar as soluções por si só, utilizando os conhecimentos aprendidos em sala de aula.

13 Trata-se de uma estratégia que desafia os alunos, colocando-os como protagonistas de seu aprendizado. Na prática, a gamificação na educação envolve o uso de elementos baseados em

mindfulness) que estimulem seus interesses pessoais é uma das estratégias eficazes para melhorar o aprendizado e o engajamento do aluno com TDAH. Por outro lado, o excesso de aulas expositivas deve ser evitado. Conforme Santos (2020, p. 9) “a aula puramente expositiva não traz benefícios a longo prazo aos estudantes, pois a mesma garante pouca absorção na memória dos conteúdos, quando comparada a métodos mais ativos”.

Assim, as estratégias indicadas no PDIn devem corresponder a cada desafio apresentado pelo aluno. Um outro exemplo para o desafio relacionado à organização e gerenciamento de tempo (que é uma exigência no ensino superior, que pode constituir um desafio para o aluno com TDAH, principalmente para os ingressantes), podem ser estabelecidas as seguintes estratégias: 1) contato periódico com o colegiado de curso; 2) Acompanhamento de professor tutor; 3) Atendimento no AEE, para trabalhar a manutenção do gerenciamento do tempo e da organização); 4) incentivar a utilização de recursos como agenda ou caderno de anotações ou planner próprio para TDAH ou aplicativos como Trello e outros que utilizam o método Pomodoro, como por exemplo, *Focus Keeper*, que podem ser úteis.

A partir dos estudos de Lemos, Lopes Sobreira (2021) e de Vizim e Sacaloski (2020) é possível relacionar algumas dessas estratégias, a depender dos desafios apresentados, quais sejam:

- a) fazer o uso de metodologias ativas;
- b) facilitar alternativas distintas de avaliação: oral, com projetos especiais, entre outras;
- c) complementar e reforçar instruções verbais com informação visual;
- d) fazer um apanhado dos principais temas da aula;
- e) avaliar os benefícios de o aluno fazer as avaliações em lugar com menos estímulos que possam comprometer a sua atenção (esse lugar precisa ser organizado dentro da política da instituição para que o aluno e o

jogos, como competição entre pares, trabalho em equipe, tabelas de pontuação para impulsionar o engajamento. Pode ajudar a manter a atenção do aluno e tornar o aprendizado mais efetivo.

professor não tenham surpresas ao utilizá-lo).

- f) reservar tempo extra para a realização das atividades (pode ser previamente estabelecido quando for necessário).
- g) oferecer feedback positivo por meio de elogios ou pontos extras;
- h) realizar um número maior de avaliações com menor conteúdo de informação;
- i) diversificar os materiais utilizados nas aulas (diversidade de materiais pedagógicos aumenta consideravelmente o interesse do aluno nas aulas e, portanto, melhora a atenção sustentada);
- j) utilizar meios diversificados para a exposição do conteúdo, complementando aspectos auditivos, visuais e cinestésicos;
- k) orientar o aluno na utilização de hábitos de estudo e dar preferência ao estudo sozinho, em lugar silencioso, ou mesmo utilizando um dispositivo de proteção auricular;
- l) empregar de técnicas de gestão do tempo;
- m) desligar eletrônicos que podem chamar atenção;
- n) realizar breves pausas entre os períodos de estudo;
- o) reduzir as tarefas, torná-las mais curtas ou dividi-las em partes, etapas;
- p) criar/intensificar serviços de tutoria dentro da instituição;
- q) criar/intensificar a figura do professor tutor;
- r) oferecer monitoria individualizada ou atendimento em setor específico de inclusão, no qual o aluno possa repassar o conteúdo da aula;
- s) disponibilizar acompanhamento individualizado dos alunos, especialmente por meio de encaminhamento aos núcleos/setores específicos de acessibilidade e inclusão oferecidos pela instituição;
- t) proporcionar uma sala de aula bem estruturada;
- u) buscar estabelecer rotinas diárias consistentes e um ambiente previsível.

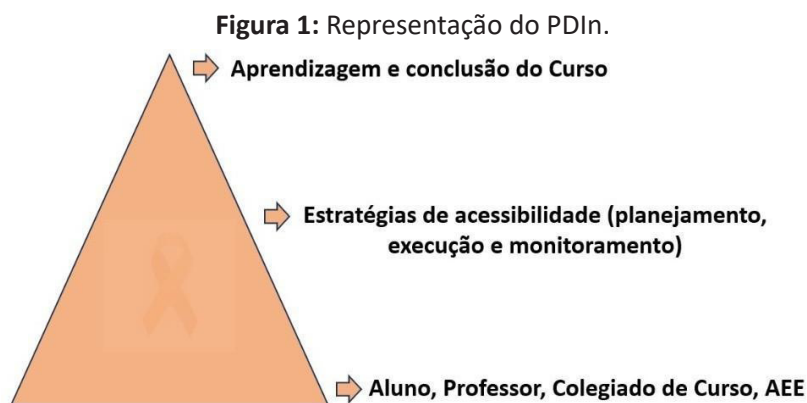
Cabe lembrar que nem todas as propostas de estratégias apresentadas serão necessárias para todos os alunos. É o trabalho em parceria entre educador, aluno, colegiado de curso e AEE que revelará quais e quantas dessas ferramentas

de acessibilidade trarão o benefício esperado. É importante entender que as características do TDAH manifestas criam obstáculos importantes na área acadêmica e que cada aluno é único, apresenta um perfil de sintomas e de funcionamento neuropsicológico distinto. Por isso, é necessário ajudá-lo a desenvolver habilidades e estratégias de estudo que considerem essa combinação de características e adotar metodologias adequadas, por meio de uma rede institucional de apoio. As demandas do aluno com TDAH precisam ser ouvidas e consideradas pela universidade.

Esses desafios acabam afetando a vida acadêmica, pessoal e social do aluno e em alguns casos contribuindo para a retenção ou evasão. Para Camargo (2008), citado por Lemos, Lopes e Sobreira (2021), o desenvolvimento de estratégias servirá de ferramentas ao professor, que conduzirá o processo de ensino e aprendizagem, visando dar condições ao despertar de um comportamento-alvo nos alunos.

Proposta de PDIn para estudantes com TDAH no ensino superior

Para compreensão da proposta, o PDIn pode ser representado na forma de uma pirâmide, conforme Figura 1:



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Na base da pirâmide está o aluno e todos os agentes educacionais que

atuam direta ou indiretamente na sua formação. A elaboração e execução de um plano de desenvolvimento individual inclusivo para o aluno só é possível a partir de um trabalho institucionalizado e em parceria entre os agentes em/de formação. É fundamental que cada um dos sujeitos envolvidos sejam acolhidos por profissionais com formação específica adequada, informação, apoio e direcionamento institucional.

A base da pirâmide representa a força vital para a avaliação da demanda apresentada pelo aluno e para o planejamento e execução das estratégias de acessibilidade, que encontra-se no meio da pirâmide. Assim, é necessário entender as demandas apresentadas pelo aluno e estabelecer estratégias pedagógicas de acessibilidade que poderão ser utilizadas para ajudá-lo a enfrentar os desafios oriundos da sua condição. A partir do planejamento, colocam-se em execução as ações definidas no PDIn, que devem ser monitoradas, avaliadas e replanejadas quando necessário.

A presença de um professor tutor pode ser necessária para acompanhar mais de perto o aluno e a implementação das medidas de acessibilidade, para que se cumpra com o propósito da formação no curso escolhido, alcançando, assim, o topo da pirâmide. A seguir será apresentada a proposta de PDIn, que é dividida em três campos, a saber:

1. Conhecendo as demandas do aluno com TDAH.
2. Estratégias pedagógicas (ajustes e adaptações no processo de ensino e aprendizagem).
3. Monitoramento e avaliação do Plano.

Tabela 1: Plano de desenvolvimento individual e inclusivo (PDIn) do aluno com TDAH no Ensino Superior.

1.1 Plano de desenvolvimento individual e inclusivo (PDIn) do aluno com TDAH no Ensino Superior
1 Conhecendo as demandas do aluno com TDAH
1.1 Informações gerais do aluno

Nome:	
Cidade de origem:	
Moradia na cidade universitária:	
Curso:	
Matrícula:	
Desempenho acadêmico:	
Outras:	
1.2 Propósito de vida do aluno: fortalecimento da base da pirâmide	
Qual é o propósito de vida do aluno? Quais são seus anseios e aspirações?	
1.3 Conhecimento das demandas específicas do aluno com TDAH (Características do TDAH presentes no aluno)	
Qual o subtipo de TDAH está presente?	☐ Hiperativo-impulsivo ☐ Desatento ☐ Combinado
Quais são as características do TDAH mais presentes nesse aluno? Quais e como os comportamentos se manifestam em sala de aula?	Exemplos de alguns comportamentos: - comprometimento das competências relacionadas à organização e gestão de tempo; - dificuldade de manter o diálogo sem desviar o foco da conversa; - prioriza tarefas secundárias ou invés de fazer o que foi solicitado; - dificuldade de manter o foco na aula e ouvir a explicação do professor; Outros exemplos estão apresentados na seção 1.3 “demandas Específicas”, deste texto.
2 Estratégias pedagógicas de apoio no processo de ensino e aprendizagem	

Desafios (áreas que precisam de apoio, ajustes e adaptações)	Estratégias (ferramentas de acessibilidade)
Dificuldade de manter a atenção e a impulsividade (sala de aula, trabalhos, atividades avaliativas)	1. Usa metodologias ativas (como sala invertida, estudo de caso, Mindfulness, feedback positivo por meio de elogios ou pontos extras). 2. Reduzir as tarefas, torná-las mais curtas ou dividi-las em partes, etapas. 3. Facilitar alternativas distintas de avaliação: oral, com projetos especiais. 4. Complementar, reforçar instruções verbais com informação visual. Outros exemplos de estratégias são apresentados na seção 2, deste texto.
Dificuldade de manter o foco na aula e ouvir a explicação do professor (sala de aula)	1. Professor e aluno podem criar/ combinar um sinal ou código não verbal (como por exemplo colocar a mão na mesa do aluno), como forma de chamá-lo para o foco, sem chamar a atenção dos demais alunos. 2. Adaptações ambientais na sala de aula: mudar as mesas e/ou cadeiras para evitar distrações. O aluno deve ser orientado a se sentar nas primeiras fileiras, de preferência ao lado do professor, para que os elementos distratores do ambiente não prejudiquem a atenção sustentada. Outros exemplos de estratégias são apresentados na seção 2, deste texto.
Dificuldade de organização e gerenciamento do tempo (sala de aula, estudo individual)	1. Caderno de anotações. 2. Aplicativos como Trello. 3. Aplicativos que utilizam o método Pomodoro, como por exemplo Focus Keeper. 4. Professor tutor (além do acompanhamento do colegiado e do AEE). 5. Monitoria especializada. Outros exemplos de estratégias são apresentados na seção 2, deste texto.

3 Monitoramento e avaliação do Plano

Aqui deverá constar o registro das facilidades e dificuldades apresentadas no desenvolvimento do Plano, bem como as indicações de ajustes que se fizerem necessários. Lembrar que o aluno pode apresentar novas demandas.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Estrutura do PDIn: considerações sobre seus campos

Tendo em vista a proposta do PDIn, apresentamos, em linhas gerais, os campos que o compõem, de modo a destacar informações relevantes que possibilitem conhecer o estudante com TDAH, compreender suas demandas, assim como traçar as intervenções necessárias e avaliar o efeito do trabalho pedagógico realizado.

Conhecendo o aluno com TDAH

Esse campo é dividido em três partes: informações gerais do aluno, propósito de vida do aluno e demandas específicas, conforme detalhado a seguir.

No primeiro item devem constar nome do aluno, cidade de origem, tipo de moradia, curso, matrícula, entre outras informações que se fizerem importantes. Essa parte possibilita realizar uma identificação geral, considerando os dados pessoais.

No que se refere ao propósito de vida do aluno, que fortalece a base da pirâmide (Figura 1), é relevante destacar que a elaboração do PDIn inicia com o acolhimento à demanda, a partir do diálogo entre aluno, professores, colegiado de curso e AEE. Nesse momento, é preciso deixar claro qual o objetivo do encontro, que é identificar os desafios consequentes do TDAH e elaborar estratégias pedagógicas de enfrentamento.

Inicialmente, o aluno deve ser instigado a falar sobre o seu propósito de vida. Expor seus anseios e aspirações, o que fortalecerá a busca pela realização de seus objetivos acadêmicos, elevando a autoestima, pois ele deve ser considerado como sujeito e não como “o TDAH”. A condição é parte do aluno, mas não o

resume. Cuidados devem ser tomados para que não ocorra a fragmentação do sujeito (Silva, 2016), pois este deve ser compreendido em sua totalidade, a qual é constituída por particularidades, dentre elas o TDAH.

Nesse sentido, fortalecer os propósitos de vida é a primeira ferramenta de apoio que deve compor o PDIn, a fim de nos orientar quanto ao que o sujeito deseja realizar, como: o objetivo da formação inicial para a sua vida. Ou seja, o propósito de vida envolve uma compreensão mais profunda de quem é o aluno, seus valores, paixões e como ele pode contribuir para a construção de uma sociedade melhor e para a construção de estratégias que lhe ajudem a lidar com os desafios do TDAH na sua vida acadêmica, contando com o apoio da Instituição. A força vital do aluno e de todos os envolvidos no seu processo de ensino e aprendizagem precisam ser nutridos, fortalecidos e constitui-se a base do PDIn.

Após a acolhida e apresentação do objetivo da elaboração do Plano, professores, colegiado de curso e AEE iniciam a escuta atenta das demandas do aluno que correspondem às características do TDAH. É importante possibilitar que ele fale e, a partir disso, tome-se nota das informações necessárias para identificar os desafios vivenciados, pois a partir deles é que serão discutidas e definidas estratégias pedagógicas de enfrentamento. O olhar dos professores que ministram disciplinas para o aluno também é importante nesse momento.

A fala do aluno deve ser orientada, de modo que ele apresente os desafios relacionados às suas características. Além da escuta às demandas apresentadas por ele e das observações dos professores, relatórios ou laudos de profissionais de outras áreas são importantes e devem ser considerados, pois indicam o subtipo de TDAH (Desatento; Hiperativo-impulsivo; Combinado) e as características presentes naquele sujeito e, em alguns casos, revelam orientações quanto aos ajustes e adaptações necessárias a serem realizadas no processo de ensino e aprendizagem, como o formato das atividades, avaliações, tempo para realizá-las, dentre outros.

Destacamos que o conhecimento adequado dos professores e demais atores educacionais sobre o TDAH é fator fundamental na elaboração do PDIn, evitando a criação ou fortalecimento de estereótipos, infelizmente, ainda

muito comuns no meio acadêmico. Assim, utilizando do conhecimento sobre os impactos desse transtorno, os educadores deverão avaliar as demandas do aluno para organizar estratégias pedagógicas para cada desafio apresentado.

Estratégias pedagógicas (ajustes e adaptações no processo de ensino e aprendizagem)

Esta parte do PDIn se dedica a transformar os desafios apresentados em oportunidades de aprendizagem, por meio da indicação/elaboração de estratégias pedagógicas. Ressaltamos que as estratégias precisam ser amplamente discutidas e acordadas entre o estudante e a equipe de apoio (professores, colegiado de curso e AEE). Conforme Vizim e Sacaloski (2020, p. 6), quando a IES considera o aluno na elaboração de políticas inclusivas, “permite avanços significativos na sua formação, porque tudo é discutido com ele previamente” — desafios e estratégias que serão utilizadas. “Nada sobre nós, sem nós¹⁴”.

Nessa perspectiva, ao escutar o aluno para identificar suas necessidades educacionais específicas e também suas potencialidades e interesses, entrecruzando com os desafios enfrentados no cotidiano acadêmico, a instituição tem condições de traçar procedimentos pedagógicos que, efetivamente, atendam às suas particularidades. Ressaltamos que o foco nas capacidades que cada aluno tem, transformando os desafios em oportunidades, desloca o fator biológico do transtorno como elemento central, valorizando aspectos pedagógicos e não clínicos.

As estratégias pedagógicas direcionadas a atender cada estudante com TDAH consideraram o “sucesso pessoal e profissional” (Ferreira *et al*, 2024), de modo que seja possível garantir a permanência e a aprendizagem desse público na formação inicial. O ensino superior precisa ser mais plural, garantindo que a educação inclusiva ocorra de forma efetiva para todos que acessam essa etapa.

14 A frase “Nada sobre nós, sem nós” tem sido usada como um lema para promover os direitos das pessoas com deficiência ou que dependem de algum tipo de acessibilidade.

Monitoramento e avaliação do Plano

O Colegiado de Curso, os professores, o professor tutor¹⁵ e o profissional do AEE da instituição deverão monitorar o desenvolvimento do Plano estabelecido. Devem se reunir com o aluno periodicamente para que ele verbalize seus progressos, suas dificuldades e aspirações. Nesses encontros é fundamental reforçar a utilização das estratégias, efetivar modificações no plano, quando necessário, aprofundar conhecimentos sobre metodologias específicas, sempre alinhadas com a política de inclusão institucional. A periodicidade dos encontros (tanto com o aluno quanto para monitoramento e avaliação do plano) e a maneira como serão organizados devem ser definidos no PDIn.

Com as informações sobre as demandas e as estratégias que serão utilizadas, fica mais fácil para o professor identificar, em sala de aula, qual comportamento do aluno, ligado ao transtorno, necessita de atenção e de reforço positivo (encorajamento e suporte constantes). Cabe ao professor informar ao colegiado ou ao professor tutor sobre o progresso e desafios do aluno, tendo por base o PDIn e a valorização dos aspectos qualitativos.

É na convivência com o outro e em diferentes ambientes que as necessidades de qualquer ser humano se apresentam. Portanto, a presença de estudantes com TDAH nas IES coloca em evidência as suas necessidades específicas e as barreiras que limitam ou impedem o exercício do direito à educação em condições de igualdade de oportunidade com as demais pessoas (Silva, 2016). As dificuldades se materializam, por exemplo, na recusa em reconhecer que o TDAH existe e na defesa dessa premissa, por meio de comportamentos, reações, emoções, palavras, negações representadas nas barreiras atitudinais. O PDIn está dentre as possíveis medidas institucionais para a busca pela resolutividade dos problemas enfrentados por alunos com TDAH no ensino superior por meio de um apoio acadêmico.

¹⁵ O professor tutor acompanha o aluno com TDAH mais de perto, orienta nas escolhas, estimula a participação, envolvendo-os em um processo de aprendizagem cooperativa. O professor tutor discute com os demais docentes e com os profissionais do AEE as estratégias de acessibilidade e inclusão (Silva, 2016).

Considerações finais

A universidade tem como desafio constituir-se como o *lócus* da prática inclusiva, para servir de exemplo aos diversos futuros profissionais que serão entregues à sociedade. Assim, o foco central de atuação do professor formador deve ser a aprendizagem de todos os alunos, inclusive daqueles que têm TDAH. Qualquer fator que venha a impedir ou dificultar o processo precisa ser considerado, avaliado e, em seguida, devem ser planejadas ações conjuntas, entre aluno, professor, colegiado de curso, profissionais do AEE e demais profissionais ou setores que tiverem implicação para a elaboração e desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes na superação dos desafios enfrentados por esse público.

Salientamos que o propósito de ensinar a todos os alunos é o que deve impulsionar o professor a seguir em frente, conhecendo as demandas, aprendendo e desenvolvendo metodologias diferenciadas. Nesse caso, o foco deve ser no potencial ilimitado de cada ser humano e na transformação que podem fazer juntos, pois escutar o aluno e identificar suas demandas específicas é imprescindível para o processo de ensino que deve se conectar ao processo de aprendizagem.

Cada IES deve fornecer níveis de acolhimento ao aluno com TDAH, para que ele possa aprender o que lhe é ensinado no curso, concluir a sua formação e exercer a sua cidadania. Desse modo, a falta de uma política institucional pode gerar uma lacuna e um sentimento de abandono nos alunos, contribuindo para a evasão.

É preciso considerar que o processo de ensino e aprendizagem na universidade é diferente daquele do Ensino Médio, há expectativa de que o aluno desenvolva maior autonomia e aqueles com TDAH podem ter dificuldade com essas mudanças. Entre os muitos desafios que envolvem o Ensino Superior, podemos citar a necessidade de formar um novo círculo de amizades, de compreender o funcionamento da instituição, de organizar a própria agenda e de desenvolver novos métodos de estudo.

Nesse sentido, o presente texto discorre a respeito do aluno com TDAH

no Ensino Superior e sugere uma proposta de PDIn e sua aplicabilidade, podendo contribuir para nortear e subsidiar a ação pedagógica do professor universitário e favorecer o reconhecimento da importância de sua atuação na trajetória acadêmica do aluno com TDAH.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO - ABDA. Disponível em: <https://tdah.org.br/perguntas-mais-frequentes-e-suas-respostas/>. Acesso em: 26 out. 2023.

ASSOCIAÇÃO DE PSIQUIATRIA AMERICANA - APA. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* [recurso eletrônico]: DSM-5. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC: SEEP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2023.

BRASIL. *Projeto de Lei n.º 5.185/2019*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para prever, na educação superior, o atendimento às necessidades educativas das pessoas com transtornos específicos da aprendizagem e do desenvolvimento. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/138936>. Acesso em: 30 jan. 2025.

BRASIL. *Decreto n.º 12.686, de 20 de outubro de 2025*. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166-publicacaooriginal-176779-pe.html>. Acesso em: 04 fev. 2026.

BRASIL. *Decreto n.º 12.773, de 8 de dezembro de 2025*. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Decreto-12773-2025-12-08.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2026.

CASTRO, Carolina Xavier Lima; LIMA, Ricardo Franco de. Consequências do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) na idade adulta. *Revista Psicopedagogia*, v. 35, n. 106, abr. 2018, p. 61-72. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862018000100008. Acesso em: 08 fev. 2026.

CONCEIÇÃO, Juliana Santos da. *A docência no Ensino Superior e a expansão universitária: tecendo saberes a partir das vozes do professor iniciante*. 2014. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2014.

FERREIRA, Lucas Batista *et al.* Estratégias para o ensino de estudantes universitários com TDAH: revisão de escopo. *Cogitare Enfermagem*. 2024, v.29. DOI: <https://doi.org/10.1590/ce.v29i0.94196>. Acesso em: 04 fev. 2026.

FOLTRAN, Elenice Parise; FOLTRAN JUNIOR, Dierone César. Desafios e estratégias para a inclusão de estudantes com deficiência e condições específicas de aprendizagem no Ensino Superior. *Quaestio - Revista de Estudos em Educação*, Sorocaba, SP, v. 27, p. e025048, 2025. DOI: [10.22483/2177-5796.2025v27id5746](https://doi.org/10.22483/2177-5796.2025v27id5746). Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/5746>. Acesso em: 30 jan. 2026.

LE MOS, João Ediberto Bisogne; LOPES, Mario Marcos; SOBREIRA, Liliane Cury. Os impactos do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e suas estratégias de enfrentamento na aprendizagem dos estudantes do ensino superior. *Transições*, Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, 2021.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de; DIAS, Ana Cristina Garcia. Repercussões do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) na Experiência Universitária. *Psicologia: ciência e profissão*, 2015, 35(2), p. 613-629. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-370300482013>. Acesso em: 05 fev. 2026.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. Desenvolvimento cognitivo. In: _____. *Desenvolvimento humano*. 12 ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PORTUGAL, Adriana Mara Pimentel Maia; OLIVEIRA, Renata Greco de Oliveira. Universidade e TDAH, estratégias de enfrentamento: uma revisão sistemática. *Revista Científica FACS*, v. 20, n. 25, 2020.

SANTOS, Adelianny Marielcy Rodrigues dos. Metodologias de ensino e a inclusão de estudantes com TDAH e dislexia no ensino superior. ENCONTRO INTERNACIONAL DE GESTÃO, DESENVOLVIMENTO E INOVAÇÃO (EIGEDIN), 4, *Anais...*, Edição online, 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2. *Revista Nacional de Reabilitação*, ano X, n. 58, set./out. 2007, p.20-30.

SILVA, Marcilene Magalhães da. *Processo de inclusão no ensino superior: o caso de estudantes com deficiência na Universidade Federal de Ouro Preto*. 2016. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC. Secretaria de Ações

Afirmativas e Diversidade (SAAD); Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE). *Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH):* orientações aos docentes. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2020. Disponível em <https://cae.ufsc.br/docencia-acessivel/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

VIZIM, Marli; SACALOSKI, Marisa. *Acessibilidade para os estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade:* orientações para o ensino superior. Portal da Acessibilidade, UNIFESP, v. 1, Edição 1, 2020.

PARTE 4
TECNOLOGIAS E RECURSOS PARA A INCLUSÃO

TECNOLOGIA E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS: INTERFACES ENTRE ACESSIBILIDADE E EDUCAÇÃO

Paulo Lopes Filho

Introdução

O presente trabalho tem como objeto de estudo a tecnologia em sua dimensão ampliada e o surgimento das tecnologias assistivas no contexto educacional brasileiro. Parte-se da compreensão de que a tecnologia não se restringe a recursos digitais ou equipamentos sofisticados, mas constitui elemento historicamente construído, indissociável dos processos de formação humana e das práticas sociais. Nesse cenário, as tecnologias assistivas emergem como um campo específico de conhecimento, voltado à eliminação de barreiras e à promoção da autonomia e da participação das pessoas público-alvo da educação especial.

O objetivo geral da pesquisa consiste em compreender as diferentes concepções de tecnologia presentes na literatura e, analisar as contribuições das tecnologias assistivas para a melhoria da qualidade de vida e para o fortalecimento de práticas educacionais inclusivas, na realidade brasileira. Como objetivos específicos, busca-se examinar os fundamentos teóricos que sustentam o conceito de tecnologia, identificar os principais marcos históricos e legais das tecnologias assistivas e discutir suas implicações pedagógicas no âmbito da educação inclusiva.

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, fundamentada em obras, artigos científicos e dispositivos legais que tratam das especificidades conceituais e pedagógicas da tecnologia e das tecnologias assistivas, com destaque para as contribuições de Bersch (2017), Kenski (2007) e Sasaki (1999). A relevância deste trabalho, justifica-se pela necessidade de aprofundar as distinções conceituais entre tecnologia e tecnologias assistivas, compreendendo suas interfaces e potencialidades no desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, o acesso e a permanência dos estudantes na escola, em consonância com o direito à educação de qualidade.

Tecnologia: conceitualizando a terminologia

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996), constitui o principal marco legal que orienta a organização da educação brasileira, reconhecendo a tecnologia como elemento suplementar do processo formativo dos estudantes. No âmbito da Educação Básica, e em que se discute as tecnologias, o artigo 32º estabelece que o ensino fundamental deve promover a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores que fundamentam a sociedade (Brasil, 1996). Tal lei elucida que a tecnologia não deve ser compreendida apenas como recurso instrumental, mas como conteúdo e dimensão constitutiva da formação básica do aluno, legitimando sua importante presença no contexto escolar.

Complementando o artigo acima, o artigo 36º da LDB reforça essa perspectiva ao tratar do ensino médio, determinando que o currículo deve ser organizado de modo a contemplar a formação integral do estudante, articulando conhecimentos relacionados ao mundo do trabalho, à ciência e à tecnologia (Brasil, 1996). Assim, o artigo, em discussão, revela que a legislação da educação brasileira reconhece a tecnologia como componente essencial dos processos educativos, servindo de base para a inserção de práticas pedagógicas mediadas por diferentes recursos tecnológicos.

A partir desse respaldo legal, torna-se pertinente aprofundar a discussão conceitual sobre tecnologia frente ao campo educacional, conforme proposto pela pesquisa, a fim de compreender suas implicações e, posteriormente, no contexto das tecnologias assistivas.

De acordo com Kenski (2007), o termo tecnologia é frequentemente associado, de forma equivocada, apenas a máquinas, equipamentos sofisticados ou recursos digitais. Para a autora, essa compreensão é equivocada, pois as tecnologias fazem parte da vida humana desde muito antes do surgimento das tecnologias digitais, estando presentes nas formas de comunicação, nos instrumentos de trabalho e nas práticas sociais construídas historicamente. Assim, a tecnologia não se reduz a artefatos modernos como habitualmente nos acostumamos a vivenciar, mas corresponde a um conjunto mais amplo de criações humanas.

Kenski (2007), explica que as tecnologias envolvem conhecimentos, processos, instrumentos e formas de organização que possibilitam ao ser humano: planejar, criar e utilizar recursos para atender às suas necessidades. Nesse sentido, a autora destaca que cinge a relação entre tecnologia e técnica, compreendendo a técnica como o modo de fazer, as habilidades e os procedimentos utilizados para a aplicação das tecnologias. Essas técnicas são aprendidas socialmente, transmitidas culturalmente e variam de acordo com o contexto histórico e social em que estão inseridas.

Ainda, segundo Kenski (2007), as tecnologias permeiam todas as atividades cotidianas, muitas vezes de forma tão naturalizada que deixam de ser percebidas como de tamanha dimensão. Recursos como livros, cadernos, lápis e instrumentos de escrita, por exemplo, também são tecnologias que foram planejadas e desenvolvidas para favorecer processos de comunicação, ensino e aprendizagem. No contexto educacional, essa compreensão ampliada permite reconhecer que a tecnologia exerce um papel mediador na construção do conhecimento, influenciando diretamente as práticas pedagógicas.

Tal concepção é fundamental para compreender, posteriormente, que a tecnologia e as tecnologias assistivas compartilham a função de mediar ações humanas e ampliar possibilidades no ensino. Contudo, enquanto a tecnologia, em sentido amplo, refere-se ao conjunto de conhecimentos, instrumentos e processos utilizados de forma “despercebida” no ensino, as tecnologias assistivas diferenciam-se por seu caráter específico e intencional, voltado à eliminação de barreiras e à promoção da autonomia das pessoas público-alvo da educação especial.

Essas distinções evidenciam que as tecnologias assistivas não se configuram apenas como recursos técnicos, mas como estratégias pedagógicas, guiadas pelo professor sob metodologias, orientadas pelos princípios da inclusão e da equidade. Dessa forma, compreender suas semelhanças e diferenças torna-se essencial para o desenvolvimento de práticas educacionais comprometidas com o acesso, a participação e a permanência de todos os estudantes na escola.

Tecnologias Assistivas: examinando os fundamentos

As tecnologias assistivas constituem um conjunto de recursos, estratégias e serviços que visam promover a funcionalidade, a autonomia e a participação das pessoas com deficiência nos diferentes contextos sociais, especialmente no âmbito educacional. No Brasil, sua fundamentação legal encontra respaldo na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que define a tecnologia assistiva como uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, destinada a ampliar habilidades funcionais e garantir o direito à acessibilidade, à inclusão social e educacional (Brasil, 2015). No campo da educação, tais tecnologias assumem papel central na efetivação do direito à educação inclusiva, ao possibilitar a eliminação de barreiras pedagógicas, comunicacionais e atitudinais enfrentadas pelo público-alvo da educação especial.

Correlacionando esse debate ao contexto contemporâneo, observa-se que, passados aproximadamente dez anos da promulgação da Lei Brasileira de Inclusão, o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, reafirmando a centralidade das tecnologias assistivas como elemento estruturante das políticas educacionais. O referido decreto estabelece diretrizes e objetivos voltados à promoção da inclusão educacional de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, em consonância com a Constituição Federal, a LDB e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Entre as diretrizes previstas no artigo 3º, destaca-se a garantia da oferta de tecnologias assistivas e de adaptações razoáveis, de acordo com as necessidades individuais dos estudantes, em interação com os diferentes contextos educacionais (Brasil, 2025).

Esse dispositivo é especialmente significativo, pois incorpora de forma normativa o princípio de que as ações de ensino devem ser adaptadas para atender às singularidades dos estudantes, garantindo não apenas o acesso físico às escolas, mas também a participação efetiva no currículo e nas atividades pedagógicas. Ao prever tanto a disponibilização de tecnologias assistivas quanto

a implementação de adaptações razoáveis, o Decreto amplia os mecanismos legais que asseguram que os ambientes educacionais sejam responsivos às necessidades específicas, promovendo a equidade e a inclusão de todos os estudantes.

Entretanto, diante da ausência de detalhamento técnico e operacional no Decreto nº 12.686/2025, especialmente no que se refere à implementação, acompanhamento e avaliação das tecnologias assistivas no contexto da educação especial, observa-se o risco de precarização da mão de obra qualificada. A inexistência de diretrizes claras para formação continuada, atuação multiprofissional e critérios de profissionais qualificados para o uso das tecnologias assistivas compromete a consolidação de práticas especializadas, resultando na escassez de profissionais devidamente capacitados.

Como consequência, as tecnologias assistivas tendem a ser aplicadas de forma inadequada, reduzindo sua eficiência pedagógica e funcional, enfraquecendo seu papel na promoção da autonomia, da participação e da aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial.

De forma complementar, esse dispositivo legal reforça a compreensão de que as tecnologias assistivas não se configuram como recursos acessórios, mas como instrumentos pedagógicos fundamentais para a garantia da equidade educacional. A partir desse marco legal, torna-se necessário aprofundar os fundamentos conceituais das tecnologias assistivas, compreendendo suas contribuições para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e para a consolidação de uma educação que respeite a diversidade e assegure a participação de todos os estudantes.

Segundo (Bersch, 2017), a tecnologia assistiva deve ser compreendida fundamentalmente como um recurso do usuário, e não como um instrumento do profissional. Sua finalidade é possibilitar que a pessoa com deficiência desempenhe, de forma independente e autônoma, atividades do cotidiano que, sem esse apoio, estariam limitadas ou impedidas. Recursos como bengalas, cadeiras de rodas, lentes corretivas, *softwares* leitores de tela ou sistemas de comunicação alternativa acompanham o usuário em diferentes contextos de sua vida, promovendo funcionalidade, eficiência e autonomia. Nessa perspectiva, a

tecnologia assistiva está diretamente vinculada às necessidades individuais da pessoa,sendoummeioparaampliarsuaparticipaçãosocial,educacionalefuncional.

Bersch (2017) destaca a importância de diferenciar a tecnologia assistiva de outras tecnologias frequentemente confundidas com ela, como as tecnologias médicas, de reabilitação ou a tecnologia educacional comum. No contexto educacional, um recurso tecnológico só pode ser considerado assistivo quando é utilizado por um estudante com deficiência com o objetivo de romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas, possibilitando seu acesso, participação ativa e engajamento no processo de aprendizagem.

Assim, as tecnologias amplamente usadas por todos os alunos não são, por si só, assistivas; elas passam a exercer essa função quando sua ausência coloca o estudante com deficiência em desvantagem ou exclusão. Portanto, a tecnologia assistiva caracteriza-se pela função que exerce na superação de barreiras e na garantia da participação autônoma do aluno, e não apenas pelo tipo de recurso utilizado (Bersch, 2017).

Nesse viés, é importante ressaltar que a tecnologia assistiva não deve ser compreendida apenas como um benefício direcionado exclusivamente ao aluno com deficiência, mas como um recurso que promove transformações mais amplas no contexto educacional, inclusivo e social. Ao favorecer a eliminação de barreiras físicas, comunicacionais e pedagógicas, a tecnologia assistiva contribui para a construção de ambientes educacionais mais acessíveis, beneficiando toda a comunidade escolar internamente e externamente, refletindo diretamente na sociedade.

Dessa forma, seus efeitos ultrapassam o âmbito individual, refletindo mudanças nas práticas pedagógicas, na organização institucional e na própria concepção de educação e sociedade inclusivas, conforme discutido por Sassaki (1999) ao tratar da inclusão social como um processo de transformação coletiva:

A inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externo, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliários e meio de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também do próprio portador de necessidades especiais (Sassaki, 1999, p. 42).

Portanto, as tecnologias assistivas configuram-se como elementos centrais para a efetivação da educação inclusiva, ao articular fundamentos legais, conceituais e pedagógicos voltados à eliminação de barreiras e à promoção da participação dos estudantes público-alvo da educação especial. Para que cumpram plenamente sua função, torna-se indispensável sua implementação associada à formação qualificada de profissionais e a práticas pedagógicas intencionalmente inclusivas, com a escola para a sociedade, de modo que passem a atuar como instrumentos estruturantes na construção de uma educação equitativa e socialmente transformadora.

Educação inclusiva: desafios dos alunos

As tecnologias assistivas assumem papel estratégico no contexto da educação inclusiva, pois contribuem diretamente para garantir a participação, a autonomia e a aprendizagem dos alunos com deficiência no ambiente escolar. Ao articular recursos, serviços e estratégias pedagógicas, essas tecnologias possibilitam a superação de barreiras físicas, comunicacionais e pedagógicas, reforçando o princípio de que a diversidade dos estudantes deve ser considerada no planejamento educacional.

Assim, a incorporação das tecnologias assistivas dialoga com a perspectiva da inclusão ao deslocar o foco das limitações individuais para a responsabilidade da escola em criar condições equitativas de acesso ao conhecimento e à participação plena nos processos educativos.

O princípio da centralidade do aluno na escola é fundamental para compreender a transição da integração para a inclusão escolar, pois evidencia a necessidade de superar práticas que responsabilizavam o estudante por sua adaptação ao sistema educacional. Mendes (2006) alude que, historicamente, alunos com necessidades educacionais especiais foram excluídos ou segregados sob o argumento de que não correspondiam aos padrões escolares vigentes. Essa lógica produziu modelos educacionais que priorizavam a adaptação do aluno à escola, reforçando processos de exclusão mesmo quando havia acesso formal à escolarização, o que evidencia limites estruturais do paradigma integrador.

Com o avanço dos debates internacionais, especialmente a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), consolidou-se o reconhecimento de que todo aluno é sujeito de direitos e deve ter garantidas condições de acesso, permanência e sucesso na escola. O documento da UNESCO (1990) afirma que a educação deve responder às necessidades básicas de aprendizagem de todos, independentemente de suas condições pessoais, sociais ou culturais. Nesse contexto, a inclusão escolar passa a exigir transformações curriculares, pedagógicas e organizacionais, reafirmando o aluno como protagonista do processo educativo e deslocando a responsabilidade da exclusão do indivíduo para o próprio sistema educacional.

Em síntese, ao discutir os desafios enfrentados pelo aluno com deficiência no contexto da educação inclusiva, torna-se imprescindível reconhecer que as barreiras não se limitam às condições individuais, mas se estruturam, sobretudo, nas práticas pedagógicas, nas concepções ainda excludentes e na insuficiência de recursos acessíveis. Nesse cenário, as tecnologias assistivas configuram-se como instrumentos fundamentais para a promoção da autonomia, da participação e da aprendizagem significativa, ao ampliarem possibilidades de comunicação, mobilidade e acesso ao currículo.

Contudo, sua efetividade depende de formação docente adequada, planejamento pedagógico intencional e compromisso institucional com a inclusão. Assim, enfrentar os desafios do aluno com deficiência implica articular políticas públicas, práticas inclusivas e o uso crítico das tecnologias assistivas, consolidando uma educação que reconheça as diferenças como parte constitutiva do processo educativo e assegure, de fato, o direito à aprendizagem para todos.

Conclusões

Diante das discussões apresentadas, constata-se que a tecnologia, compreendida em sua dimensão ampliada, constitui elemento indissociável da formação humana e dos processos educativos, não se restringindo a recursos digitais ou equipamentos sofisticados. Conforme evidenciado a partir das contribuições teóricas de Kenski (2007) e do respaldo legal da Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional. Assim, a tecnologia configura-se como eixo das práticas de ensino e aprendizagem, e componente estruturante da educação básica, influenciando diretamente as formas de ensinar e aprender. Essa compreensão é fundamental para situar, de maneira crítica e contextualizada, o surgimento e a relevância das tecnologias assistivas no cenário educacional contemporâneo.

Nesse sentido, as tecnologias assistivas destacam-se por seu caráter intencional e específico, voltado à superação de barreiras e à promoção da autonomia, da funcionalidade e da participação das pessoas público-alvo da educação especial. Amparadas por marcos legais como a Lei Brasileira de Inclusão e, mais recentemente, pelo Decreto nº 12.686/2025, essas tecnologias consolidam-se como instrumentos pedagógicos indispensáveis para a efetivação da educação inclusiva. Todavia, o estudo mostrou que a simples previsão normativa não é suficiente para garantir sua efetividade, sendo imprescindível o investimento em formação continuada de profissionais, atuação qualificada e diretrizes claras para sua implementação no cotidiano escolar.

À luz das contribuições de Mendes (2026), conclui-se que a consolidação da educação inclusiva exige a superação de perspectivas meramente integracionistas, demandando transformações estruturais nas práticas pedagógicas, na organização escolar e na formação docente. Nesse contexto, as tecnologias assistivas assumem papel estratégico ao favorecer a eliminação de barreiras e ampliar as condições de participação, autonomia e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. Contudo, conforme problematiza a autora, tais recursos somente produzem efeitos significativos quando articulados a políticas públicas consistentes, planejamento pedagógico intencional e compromisso coletivo com a inclusão, reafirmando que a garantia do direito à educação é um processo contínuo, social e politicamente construído.

Por fim, conclui-se que compreender as distinções conceituais entre tecnologia e tecnologias assistivas, bem como reconhecer suas interfaces, contribui significativamente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, o acesso e a permanência de todos os estudantes na escola. As tecnologias assistivas, quando utilizadas de forma

planejada e contextualizada, ultrapassam o âmbito individual e promovem transformações estruturais na escola e na sociedade, reafirmando a inclusão como um processo coletivo, contínuo e socialmente transformador. Dessa forma, reforça-se a necessidade de políticas públicas, práticas educacionais e ações formativas que assegurem uma educação verdadeiramente inclusiva, democrática e de qualidade para todos.

Referências

BERSCH, Rita. Introdução à tecnologia assistiva. Porto Alegre: Assistiva – Tecnologia e Educação, 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 3 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 dez. 2025.

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: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Acesso: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 28 dez. 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 21 out. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 28 dez. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, p. 387-405, dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2026.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007. p. 23–25.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990.

RECURSOS E TECNOLOGIA DE BAIXO CUSTO PARA PESSOAS COM SURDOCEGUEIRA E COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA SENSORIAL

Shirley Rodrigues Maia

Raquel Delgado Ramos

Laura Lebre Monteiro Ancilotto

Introdução

Os estudantes com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial inicialmente apresentam grandes dificuldades para se comunicar e aprender por imitação ou observação de atitudes recorrentes de suas perdas sensoriais. A comunicação é a chave para elas, mas para conseguir um trabalho que seja eficiente e que possa promover autonomia e conhecimento do seu entorno, é necessária uma metodologia de aquisição da comunicação e desenvolvimento da linguagem.

Um dos recursos e tecnologia de baixo custo, sistema de calendário, é útil para auxiliar ambos e para a construção do mesmo é necessário que a criança com surdocegueira e com deficiência múltipla estabeleça o reconhecimento das situações através da antecipação com objetos de referências que representam ações de sua vida cotidiana, usando a caixa de antecipação.

O sistema de calendário é uma tecnologia de baixo custo e visa acessibilidade e comunicação. O termo “sistema de calendário” significa criar instrumentos simbólicos como dispositivo diário, calendário de parede, caixa e calendário. Ele é um recurso que favorece o desenvolvimento da noção de tempo e destaca a atividade central de qualquer rotina. Um programa baseado no uso do calendário serve de apoio ao desenvolvimento de comunicação, dá apoio emocional e um sentido de posse, assim como, permite o ensino de conceitos temporais abstratos e vocabulário.

O sistema de calendário promove apoio emocional para criança com surdocegueira e com deficiência múltipla quando: 1) Dá à criança segurança. Porque permite saber o que vai acontecer depois, porque a criança que

tem perdas sensoriais pode não perceber as pistas naturais que indicam acontecimentos futuros. 2) Dá à criança razões para se antecipar. Esperar por uma atividade divertida pode motivá-la e ajuda mantê-la em contato com o mundo, não ficando centrada nela mesma. 3) Dá alerta para a criança em uma mudança inesperada na rotina que pode acontecer. Ter oportunidade de se preparar previamente para essa mudança, fazendo com que fique menos ansiosa. 4) Permite que a criança participe nas decisões sobre as atividades do dia a dia permitindo que ela sinta e tenha o controle sobre sua vida. O sistema de calendário promove também desenvolvimento de conceitos de tempo, ele fornece uma forma clara de representar a passagem do tempo, o que facilita o ensino de conceitos temporais (passado, presente e futuro) a nível básico.

O sistema de calendário é um apoio para o ensino de vocabulário temporal mais complexo como “espera”, “depois”, “tarde”, “manhã”, “dia”, “noite” etc. Assim, ele favorece uma forma individualizada da aquisição de noção de tempo, de modo que a criança possa compreender. Ele prepara a criança para a aprendizagem de noções temporais (relógios, agendas, e outros).

A criança com surdocegueira ou com deficiência múltipla amplia sua comunicação com o uso do sistema de calendário, Eles são construídos de acordo com as necessidades: sensoriais, motoras e de comunicação de cada criança. O mundo delas amplia e permite que tenham melhores parceiros de comunicação, bem como no uso de recursos pedagógicos acessíveis, Conforme aponta Bersch e Sartoreto (2009) os recursos podem ser considerados ajudas, apoio e também meios utilizados para alcançar um determinado objetivo; suas ações, práticas educacionais ou material didático são projetados para propiciar a participação autônoma do aluno com deficiência no seu percurso escolar.

Atendendo a essas diferenças e necessidades, os recursos pedagógicos e de acessibilidade colaboram para que pessoas com deficiência participem ativamente do processo escolar. Quando nos referimos aos recursos de acessibilidade na escola, estamos falando em tecnologia assistiva (TA).

Tecnologia assistiva (TA): classificação

Os recursos conhecidos como de baixa tecnologia, são os que podem ser construídos pelo professor e disponibilizados ao aluno para uso em diversos ambientes necessários. Já os recursos de alta tecnologia são adquiridos após a avaliação das necessidades do aluno, sob indicação do professor ou terapeuta.

Assim, apresentamos alguns aspectos importantes para confecção de recursos e tecnologia:

Visuais: tamanho, cor, campo e contraste que favoreçam as necessidades das etiologias e patologias apresentadas pelos alunos.

Desenvolvimento das habilidades visuais e maturação das habilidades visuais: percepção de luz, consciência visual (perceptivo), fixação, olhar item por item, rastrear (seguindo) objetos e móveis, mantém contato visual com pessoas e brinquedos, convergência, acomodação, coordenação olho-mão, exploração, observação seletiva, localização, discriminação (habilidade para discriminar entre dois pontos pequenos).

Fotofobia:

- Controlar quantidade (reostato/uso de cortinas), tipo, direção da luz
- Evitar luz direta no olho da criança;
- Sentar a criança de costas para a janela;
- Uso de boné, viseira e/ou lentes com filtro;
- Reduzir o brilho das superfícies.

Mais luz:

- Luz natural deve ser usada sempre que possível;
- Uso de luminárias;
- Oferecer à criança a oportunidade para que ela posicione a luz com independência;
- Uso de recursos com luz interna.

De acordo com o Manual para pais e professores – o ensino à criança

surdocega podem ter o auxílio de materiais: táteis: permitem sensações de segurança para os deslocamentos do aluno, dando-lhe uma orientação espacial; visuais: recomenda-se considerar contrastes de cores, não ter muita ou pouca luz, nem reflexo porque pode prejudicar o resíduo visual que o aluno tem. Sonoros: algumas texturas podem aumentar a sonoridade do ambiente, fontes sonoras guiam o aluno. Espaciais: alguns móveis estáticos ajudam a orientação espacial e além disso, ajudam na aquisição do processo de pensamento, chamado de permanência do objeto.

Sobre a tecnologia assistiva, podemos percebê-la como uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2008).

McInnes e Treffy (1997, 2003) escreveram sobre suas pesquisas demonstrando os estágios de interação pelos quais muitos alunos com deficiência múltipla sensorial passam para alcançar um sistema efetivo simbólico de comunicação, conforme descrito em Maia (2011).

- Estágio 1 - a criança resistirá ativamente à atividade;
- Estágio 2 - a criança resistirá passivamente;
- Estágio 3 - tolera interação;
- Estágio 4 - Cooperar passivamente;
- Estágio 5 - Gosta da atividade;
- Estágio 6 - Responde cooperativamente;
- Estágio 7 - Participação ativa;
- Estágio 8 - Imitação;
- Estágio 9 - Iniciação, a criança inicia a atividade, independentemente, sem precisar de ajuda.

O livro intitulado *Iniciando a comunicação com a criança surdocega* (2023), traz os conceitos de rotina e o significado de objetos de referência.

Já os objetos de referência são sistemas no qual nós usamos objetos concretos para estruturar as atividades diárias da criança. Estruturar significa organizar pedaços em um conjunto. A criança surdocega não pode experimentar o mundo como uns todos problemas de visão e audição. O objetivo é deixar a criança saber o que vai acontecer; o que aconteceu; com quem ela vai estar junto; onde a atividade vai acontecer.

Figura 1: Rotinas e sequências.





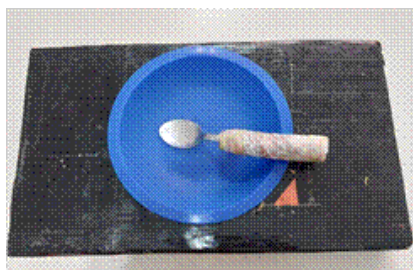
Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Figura 2: Adaptações em lápis, canetas e pincéis, plano inclinado.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Figura 3: suporte para os pés e suporte para alimentação.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Figura 4: Adaptação de posicionamento, para atividades e brincadeiras.



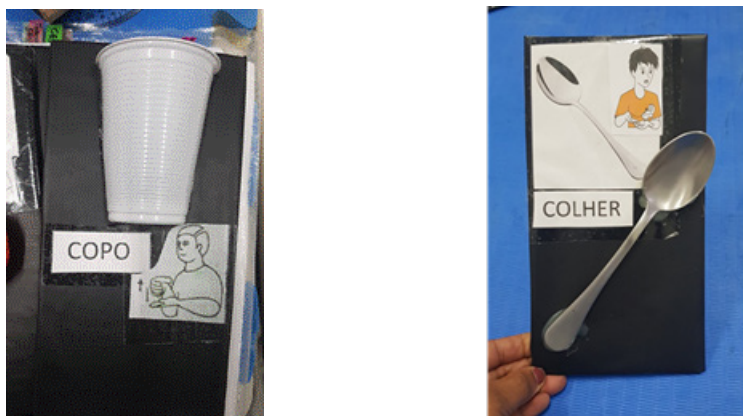
Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Figura 5: Materiais e atividades acessíveis.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Figura 6: Pista de contexto em placa.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Considerações finais

Os recursos e as tecnologias assistivas de baixo custo constituem ferramentas essenciais para promover a comunicação, a aprendizagem, a autonomia e a inclusão de pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial. Entre esses recursos, o sistema de calendário, aliado ao uso de objetos de referência e à organização de rotinas, destaca-se por favorecer a antecipação das atividades, a compreensão de conceitos temporais, a ampliação do vocabulário e o fortalecimento da segurança emocional, possibilitando que o estudante participe de forma mais ativa de seu cotidiano.

Além disso, a efetividade desses recursos está diretamente relacionada à sua adequação às necessidades sensoriais, motoras e comunicacionais de cada indivíduo, bem como ao planejamento realizado pelos profissionais da educação em parceria com as famílias. Assim, o uso de tecnologias assistivas de baixo custo demonstra que práticas acessíveis e personalizadas podem contribuir significativamente para o desenvolvimento da comunicação, da independência e da participação social, fortalecendo o direito à educação inclusiva e à plena cidadania das pessoas com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial.

Referências

Projeto Horizonte –Ahimsa/Hilton Perkins. Sugestões para modificação do ambiente em casa e na escola, 2004.

Material de apoio do curso de Instrutor Mediador. Instituto Ahimsa 2022.

Projeto Horizonte – Ahimsa/Hilton Perkins. Sugestões para modificação do ambiente em casa e na escola, 2004.

Projeto Horizonte – Ahimsa/Hilton Perkins. Livro Iniciando a comunicação com a criança surdocega, 2003. <https://www.assistiva.com.br/tassistiva.html> acesso em janeiro de 2025.

SOBRE OS AUTORES(AS)

Aline Marchand

Licenciada em Educação Especial e Bacharel em Psicopedagogia. Atuou por cerca de 10 anos como coordenadora de equipe de produção editorial e, há uma década, é servidora efetiva na Rede Municipal de Navegantes (SC), na área da Educação Especial. Atualmente cursa especialização em Altas Habilidades/ Superdotação, área de maior interesse em sua trajetória profissional e de pesquisa.

E-mail: aline.marchand2000@gmail.com

Carlos Antônio Rezende Filho

Mestre em Ensino de Ciências e Matemática, pela Universidade Federal de Uberlândia. Licenciado em Matemática, pela Universidade Federal de Uberlândia. Diretor escolar na E. M. Manoel Alves Vilela.

E-mail: caarlosreezende@gmail.com

Jefferson Matheus de Souza

Especialista em Comércio Exterior, pela Universidade do Norte do Paraná. Especialista em Inspeção Escolar pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. Bacharel em Administração, pela Universidade Federal de Uberlândia. Licenciado em Letras Português, pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. Professor de Educação Básica na rede municipal de Ituiutaba-MG

E-mail: jefferson2206@gmail.com

Jennifer Florindo Aguiar

Mestranda em Educação Profissional, Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: jenni.pedago@gmail.com

João Paulo Barbosa Gomes

Especialista em Educação especial e Neuropsicopedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. Graduação em Educação Especial pelo Centro Universitário Cidade Verde, Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Faveni - Unifaveni, Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Uberlândia.

Professor de Educação Básica na rede municipal de Ituiutaba-MG.

E-Mail: jp_edition@msn.com

Juliana Santos da Conceição

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.
Técnica em Assuntos Educacionais da Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD/
UFOP.

E-mail: juliana.santos@ufop.edu.br

Leandro Andrade Fernandes

Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Catalão
– UFCAT/GO. Professor dos cursos de Letras: Libras e Letras: Tradução e
Interpretação em Libras/Português da Universidade Federal de Goiás.

E-mail: leandro_andrade@ufg.br

Letizia Pires Marchelli

Bacharel em Fisioterapia pela Universidade Católica de Salvador (Ucsal-
Salvador)

Fisioterapeuta Hospitalar do Hospital Sírío Libanês (HSL-SP)

E-mail: letiziamarchel@gmail.com

Lucia Castro Lemos

Doutora em Ciências da Saúde pela Faculdade de Saúde Pública da
Universidade de São Paulo. Pesquisadora da Faculdade de Saúde Pública da
Universidade de São Paulo (FSP-USP).

E-mail: lemosluciacaastro@gmail.com

Marcilene Magalhães da Silva

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP. Técnica
em Assuntos Educacionais da Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD/UFOP.
Atualmente é Coordenadora do Núcleo de Apoio Pedagógico PROGRAD/UFOP.

E-mail: marcilene@ufop.edu.br

Maria Aparecida Augusto Satto Vilela

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica - PPGPEDU, do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: cidasattoo@gmail.com

Oliver Prates Rodrigues

Mestrando em Educação Profissional, Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: oliverpratesrodrigues@gmail.com

Paulo Lopes Filho

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Graduado e Especialista em Educação Especial. Professor com formação e estudos voltados às diferentes áreas da educação e ensino.

E-mail: paulo.lopes.educa@gmail.com

Regiane Teixeira da Silva

Mestre em Ciências da Saúde pela Faculdade de Medicina do ABC. Especialista em projetos (PROADI-SUS) do Hospital Sírio Libanês (HSL-SP).

Talita Moura Franco

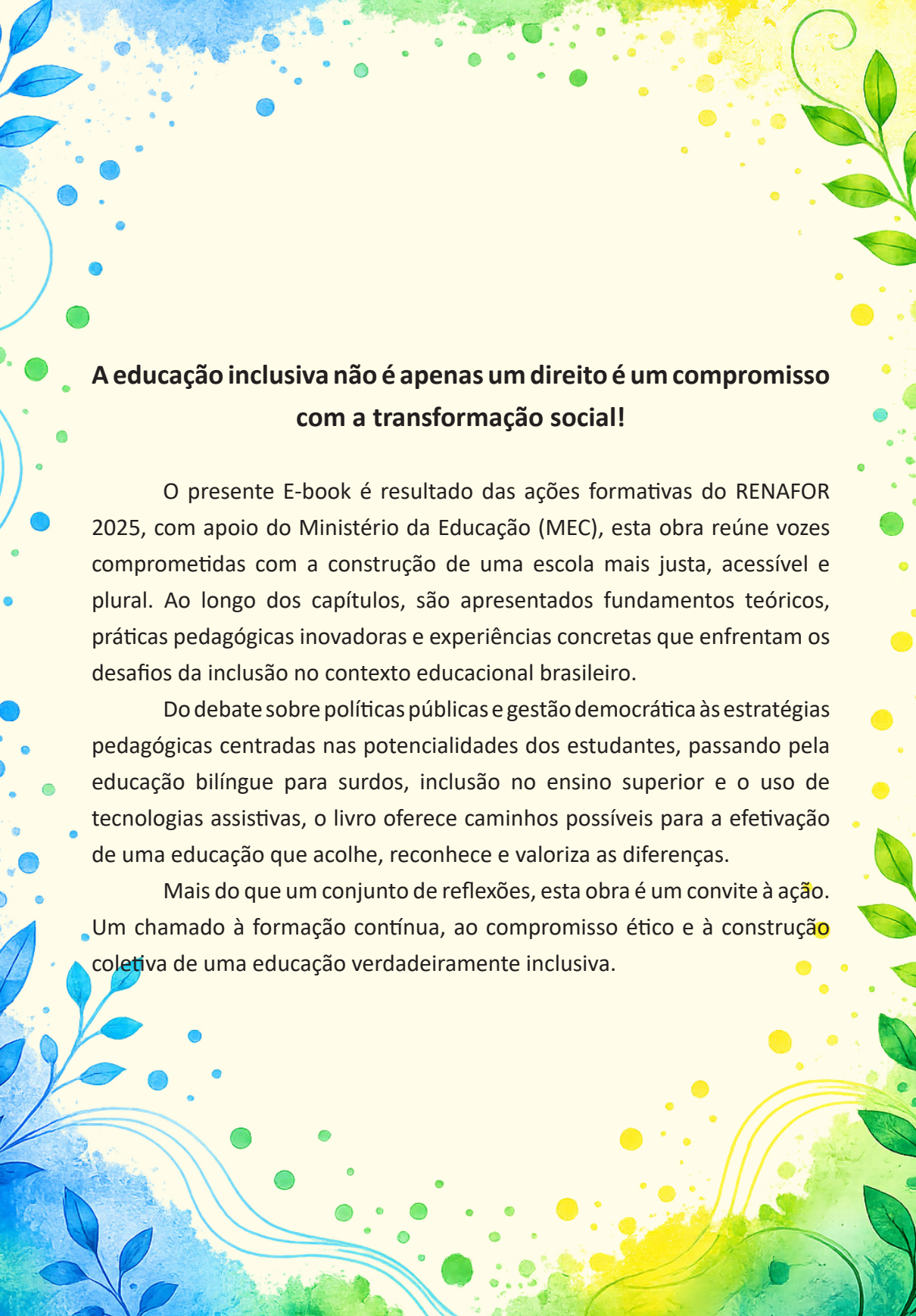
Mestre em Ensino de Ciências e Matemática, pela Universidade Federal de Uberlândia. Licenciado em Ciências Biológicas, pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora na rede municipal de Ituiutaba.

E-mail: talitafranco06@gmail.com

Rafael Cardozo Figueredo

Bacharel e Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU, *campus* Pontal. Especialista em Educação Básica pelo Instituto Federal de Minas Gerais - IFMG. Mestre em Ensino de Biologia pelo Mestrado Profissional em Ensino de Biologia - ProfBio, polo Universidade Estadual do Ceará - UECE. Professor efetivo de Biologia na Secretaria de Estado da Educação de Alagoas - SEDUC-AL.

E-mail: rafaelcardozo93@gmail.com



A educação inclusiva não é apenas um direito é um compromisso com a transformação social!

O presente E-book é resultado das ações formativas do RENAFOR 2025, com apoio do Ministério da Educação (MEC), esta obra reúne vozes comprometidas com a construção de uma escola mais justa, acessível e plural. Ao longo dos capítulos, são apresentados fundamentos teóricos, práticas pedagógicas inovadoras e experiências concretas que enfrentam os desafios da inclusão no contexto educacional brasileiro.

Do debate sobre políticas públicas e gestão democrática às estratégias pedagógicas centradas nas potencialidades dos estudantes, passando pela educação bilíngue para surdos, inclusão no ensino superior e o uso de tecnologias assistivas, o livro oferece caminhos possíveis para a efetivação de uma educação que acolhe, reconhece e valoriza as diferenças.

Mais do que um conjunto de reflexões, esta obra é um convite à ação. Um chamado à formação contínua, ao compromisso ético e à construção coletiva de uma educação verdadeiramente inclusiva.