

Educação Inclusiva e Formação

A Escola para Todos



Jéfferson Balbino
Welber Eustáquio de Vasconcelos
Heloisa Barboza Gregorio
Edileide Ribeiro Pimentel
Everton Nery Carneiro
Myke Oliveira Gomes
Alan Yokoda Kohama
Cliciano Vieira da Silva
Janildes de Moura Lino
Lucas Teixeira Dezem
Sunami Graças de Farias Correia

ORGANIZADORES



EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO

A ESCOLA PARA TODOS

Jefferson Balbino
Welber Eustáquio de
Vasconcelos **Heloisa Barboza**
Gregório Edileide Ribeiro
Pimentel **Everton Nery Carneiro**
Myke Oliveira Gomes
Alan Yokoda Kohama
Cliciano Vieira da Silva
Janildes De Moura Lino
Lucas Teixeira Dezem
Sunamí Graças de Farias Correia



Conselho Editorial:

1. Pós-Dr. Sérgio Nunes de Jesus – Rondônia, Brasil
2. Pós-Dra. Fabíola Ornellas de Araújo - São Paulo, SP
3. Pós-Dr. José Crisólogo de Sales Silva - São Paulo, Brasil.
4. Dr. Eliuvomar Cruz da Silva – Amazonas, Brasil.
5. Dra. Laury Vander Leandro de Souza – São Paulo, Brasil
6. Dr. Maurício Antônio de Araújo Gomes - Massachusetts, EUA
7. Dr. Jorge Adrihan N. Moraes – Paraguai
8. Dr. Eduardo Gomes da Silva Filho - Roraima, Brasil.
9. Dra. Ivanise Nazaré Mendes - Rondônia, Brasil.
10. Dra. Celeste Mendes - São Paulo, Brazil
11. Dra. Maria Cristina Sagálio - Minas Gerais, Brasil.
12. Dr. Ivanildo do Amaral - Assunção, Paraguai.
13. Dr. Luiz Cláudio Gonçalves Júnior - São Paulo, Brasil.
14. Dr. José Maurício Diascânio - Espírito Santo, Brasil.
15. Dr. Geisse Martins - Flórida, Estados Unidos.
16. Dr. Cyro Masci - São Paulo, Brasil.
17. Dr. André Rosalem Signorelli - Espírito Santo, Brasil.
18. Dra. Silvana Maria Aparecida Viana Santos - Espírito Santo, Brasil
19. Me. Carlos Alberto Soares Júnior – Fortaleza, Ceará, Brasil.
20. Me. Michel Alves da Cruz - São Paulo - SP, Brasil.
21. Me. Paulo Maia – Belém, Pará, Brasil.
22. Me. Carlos José Domingos Alface – Maputo, Moçambique
23. Me. Hugo Silva Ferreira - Minas Gerais, Brasil.
24. Me. Walmir Fernandes Pereira – Rio de Janeiro-RJ, Brasil.
25. Me. Solange Barreto Chaves – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil.
26. Me. Rita de Cássia Soares Duque - Mato Grosso, Brasil.
27. Me. César Rodrigues Barrinho - Mato Grosso, Brasil
28. Me. Renan Italo Rodrigues Dias - São Paulo, Brasil

Revisores, Avaliadores Externos e Pareceristas

Guilherme Bonfim | Felipe Lazari | Fernando Mancini | Francisca Karoline Ferreira Assunção | Janilson Ribeiro Batista Eliane Compri de Azevedo Mattos | Martinho Vicente Caito | Suellen Iaskevitz Carneiro | Marcelo Zampolli | Raul de Miguel Benjamim Jofrisse Nhamitambo | Jovana Souza de Oliveira | Juvenal Laurinda da Silva Chadreque | Natanael Falquette de Sá Raposa | Antônio Filho | Alana Freitas Miranda | Lorena de Andrade | Ana Luiza da Silva Teles | Amanda Regina Marcelino dos Santos | Angela Ancelmo | Charles Cosme de Souza | Matheus Candido Barcelos | Salem Suhail El Khatib

Equipe Técnica:

Editora-chefe: Bárbara Aline Ferreira Assunção - São Paulo, Brasil.

Apoio Técnico: Fernando Mancini - São Paulo - SP, Brasil.

Jornalista do Grupo Editorial Aluz: Bárbara Aline Ferreira Assunção - São Paulo, MTB 0091284/SP.

Bibliotecária Responsável: Sueli Costa - CRB-8/5213 (SC Assessoria Editorial, São Paulo, Brasil).

Diretora: Bárbara Aline Ferreira Assunção

Produção Gráfica, Capa, Diagramação: Editora Aluz

Jornalista Grupo Editorial Aluz: Bárbara Aline Ferreira Assunção, MTB 0091284/SP

Bibliotecária Responsável: Sueli Costa, CRB-8/5213

CARO LEITOR,

Queremos saber sua opinião sobre nossos livros. Após a leitura, visite-nos no site
<https://editoraaluz.com.br>

Copyright © 2026 by Jefferson Balbino, Welber Eustáquio de Vasconcelos, Heloisa Barboza Gregório, Edileide Ribeiro Pimentel, Everton Nery Carneiro, Myke Oliveira Gomes, Alan Yokoda Kohama, Cliciano Vieira da Silva, Janildes de Moura Lino, Lucas Teixeira Dezem, Su-namí Graças de Farias Correia

Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida sob quaisquer meios existentes sem autorização por escrito do autor

Editora Acadêmica Aluz

Contato:

Email: rcmos.rev@gmail.com

Telefone: +55 11 97228-7607

Prefixos Editoriais: ISSN 2675-9128 | ISBN 978-65-994914 | ISBN 978-65-996149 | ISBN 978-65-995060 | DOI 10.51473

Endereço: Rua Benedito Calixto, 143, térreo – Centro, SP, Mongaguá, Brasil | CEP: 11730-000. CNPJ 30006249000175

<https://editoraaluz.com.br>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A553e

Jefferson Balbino; Welber Eustáquio de Vasconcelos, Heloisa Barboza Gregório, Edileide Ribeiro Pimentel, Ever-ton Nery Carneiro, Myke Oliveira Gomes, Alan Yokoda Kohama, Cliciano Vieira da Silva, Janil-des de Moura Lino, Lucas Teixeira Dezem, Sunamí Graças de Farias Correia. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO À ESCOLA PARA TODOS. / xxxx, xxxx. – 1. ed. – São Paulo: Editora Acadêmica Aluz, 2026.

124 p.: il.; 21 cm. – (Vol. 1)

Inclui bibliografia.

DOI: [10.51473/ed.al.eifep](https://doi.org/10.51473/ed.al.eifep)

ISBN: xxxx

Editora-chefe: **Bárbara Aline Ferreira Assunção.**

1. Educação. 2. Inclusão. 3. Escola

CDD 370

Elaborada por: **Sueli Costa – CRB-8/5213**

SUMÁRIO

1. AVALIAÇÃO INCLUSIVA E ADAPTAÇÕES CURRICULARES: REPENSANDO OS MÉTODOS AVALIATIVOS PARA GARANTIR A EQUIDADE E O ACOMPANHAMENTO REAL DA APRENDIZAGEM	10
<i>Gustavo Henrique Gonçalves; Francisco Rodrigues de França Filho; Suely Pedrosa Nascimento; Eduardo Patrício Barbosa Cardoso, Cliciano Vieira da Silva, Janildes de Moura Lino</i>	
2. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: FUNDAMENTOS, ORGANIZAÇÃO E ARTICULAÇÃO COM O ENSINO COMUM.....	25
<i>Cliciano Vieira da Silva, Janildes de Moura Lino, Francisco Rodrigues de França Filho, Suely Pedrosa Nascimento, Sunamí Graças de Farias Correia, Eduardo Patrício Barbosa Cardoso, Lucas Teixeira Dezem</i>	
3. INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): DESAFIOS ESPECÍFICOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EFICAZES	39
<i>Heloisa Barboza Gregorio, Cliciano Vieira da Silva, Janildes de Moura Lino, Gustavo Henrique Gonçalves, Arielma Nunes Ferreira Picanço, Suely Pedrosa Nascimento</i>	
4. A NOVA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O DEBATE SOBRE A EXCLUSÃO: ANÁLISE DAS RECENTES MUDANÇAS NORMATIVAS E SEUS IMPACTOS NA PRÁTICA	52
<i>Cliciano Vieira da Silva, Janildes de Moura Lino, Gustavo Henrique Gonçalves, Arielma Nunes Ferreira Picanço, Myke Oliveira Gomes, Lucas Teixeira Dezem</i>	
5. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ALFABETIZAÇÃO: ESTRATÉGIAS E RECURSOS ESPECÍFICOS PARA A GARANTIA DO LETRAMENTO DE TODOS OS ALUNOS	64
<i>Cliciano Vieira da Silva, Janildes de Moura Lino, Arielma Nunes Ferreira Picanço</i>	
6. NEURODIVERSIDADE NA ESCOLA: O OLHAR PARA O TEA, TDAH E DISLEXIA COMO FORMAS NATURAIS DE FUNCIONAMENTO CEREBRAL, E NÃO APENAS DÉFICITS	76
<i>Cliciano Vieira da Silva, Janildes de Moura Lino, Eduardo Patrício Barbosa Cardoso, Alexandre Moura Lima Neto, Elenilda Ramos Paiva Lemos</i>	

7. O BURNOUT DOCENTE E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A NECESSIDADE DE POLÍTICAS DE BEM-ESTAR E APOIO À SAÚDE MENTAL DO EDUCADOR.....	88
<i>Jéfferson Balbino, Francisco Rodrigues de França Filho, Ronaldo Zanata Pazim, Cliciano Vieira da Silva, Janildes de Moura Lino, Sunamí Graças de Farias Correia, Alexandre Moura Lima Neto; Stéphanie Karollyne Duarte Oliveira</i>	
8. EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS PARA O COTIDIANO ESCOLAR	98
<i>Welber Eustáquio de Vasconcelos</i>	
9. O DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E APRENDIZAGEM COOPERATIVA: METODOLOGIAS QUE PROMOVEM A INTERDEPENDÊNCIA POSITIVA E O ENSINO MÚTUO ENTRE ALUNOS	109
<i>Heloisa Barboza Gregorio, Myke Oliveira Gomes, Lucas Teixeira Dezem, Elenilda Ramos Paiva Lemos, Cliciano Vieira da Silva, Janildes de Moura Lino</i>	
10. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A PREVENÇÃO DA VIOLENCIA E DO ABUSO CONTRA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: O PAPEL DA ESCOLA NA PROTEÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO.....	121
<i>Heloisa Barboza Gregorio, Sunamí Graças de Farias Correia, Myke Oliveira Gomes, Alan Yokoda Kohama, Alexandre Moura Lima Neto, Elenilda Ramos Paiva Lemos, Cliciano Vieira da Silva, Janildes de Moura Lino</i>	
Organizadores	131

Dedicatória

Dedicamos este e-book a todas as pessoas com deficiência e aos estudantes neurodivergentes, cuja presença nas escolas brasileiras reafirma, diariamente, que o direito à educação não se limita ao acesso formal, mas exige participação, aprendizagem e dignidade.

Dedicamos também às famílias e cuidadores que sustentam trajetórias escolares com perseverança e coragem, enfrentando barreiras institucionais, sociais e culturais que ainda persistem e, por meio da luta cotidiana, ampliam as possibilidades de justiça educacional.

Este trabalho é igualmente dedicado aos professores e professoras, gestores, equipes pedagógicas e profissionais de apoio que, mesmo em contextos de escassez, seguem construindo práticas inclusivas, resistindo à exclusão e defendendo uma escola comum comprometida com equidade, pertencimento e transformação social.



Agradecimentos

A realização deste e-book tornou-se possível graças ao esforço coletivo de um grupo que acredita na educação inclusiva como um compromisso ético, político e pedagógico. Por essa razão, registramos nossos agradecimentos a todas as pessoas que contribuíram para a construção desta obra.

Agradecemos aos educadores e educadoras que atuam nas escolas públicas e privadas e que, diariamente, enfrentam os desafios da inclusão com responsabilidade profissional e sensibilidade humana. A experiência desses profissionais, marcada por adaptações curriculares, mediações pedagógicas, avaliação formativa e articulação entre serviços, inspirou reflexões e sustentou coerência com o cotidiano escolar.

Agradecemos às pessoas com deficiência e aos estudantes neurodivergentes, cuja existência e presença nos ambientes escolares justificam a produção de conhecimento sobre inclusão e ampliam a compreensão sobre aprendizagem, acessibilidade e respeito às diferenças. Este e-book reafirma que a diversidade não é um obstáculo ao ensino; é condição para repensar as práticas e consolidar uma escola mais justa.

Agradecemos às famílias, responsáveis e cuidadores que participam ativamente do processo educacional e, muitas vezes, atuam como ponte entre a escola, os serviços e as políticas públicas. Reconhecemos o papel central dessas famílias na defesa de direitos, na construção de parcerias e na mobilização social em prol da acessibilidade e da equidade.

Agradecemos, ainda, às equipes de apoio e aos profissionais especializados — incluindo professores do atendimento educacional especializado, profissionais de salas de recursos multifuncionais, terapeutas, intérpretes e mediadores — pelo trabalho técnico e pedagógico que amplia a participação e a aprendizagem. As discussões desenvolvidas nos capítulos demonstram que a inclusão se fortalece quando o apoio não atua de forma paralela, mas sim de forma articulada ao currículo comum, respeitando os objetivos educacionais e evitando práticas segregadoras.

Registramos nosso reconhecimento às instituições e movimentos de defesa dos direitos da pessoa com deficiência, cuja produção técnica, orientações e posicionamentos críticos contribuem para qualificar o debate público e para fortalecer a inclusão escolar como direito. Em um cenário de disputas normativas e desafios institucionais, tais organizações desempenham um papel decisivo ao reafirmar que a escola deve ser um espaço de todos.

Agradecemos às equipes gestoras e aos profissionais das redes de ensino que se dedicam a estruturar políticas de acessibilidade, de formação continuada, de tecnologias assistivas e de metodologias inclusivas. Reconhecemos que práticas consistentes de inclusão exigem governança institucional, tempo de planejamento, investimento em recursos e a construção de uma cultura escolar baseada na corresponsabilização.

Agradecemos aos autores e autoras que fundamentam a educação inclusiva e a reflexão pedagógica contemporânea, cujas contribuições orientaram as análises deste e-book. A produção acadêmica em língua portuguesa — bem como documentos normativos e relatórios técnicos — oferece base para compreender a inclusão como transformação sistêmica, e não como adaptação isolada do estudante.

De modo especial, agradecemos a cada integrante do grupo responsável pela elaboração deste e-book. Este trabalho é resultado da construção compartilhada, da revisão crítica e do compromisso com a qualidade acadêmica e com o cuidado ético na escrita. A diversidade de experiências profissionais e de perspectivas teóricas fortaleceu o conteúdo dos capítulos, ampliou a consistência das análises e reafirmou que a inclusão se constrói por meio da colaboração.

Por fim, expressamos nossa gratidão a todos os que acreditam que a educação inclusiva é possível e necessária. Que esta obra contribua para ampliar a compreensão sobre equidade, fortalecer práticas pedagógicas e sustentar políticas públicas comprometidas com a dignidade humana e com a garantia do direito de aprender.

AVALIAÇÃO INCLUSIVA E ADAPTAÇÕES CURRICULARES: REPENSANDO OS MÉTODOS AVALIATIVOS PARA GARANTIR A EQUIDADE E O ACOMPANHAMENTO REAL DA APRENDIZAGEM

Gustavo Henrique Gonçalves

Doutor em Ciências. Universidade do Estado de Minas Gerais.
Passos, Minas Gerais, Brasil.

gustavo.goncalves@uemg.br

Francisco Rodrigues de França Filho

Mestrado Profissional em Ensino de Física. Universidade Federal do Tocantins
Araguaína, Tocantins, Brasil
fcorodriguesff@gmail.com

Suely Pedrosa Nascimento

Especialista em Docência do Ensino Superior.
São Luís, Maranhão, Brasil
suely-pedrosa@hotmail.com

Eduardo Patrício Barbosa Cardoso

Mestrando em Educação. PPGED UNIFAP
marechaltheodorodafonseca@gmail.com

Cliciano Vieira da Silva

Mestrando em Estudos Jurídicos, com ênfase em Direitos Fundamentais.
Must University
1960 Né St/AW Boca Raton, Florida 33431
clicianoxsilva@gmail.com

Janildes De Moura Lino

Especialista Em Direito Penal E Processual Penal. Centro Universitário
Unidompedro
Salvador, Bahia, Brasil
janildeslino@gmail.com



Resumo

A avaliação escolar constitui dispositivo central no trabalho pedagógico, pois regula decisões curriculares, orienta intervenções didáticas e sustenta processos institucionais de validação ou de exclusão de trajetórias escolares. Na educação inclusiva, práticas avaliativas padronizadas tendem a gerar desigualdades quando desconsideram barreiras de acesso, de comunicação e de participação. Este capítulo discute fundamentos contemporâneos da avaliação inclusiva articulada às adaptações curriculares, destacando a coerência entre objetivos, oportunidades de aprendizagem e formas de produção de evidências como elemento decisivo para a equidade. A análise mobiliza documentos normativos e pesquisas recentes em língua portuguesa, articulando o desenho universal para a aprendizagem ao planejamento e à avaliação, bem como discutindo a documentação longitudinal do progresso, a transparência dos critérios e a governança escolar. Defende-se que a avaliação inclusiva não se reduz a flexibilizações pontuais, mas pressupõe a reorganização institucional do currículo, dos instrumentos e das práticas de acompanhamento, assegurando o reconhecimento efetivo da aprendizagem por meio de múltiplas evidências e de critérios consistentes.

Palavras-chave: avaliação inclusiva; adaptações curriculares; equidade; desenho universal para a aprendizagem; educação inclusiva.

1 Considerações iniciais

A avaliação escolar ocupa posição estruturante na organização pedagógica da escola, pois condiciona o planejamento, sustenta decisões de progressão, regula expectativas e determina formas socialmente legitimadas de reconhecimento da aprendizagem. Em termos institucionais, a avaliação não se limita à dimensão de verificação: atua como mecanismo de governança do trabalho escolar, definindo o que se entende por “aprender” e sob quais critérios esse aprendizado será reconhecido. Essa

centralidade torna-se particularmente crítica em contextos de diversidade, nos quais a escola enfrenta o desafio de garantir aprendizagem sem transformar diferenças em desvantagens.

Na educação inclusiva, a avaliação assume um papel ainda mais decisivo, pois opera como fronteira concreta entre a participação e a exclusão pedagógica. UNESCO (2020) ressalta que exclusões podem ocorrer no interior da escola, quando currículos e práticas avaliativas permanecem ancorados em pressupostos de normalidade. Antoninis et al. (2020) reforçam esse entendimento ao apontar que políticas de inclusão só se sustentam quando se traduzem em experiências educacionais de aprendizagem e pertencimento, e não quando se restringem ao acesso formal. Nessa direção, a avaliação adquire o estatuto de dispositivo de justiça curricular: ela pode apoiar a progressão e o desenvolvimento ou produzir rotulação e ruptura com a experiência escolar.

No Brasil, esse debate se articula com disputas sobre políticas de educação especial. O Decreto nº 10.502/2020 instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020), desencadeando controvérsias quanto à compatibilidade entre determinadas diretrizes e o paradigma da educação inclusiva. A AMPID (2020) argumentou que elementos dessa política poderiam fragilizar o direito à educação inclusiva e favorecer tendências segregadoras, reconfigurando a posição da escola comum como referência prioritária. Gallert (2022) analisou criticamente esse marco, discutindo os riscos de retrocesso e ressaltando as implicações para o acesso, a permanência e a aprendizagem no ensino regular. Ao considerar essa conjuntura, torna-se evidente que o debate sobre avaliação inclusiva não pode ser tratado como uma questão meramente metodológica: ele é atravessado por concepções de direito, pertencimento e equidade.

Nesse cenário, o objetivo deste capítulo é discutir a avaliação inclusiva em articulação com as adaptações curriculares, defendendo a coerência entre os objetivos de aprendizagem, as oportunidades oferecidas

e os instrumentos de evidência como condição para o acompanhamento efetivo. O argumento central sustenta que adaptações curriculares e avaliação inclusiva são dimensões do mesmo processo, pois qualquer flexibilização do percurso que não se reflete em revisão de critérios e de instrumentos avaliativos tende a manter a exclusão pedagógica, ainda que sob discurso inclusivo.

2 Avaliação escolar: entre regulação das aprendizagens e função classificatória

A avaliação pode ser definida como um processo sistemático de produção e de interpretação de evidências sobre a aprendizagem. Contudo, no cotidiano escolar, a cultura avaliativa frequentemente assume caráter classificatório, estruturando-se por meio de instrumentos pontuais, padronizados e orientados à atribuição de notas. Esse regime transforma avaliação em evento terminal, reduzindo sua função formativa e convertendo-a em dispositivo de seleção. Tal lógica é reforçada por pressões institucionais que privilegiam indicadores quantitativos e resultados imediatos, mesmo quando esses indicadores capturam mais as condições de implementação do instrumento do que o desenvolvimento real do estudante.

Em turmas heterogêneas, a função classificatória tende a produzir injustiça ao operar sob a aparência de igualdade formal. Avaliar todos “do mesmo modo” não é equivalente a avaliar com justiça, pois estudantes diferem quanto a tempos, linguagens, estratégias cognitivas e condições de participação. Quando um instrumento impõe uma forma única de evidência — predominantemente escrita, rápida e sem mediação —, cria barreiras à expressão e captura a compatibilidade do estudante com o formato, e não necessariamente o domínio do objeto de conhecimento. A UNESCO (2020) aponta que processos avaliativos podem agir como

barreiras institucionais quando ignoram a acessibilidade e a diversidade, reproduzindo exclusão na escola.

Em contraste, uma avaliação orientada pela regulação das aprendizagens desloca o foco da certificação para o acompanhamento. Essa perspectiva não abandona critérios, mas redefine o sentido de evidência e a utilidade do registro avaliativo: a evidência deve orientar a intervenção. Isso exige processos contínuos, devolutivas recorrentes e instrumentos variados, capazes de registrar progressão. Essa orientação ganhou relevância no contexto pós-pandemia, quando a recomposição de aprendizagens demandou avaliação diagnóstica consistente e monitoramento contínuo. A Resolução CNE/CP nº 2/2020, ao orientar a adoção de normas excepcionais durante a pandemia, reforçou a reorganização curricular e avaliativa como tarefa institucional, e não apenas docente, estimulando as redes a reorganizarem critérios e estratégias de acompanhamento (BRASIL, 2020).

Essa discussão permite afirmar que a avaliação, em contextos inclusivos, precisa ser analisada em três dimensões articuladas: a dimensão técnica, que envolve instrumentos e critérios; a dimensão pedagógica, que envolve devolutivas e intervenções; e a dimensão ético-política, que envolve o reconhecimento do pertencimento e o direito à aprendizagem. Sem considerar essas dimensões conjuntamente, a avaliação tende a funcionar como um mecanismo de naturalização do fracasso, sobretudo para estudantes que enfrentam barreiras.

3 Educação inclusiva e equidade: implicações para o que se avalia e como se avalia

A equidade educacional implica oferecer condições efetivas para que diferentes estudantes atinjam objetivos de aprendizagem relevantes. Nesse sentido, equidade exige diferenciação de meios para alcançar finalidades formativas comuns. A avaliação, como parte do currículo,

precisa incorporar esse princípio, pois é no regime avaliativo que a escola decide o que conta como aprendizagem e quem será reconhecido como aprendiz.

A UNESCO (2020) destaca que sistemas inclusivos precisam revisar os processos avaliativos para assegurar que as evidências de aprendizagem não sejam condicionadas por barreiras linguísticas, sensoriais ou comunicacionais. Essa recomendação se torna ainda mais significativa ao se considerar que a avaliação escolar sustenta não apenas a progressão, mas também a construção de identidade acadêmica. Estudantes avaliados reiteradamente como “insuficientes” desenvolvem expectativas negativas sobre si mesmos e sobre sua capacidade de aprender, o que compromete a motivação e o pertencimento.

Nesse ponto, equidade avaliativa implica duas tarefas complementares. A primeira consiste em explicitar objetivos e critérios para reduzir arbitrariedades e tornar o processo transparente. Os critérios são parte essencial da equidade, pois permitem que estudantes compreendam as expectativas e que professores sustentem devolutivas pedagógicas com base em evidências observáveis. A segunda tarefa consiste em diversificar os meios de evidência, preservando a intencionalidade curricular. Isso significa que, se o objetivo envolve compreensão e aplicação conceitual, a avaliação pode admitir demonstrações orais, visuais, práticas e mediadas, desde que vinculadas a critérios claros.

No Brasil, a discussão sobre acessibilidade linguística é reforçada pela Lei nº 14.191/2021, que reconhece a educação bilíngue de surdos como modalidade, o que implica a revisão de práticas pedagógicas e avaliativas para garantir a participação e a aprendizagem em regime linguístico específico (BRASIL, 2021). O marco evidencia que avaliar com equidade implica considerar a linguagem como dimensão do currículo, e não como um requisito neutro.

4 Adaptações curriculares: da prática fragmentada ao planejamento sistêmico

Adaptações curriculares constituem reorganizações planejadas do percurso de aprendizagem, ajustando objetivos intermediários, recursos, tempos, metodologias e apoios para remover barreiras e permitir progressão. No cotidiano escolar, contudo, adaptações frequentemente são confundidas com a simplificação de conteúdo, resultando em trajetórias empobrecidas e na redução de expectativas. Esse risco se torna mais evidente quando a adaptação é tratada como uma exceção individual, desvinculada do planejamento coletivo e do currículo da turma.

A revisão sistemática de Gois, Batista e Eneas (2024) indica que a adaptação curricular no Brasil enfrenta fragilidades de sistematização e implementação, com lacunas recorrentes na formação docente e na governança institucional. Esse resultado sugere que a adaptação, muitas vezes, não se consolida como política pedagógica escolar, mas sim como improviso. Em tais circunstâncias, a avaliação tende a permanecer rígida, gerando incoerência: o estudante recebe mediações e flexibilizações durante o ensino, mas é avaliado por critérios e formatos que ignoram tais condições. O efeito institucional é previsível: o estudante “não alcança” um padrão que não corresponde ao percurso ofertado.

Uma adaptação curricular consistente exige alinhamento com a avaliação. Isso implica definir quais evidências serão aceitas, sob quais critérios e quais instrumentos são adequados para atingir o objetivo proposto. Não se trata de “abrandar” a avaliação, mas de corrigir seu desenho metodológico para que ela se torne válida e acessível. Quando a avaliação reconhece progressão com base em evidências diversas e critérios explícitos, a adaptação curricular deixa de ser um conjunto de exceções e passa a ser parte estruturada do currículo.

5 Desenho universal para a aprendizagem (DUA): planejamento inclusivo e avaliação integrada

O desenho universal para a aprendizagem tem sido mobilizado como matriz de planejamento inclusivo, partindo do pressuposto de variabilidade discente. Em termos curriculares, a contribuição central do DUA consiste em antecipar barreiras e estruturar o ensino por meio de múltiplos meios de engajamento, representação e expressão. Isso implica integrar avaliação ao planejamento: a evidência é prevista desde o início, e não improvisada ao final do processo.

Sebastián-Heredero, Moreira e Moreira (2022) discutem práticas educativas pautadas no DUA, destacando sua potencialidade para reorganizar o planejamento pedagógico e ampliar a acessibilidade curricular. Bonança, Madureira e Lima (2023) reforçam que o DUA, ao integrar ensino e avaliação, contribui para a coerência entre objetivos e evidências, favorecendo a inclusão em contextos escolares reais.

A articulação entre DUA e avaliação inclusiva é particularmente produtiva quando se reconhece que as evidências podem assumir múltiplas formas sem perder rigor conceitual. A validade da avaliação não está em seu formato único, mas na adequação entre o objetivo e a evidência. Se o objetivo envolve raciocínio, argumentação e compreensão conceitual, as evidências podem incluir produções multimodais, experimentações, apresentações, projetos e avaliações mediadas. O critério não é o “tipo” de produto, e sim a competência demonstrada.

Ao mesmo tempo, a adoção do DUA exige condições institucionais. Sem formação docente, tempo de planejamento e de governança escolar, os princípios do DUA podem ser reduzidos à mera retórica. O capítulo defende que DUA é mais efetivo quando incorporado como política pedagógica da escola e articulado à avaliação, garantindo consistência e continuidade.

6 Evidências e documentação longitudinal: acompanhamento real da aprendizagem

O acompanhamento real da aprendizagem exige documentação longitudinal, isto é, evidências organizadas ao longo do tempo que permitam visualizar progressos, identificar barreiras persistentes e orientar intervenções. Avaliações pontuais tendem a capturar apenas um recorte e a serem fortemente dependentes do contexto de aplicação, o que compromete sua capacidade de representar aprendizado real, especialmente em situações de barreiras comunicacionais e de expressão.

O aumento da matrícula de estudantes do público-alvo da educação especial na educação básica reforça a necessidade de uma reorganização pedagógica. O Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2023 mostra a crescente presença desse público nas redes e evidencia que a escola brasileira opera, estruturalmente, em condições de heterogeneidade (INEP, 2024). Essa realidade exige uma avaliação que reconheça a variabilidade como regra.

Nesse modelo, a documentação não deve ser burocrática. Ela assume uma função pedagógica: permite a construção de devolutivas, a definição de metas intermediárias, o pactuamento de apoios e a avaliação da autonomia progressiva. A escola que organiza evidências em rubricas progressivas e registros descritivos estruturados reduz improvisos e fortalece coerência. Isso também beneficia a comunicação com famílias e equipes de apoio, pois torna transparente o percurso pedagógico do estudante.

7 Governança escolar e corresponsabilização: formação, coordenação e pactuação de critérios

A avaliação inclusiva não se consolida como prática individual. Ela depende de governança escolar, que envolve a coordenação pedagógica,

a pontuação de critérios, a formação continuada e as rotinas de análise coletiva. Sem esses elementos, a escola tende a operar com decisões fragmentadas e critérios inconsistentes entre as turmas e os professores. Isso fragiliza a justiça avaliativa, pois os estudantes passam a depender do “modo” de avaliação de cada docente.

A Resolução CNE/CP nº 2/2020 reforça o papel das redes e das escolas na reorganização curricular e avaliativa, o que implica a necessidade de planejamento articulado e de estratégias de acompanhamento (BRASIL, 2020). Em uma perspectiva inclusiva, isso significa institucionalizar adaptações e critérios, evitando improvisos que frequentemente recaem sobre estudantes com deficiência.

O AEE contribui para mapear barreiras, propor recursos e orientar a acessibilidade. Entretanto, a avaliação precisa permanecer vinculada à sala comum. Quando a avaliação é terceirizada, produz-se um duplo efeito: o estudante é deslocado simbolicamente do currículo comum, e a escola enfraquece o compromisso de ensinar e avaliar com acessibilidade. A governança inclusiva exige corresponsabilização: o professor regente planeja, ensina e avalia; o AEE apoia tecnicamente; a coordenação organiza e garante coerência institucional.

8 Dimensão ética da avaliação: estigmas, expectativas e pertencimento escolar

A avaliação comunica ao estudante o que a escola espera dele e como a escola interpreta sua capacidade. Quando estudantes são avaliados por instrumentos incompatíveis com suas condições de expressão e participação, a avaliação se torna uma experiência reiterada de fracasso. Esse mecanismo produz estigma e compromete o pertencimento escolar. A exclusão, nesse caso, não é uma decisão formal de afastamento, mas uma experiência cotidiana de deslegitimação.

O MPPE (2021) enfatiza que, no retorno presencial e em modelos híbridos, estudantes com deficiência demandam estratégias de acompanhamento e avaliação diagnóstica que garantam o acesso e a recomposição das aprendizagens. Essa orientação reforça que a avaliação inclusiva faz parte do direito à educação, pois, sem evidências acessíveis, não há intervenção efetiva e, sem intervenção, há ampliação das desigualdades.

Gallert (2022) ressalta que disputas em torno de políticas de educação especial afetam diretamente o paradigma inclusivo. Essa discussão tem implicações avaliativas: se o sistema admite trajetórias segregadas, a avaliação pode ser utilizada para justificar a exclusão; se o sistema sustenta a escola comum como referência, a avaliação deve ser redesenhada para reconhecer a aprendizagem em contextos de diversidade. Assim, a avaliação inclusiva se coloca como componente ético e político do currículo, pois define o reconhecimento e o pertencimento.

Considerações finais

Considerando os argumentos desenvolvidos ao longo do capítulo, a avaliação inclusiva deve ser compreendida como um eixo estruturante da equidade escolar. A avaliação não é um apêndice do currículo: ela define quais aprendizagens serão reconhecidas, em quais condições e com base em quais evidências. Quando esses elementos são desenhados sob uma lógica padronizadora, a escola converte a diversidade em desigualdade, pois transforma diferenças de linguagem, tempo, comunicação e participação em critérios de insuficiência.

A partir das evidências apresentadas em documentos internacionais e brasileiros, é possível sustentar que a inclusão efetiva exige a revisão do regime avaliativo. UNESCO (2020) e Antoninis et al. (2020) indicam que as exclusões na escola ocorrem quando currículos e avaliações mantêm pressupostos de normalidade. No Brasil, o debate normativo e político reforça que a avaliação inclusiva não pode ser reduzida a

concessões pontuais: ela precisa se consolidar como política pedagógica institucional (BRASIL, 2020; AMPID, 2020; GALLERT, 2022).

A relação entre avaliação inclusiva e adaptações curriculares revela um ponto central. Adaptações curriculares não se sustentam se a avaliação permanecer baseada em instrumentos únicos e inflexíveis. Nesse caso, o estudante vivencia um percurso flexibilizado no ensino e um regime rígido na aferição, o que produz incoerência pedagógica e, frequentemente, reitera a experiência do fracasso. O que se observa, então, é uma inclusão formal sem reconhecimento real da aprendizagem. O argumento defendido aqui indica que adaptações curriculares e avaliação inclusiva devem ser concebidas como dimensões integradas do currículo, definidas por critérios explícitos e por instrumentos capazes de captar o objetivo de aprendizagem sem impor barreiras de formato (GOIS; BATISTA; ENEAS, 2024).

Ao incorporar o DUA como referencial, a escola pode reconfigurar a lógica avaliativa, integrando planejamento, ensino e evidência. Sebastián-Heredero, Moreira e Moreira (2022) e Bonança, Madureira e Lima (2023) indicam que o DUA possibilita antecipar barreiras e estruturar múltiplos meios de expressão, o que aumenta a validade avaliativa em contextos heterogêneos. Contudo, o DUA não produz efeitos sem institucionalização: sua eficácia depende de governança escolar, formação docente e pactuação de critérios, sob risco de se tornar apenas discurso.

A documentação longitudinal do progresso aparece como condição técnica e ética para acompanhamento real. Em um sistema escolar que atende à crescente diversidade, como demonstram os dados do Censo Escolar (INEP, 2024), a avaliação precisa registrar progressão ao longo do tempo e produzir devolutivas orientadas à intervenção. Registros descritivos, rubricas progressivas e avaliações mediadas permitem captar autonomia, estratégias e domínio conceitual, reduzindo arbitrariedades. Sem documentação, a avaliação tende a se basear em impressões ou em resultados pontuais, o que fragiliza a justiça pedagógica.

A governança institucional é o elemento que articula essas dimensões. A Resolução CNE/CP nº 2/2020 evidenciou que reorganizações curriculares e avaliativas são responsabilidade da escola e da rede, e não apenas da professora individualmente (BRASIL, 2020). Em uma perspectiva inclusiva, isso implica construir rotinas de estudo de caso, pactuar critérios comuns, garantir a formação continuada e fortalecer a articulação entre o professor regente, a AEE e a coordenação pedagógica. Sem esse arranjo, as adaptações tendem a ser improvisadas e a avaliação tende a reproduzir rigidez.

Por fim, a dimensão ética da avaliação deve ser assumida como parte do compromisso com o direito à aprendizagem. Avaliar não é apenas medir: é reconhecer. Quando a escola avalia por meio de instrumentos inacessíveis, comunica ao estudante que ele não integra o currículo comum. Quando a escola diversifica as evidências e explicita os critérios, comunica que a aprendizagem é possível e que o percurso será acompanhado. Documentos técnicos sobre retorno presencial e ensino híbrido reforçam a necessidade de acompanhamento e de avaliação diagnóstica para reduzir desigualdades e evitar a exclusão pedagógica (MPPE, 2021). A avaliação inclusiva, nessa direção, constitui-se como um dispositivo de justiça curricular, pois sustenta o reconhecimento do estudante como sujeito de aprendizagem e reforça sua permanência e seu desenvolvimento na escola comum.

Referências

AMPID. Nota técnica AMPID n. 01/2020: análise do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Brasília: Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Idosos, 2020. Disponível em: <https://ampid.org.br/docs/notatecnicanov2020.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2026.

ANTONINIS, M. et al. All means all: an introduction to the 2020 Global Education Monitoring Report on inclusion. **Prospects**, [s. l.], 2020.

BONANÇA, R.; MADUREIRA, C.; LIMA, L. Universal Design for Learning: planning teaching-learning-assessment for a more inclusive school. **Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade**, [s. l.], v. 16, n. 2, p. 293–306, 2023.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1 out. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020**. Institui diretrizes nacionais orientadoras para a implementação de normas educacionais excepcionais no contexto da pandemia. Brasília, DF: CNE/MEC, 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue para surdos. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 4 ago. 2021.

GALLERT, C. Decreto nº 10.502/2020: a “nova” política de educação especial e o direito à educação inclusiva. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [s. l.], 2022.

GOIS, T. Á. de; BATISTA, A. T.; ENEAS, E. L. S. Adaptação curricular: uma revisão sistemática sobre a prática educacional. **Revista Foco**, [s. l.], v. 17, n. 9, 2024.

INEP. **Resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024.

MPPE. **Nota técnica 01/2021: educação inclusiva no contexto do retorno às aulas presenciais e do ensino híbrido.** Recife: Ministério Pú-
blico de Pernambuco, 2021.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E.; MOREIRA, S. F. da C.; MOREIRA, F. R. Práti-
cas educativas pautadas no desenho universal para aprendizagem
(DUA). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Arara-
quara, v. 17, n. 3, p. 1904-1925, 2022.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: in-
clusão e educação – todos, sem exceção.** Paris: UNESCO, 202

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: FUNDAMENTOS, ORGANIZAÇÃO E ARTICULAÇÃO COM O ENSINO COMUM

Cliciano Vieira da Silva

Mestrando em Estudos Jurídicos, com ênfase em Direitos Fundamentais. Must University. 1960 Né Sth/AW Boca Raton, Florida 33431

clicianoxsilva@gmail.com

Janildes De Moura Lino

Especialista Em Direito Penal E Processual Penal. Centro Universitário Unidomedro. Salvador, Bahia, Brasil

janildeslino@gmail.com

Francisco Rodrigues de França Filho

Mestrado Profissional em Ensino de Física. Universidade Federal do Tocantins Araguaína, Tocantins, Brasil

fcorodriguesff@gmail.com

Suely Pedrosa Nascimento

Especialista em Docência do Ensino Superior. São Luís, Maranhão, Brasil

suely-pedrosa@hotmail.com

Sunamí Graças de Farias Correia

Mestranda em Ciências da Educação com ênfase em Inclusão Educacional na Educação Básica. Ivy Enber Christian University. Comparto Beach, Flórida 33060 - EUA.

mestranda.subr@gmail.com

Eduardo Patrício Barbosa Cardoso

Mestrando em Educação. PPGED UNIFAP

marechaltheodorodafonseca@gmail.com

Lucas Teixeira Dezem

Doutorando em Direitos Coletivos e Cidadania. Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP). Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil

lucastd19@hotmail.com



Resumo

O atendimento educacional especializado (AEE) constitui um serviço da educação especial, na perspectiva inclusiva, voltado à eliminação de barreiras no processo de escolarização, por meio de recursos, estratégias e apoios que ampliem o acesso, a participação e a aprendizagem no ensino comum. A sala de recursos multifuncionais (SRM) figura como espaço prioritário de oferta do AEE, em horário diverso do da escolarização, com organização pedagógica própria, não substitutiva da sala de aula comum. Este capítulo discute os fundamentos contemporâneos do AEE e da SRM, sua organização institucional e suas formas de articulação com o ensino comum, com base em documentos e pesquisas recentes em língua portuguesa. Argumenta-se que a efetividade do AEE depende de governança escolar, planejamento colaborativo, definição clara de objetivos e integração ao projeto pedagógico, evitando tanto a terceirização do trabalho docente quanto a redução do AEE a um atendimento isolado. Defende-se, ainda, que a SRM deve operar como dispositivo de transversalidade curricular, sustentando adaptações pedagógicas, a acessibilidade e o acompanhamento do percurso escolar, especialmente em contextos de ampliação de matrículas do público-alvo da educação especial e de demandas associadas à educação integral.

Palavras-chave: atendimento educacional especializado; sala de recursos multifuncionais; educação especial; articulação pedagógica; inclusão escolar.

1 Considerações iniciais

A consolidação da educação inclusiva tem exigido que os sistemas de ensino revisem suas formas de organizar apoios pedagógicos para assegurar o direito à aprendizagem no ensino comum. Nesse movimento, o atendimento educacional especializado (AEE) se estabelece como componente estruturante da política de educação especial na perspectiva

inclusiva, pois incide diretamente nas condições de acesso ao currículo, de participação nas atividades escolares e de produção de evidências de aprendizagem no cotidiano da sala de aula comum. A compreensão de que a inclusão não se esgota na matrícula ganha concretude quando a escola dispõe de dispositivos organizacionais capazes de identificar barreiras, planejar apoios e sustentar trajetórias escolares com progressão. Essa diretriz aparece de forma recorrente em relatórios em português sobre inclusão e educação, que enfatizam a exclusão “dentro da escola” quando práticas curriculares e organizacionais permanecem pautadas em pressupostos de normalidade (UNESCO, 2020; ANTONINIS et al., 2020).

No Brasil, a discussão sobre o AEE e seus arranjos institucionais também foi atravessada, nos últimos anos, por disputas normativas e políticas. O Decreto nº 10.502/2020, ao instituir a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, desencadeou controvérsias sobre efeitos potenciais na garantia da educação inclusiva, particularmente quando se ampliam as margens para trajetórias apartadas do ensino comum (BRASIL, 2020). A AMPID, em nota técnica publicada no mesmo ano, apresentou críticas ao decreto, com foco na proteção do direito à inclusão escolar e na prevenção de retrocessos decorrentes da segregação educacional (AMPID, 2020). Gallert (2022) também analisa criticamente esse marco, discutindo suas implicações para o acesso, a permanência e a aprendizagem no ensino regular.

Discutir AEE e sala de recursos multifuncionais (SRM) requer explicitar os fundamentos, delimitar as funções e examinar as condições de implementação. Uma leitura consistente do tema exige evitar dois reducionismos. O primeiro consiste em tratar o AEE como “reforço” escolar ou atendimento terapêutico, deslocando sua natureza pedagógica e sua função de eliminar barreiras à escolarização. O segundo consiste em atribuir ao AEE a responsabilidade exclusiva pela aprendizagem do estudante público-alvo da educação especial, enfraquecendo a

corresponsabilização do ensino comum e reintroduzindo, por vias indiretas, lógicas de segregação. Diretrizes recentes de redes municipais, ao tratar da educação especial, reforçam o caráter complementar e suplementar do AEE, sua vinculação ao projeto pedagógico e a necessidade de mecanismos claros de articulação com a sala de aula comum (SÃO PAULO, 2022).

2 Fundamentos do AEE: natureza pedagógica, finalidade e escopo de atuação

O atendimento educacional especializado deve ser compreendido como serviço pedagógico orientado à remoção de barreiras e à ampliação das condições de participação no ensino regular. Materiais técnicos recentes reforçam a oferta prioritária do AEE em SRM, preferencialmente no turno inverso ao da escolarização, sem reduzir a frequência do estudante ao ensino comum. Também se explicita que as atividades do AEE diferenciam-se das realizadas na sala de aula comum e não são substitutivas à escolarização (INSTITUTO PARADIGMA, 2024).

Essa distinção é decisiva para evitar que o AEE seja confundido com a modalidade paralela ou com o atendimento centrado no “conteúdo perdido”. O AEE não opera como duplicação do ensino comum, mas como mediação especializada que atua sobre barreiras. O foco recai na criação e no uso de recursos didáticos e pedagógicos, na organização de estratégias de acessibilidade e na construção de suportes que permitam ao estudante acompanhar o currículo comum em condições de equidade. A literatura recente em português tem reiterado esse ponto ao analisar o AEE como apoio à escolarização no ensino comum e ao examinar as tensões que surgem quando o serviço perde sua transversalidade curricular (VALENTIM, 2025).

A delimitação do escopo do AEE também exige reconhecer sua função transversal. A Recomendação CME nº 02/2022, ao descrever o

AEE como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e recursos pedagógicos organizados institucionalmente, reforça que o serviço deve operar de forma complementar ou suplementar à escolarização, e não como substituição do ensino comum (SÃO PAULO, 2022). Ao situar a identificação e a eliminação de barreiras como núcleo do trabalho, esse tipo de normatização contribui para evitar que o AEE se torne um espaço de escolarização paralela.

3 A sala de recursos multifuncionais: conceito, configuração e critérios de organização

A sala de recursos multifuncionais constitui o espaço pedagógico prioritário de oferta do AEE, com mobiliário, materiais didáticos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos. O ponto de partida para sua organização não deve ser o inventário de equipamentos, e sim a definição de objetivos pedagógicos associados às barreiras que afetam a participação e a aprendizagem. Quando a SRM é concebida apenas como “sala de materiais”, tende a ser subutilizada ou utilizada de forma desarticulada do currículo, o que enfraquece sua contribuição para o ensino comum.

Em orientações técnicas recentes, destaca-se que a implementação do AEE deve constar do projeto pedagógico da escola e prever elementos como a organização do espaço, a matrícula do estudante vinculada à do ensino regular, o plano do AEE, com identificação de necessidades educacionais específicas, a definição de recursos e atividades, e o cronograma de atendimento (INSTITUTO PARADIGMA, 2024). Essa estrutura reforça que SRM e AEE não se sustentam sem planejamento formal com objetivos, registro e rotina institucionais.

A experiência de redes municipais, ao sistematizar diretrizes para educação especial, explicita componentes organizacionais que afetam diretamente a SRM. A Recomendação CME nº 02/2022 descreve a

necessidade de instalar SRM, garantir professor de AEE e oferecer recursos de acessibilidade, vinculando esses componentes ao projeto político-pedagógico (PPP) das unidades educacionais (SÃO PAULO, 2022). Esse vínculo ao PPP é relevante porque desloca a SRM de um lugar periférico para um lugar de governança curricular, no qual ela integra o modo como a escola organiza o direito à aprendizagem.

Pesquisas recentes também destacam desafios relacionados à infraestrutura, à formação e à clareza das atribuições. Freire (2024) discute o AEE em SRM como configuração predominante da oferta de educação especial e analisa como essa organização mobiliza práticas e disputas em torno da implementação e da efetividade, especialmente quando a SRM é tratada como resposta automática, sem análise das barreiras concretas que atravessam o currículo.

4 Organização do trabalho no AEE: plano, registros, atendimento e avaliação pedagógica

A efetividade do AEE relaciona-se à qualidade do planejamento e à capacidade de produzir registros que orientem a intervenção. O plano do AEE, entendido como documento pedagógico, organiza hipóteses de barreiras, define objetivos de apoio, descreve recursos e estratégias e estabelece um cronograma compatível com a escolarização no ensino comum. O risco de burocratização torna-se real quando o plano se reduz a um formulário; por isso, seu valor depende do uso como instrumento de decisão, de monitoramento e de ajuste.

No contexto pós-pandemia, documentos técnicos produzidos em cooperação com órgãos federais e organismos internacionais descreveram desafios e alternativas de oferta do AEE, incluindo dificuldades de articulação, de tempo de planejamento e de condições de continuidade. D'Ávila (2022) identifica problemas associados à realização de reuniões entre professores do AEE e docentes da sala regular e aponta que a falta

de tempo institucional para o planejamento é um fator recorrente de fragilização da articulação pedagógica, ao lado da necessidade de formação continuada e de integração do serviço ao cotidiano escolar.

Esses desafios permitem explicitar um ponto central: a SRM pode existir fisicamente, mas o AEE não se torna eficaz se a escola não estrutura tempos, rotinas e processos de comunicação pedagógica. Quando o professor do AEE atua isoladamente, com baixo acesso às decisões curriculares e pouca interlocução com docentes do ensino comum, o serviço tende a se reduzir a atividades descoladas do currículo. Nessa configuração, o apoio não se traduz em melhoria das condições de participação na sala comum, limitando a capacidade de produzir efeitos sobre a aprendizagem e o pertencimento.

Estudos recentes em português discutem que o AEE deve sustentar a acessibilidade e a aprendizagem por meio de práticas formativas e colaborativas, evitando reduzir o trabalho da SRM a um atendimento individual desconectado (NOGUEIRA, 2024). A relevância do argumento reside em recolocar o eixo do AEE na escolarização: sua finalidade se cumpre quando o apoio especializado amplia a participação do estudante no ensino comum, e não quando substitui ou concorre com ele.

5 Articulação com o ensino comum: colaboração, corresponsabilização e transversalidade curricular

A articulação do AEE com o ensino comum é o elemento que diferencia um modelo inclusivo de um modelo de segregação interna. A escola inclusiva pressupõe que o estudante é da turma e que o currículo comum é referência de escolarização. O AEE, nessa arquitetura, atua como apoio especializado para remover barreiras e fomentar a acessibilidade, sem substituir o trabalho do docente na sala de aula. Essa transversalidade é explicitada em documentos recentes, nos quais o AEE é descrito como um mecanismo para proporcionar condições de acesso,

participação e aprendizagem no ensino regular e para garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino comum (INSTITUTO PARADIGMA, 2024).

Na prática, a articulação se manifesta em rotinas de planejamento colaborativo e em pactos pedagógicos sobre adaptações, recursos e critérios de avaliação. D'Ávila (2022) evidencia a recorrência de dificuldades nas reuniões entre professores do AEE e docentes da sala regular, indicando que a articulação depende do desenho dos tempos institucionais, e não apenas de iniciativas individuais. Quando a gestão escolar não organiza espaço para colaboração, o AEE perde capacidade de incidir no currículo e passa a operar como atendimento paralelo.

A Recomendação CME nº 02/2022 estabelece parâmetros de organização pedagógica ao vincular a educação especial ao PPP e ao reforçar que o acompanhamento é pedagógico e orientado à eliminação de barreiras, evitando o deslocamento do campo educacional para uma lógica clínica (SÃO PAULO, 2022). Essa diretriz é decisiva para sustentar a ideia de que SRM e AEE se dirigem à aprendizagem e à participação no contexto escolar, com critérios pedagógicos e de articulação curricular.

6 AEE em contextos de educação integral: tempo escolar, contraturno e risco de barreiras organizacionais

A expansão de políticas de educação integral introduz desafios organizacionais específicos para o AEE, sobretudo quando a lógica de contraturno se torna difícil de implementar. A ausência de janelas de tempo e a intensificação do tempo escolar podem produzir um paradoxo: a escola amplia a permanência, mas estreita as possibilidades de oferta do AEE, se não redesenhar sua organização.

Orientações do MEC publicadas em 2024 sobre o AEE, no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral, destacam a necessidade de

compatibilizar o serviço com a ampliação da jornada, evitando que a re-organização do tempo escolar inviabilize o direito ao apoio educacional especializado (BRASIL, 2024). O documento indica que a educação integral deve ser planejada de modo a assegurar a presença do estudante no ensino comum e, simultaneamente, preservar as condições de oferta do AEE quando necessário.

Esse ponto dialoga com a evidência apontada por D'Ávila (2022), que registra a educação integral como uma dimensão que pode dificultar o acesso ao AEE no contraturno. A convergência entre essas fontes permite sustentar que a educação integral precisa incorporar o AEE como componente do planejamento institucional, sob o risco de gerar barreiras organizacionais: o estudante permanece mais tempo na escola, mas perde a possibilidade de apoio complementar, o que compromete a participação e a aprendizagem no currículo comum.

7 Condições de implementação: formação docente, recursos, governança e gestão escolar

A implementação do AEE e a consolidação da SRM dependem de condições institucionais que incluem formação docente, disponibilidade de recursos de acessibilidade, rotinas colaborativas e governança pedagógica que integre o serviço ao currículo. Diretrizes municipais recentes enfatizam a formação específica para a educação especial e destacam a atuação interativa do professor do AEE, incluindo a interlocução com salas comuns, SRM e outros serviços (SÃO PAULO, 2022). Esse aspecto é relevante porque sinaliza que o AEE não é um trabalho de bastidores: ele incide no currículo e exige interação com o cotidiano da sala de aula.

Outro eixo abrange recursos e acessibilidade, com implicações para o financiamento e a aquisição de materiais. Políticas locais que mencionam recursos financeiros para tecnologias e acessibilidade evidenciam que SRM não é apenas uma escolha pedagógica; também é uma

decisão de política pública que envolve planejamento orçamentário e gestão de pessoal (SÃO PAULO, 2022). Sem recursos e sem governança, a SRM tende a operar de forma precária ou a se tornar meramente simbólica.

Em fontes de divulgação qualificada em português, reforça-se que o AEE deve facilitar o acesso à aprendizagem e à participação efetiva, descrevendo recursos e práticas compatíveis com a perspectiva inclusiva (DIVERSA, 2024). Embora esse tipo de fonte tenha natureza distinta de documentos normativos e de pesquisas acadêmicas, ela indica como a SRM é compreendida publicamente e pode subsidiar análises sobre expectativas sociais e desafios de comunicação institucional do serviço.

8 Dimensão ética e pedagógica: evitando substituição, evitando isolamento e sustentando pertencimento

O AEE e a SRM, quando bem implementados, operam como dispositivos de justiça curricular. Entretanto, há riscos que precisam ser enfrentados explicitamente. Um risco consiste na substituição: quando a SRM passa a ser percebida como “lugar onde se aprende de verdade” e a sala comum se torna um espaço de permanência formal, a inclusão é desfigurada. Outro risco consiste no isolamento: quando o professor do AEE atua sem acesso ao planejamento da escola, sem tempo de articulação e sem definição clara de objetivos, o serviço torna-se episódico e pouco eficaz.

A discussão política sobre educação especial no Brasil, intensificada a partir de 2020, recoloca a necessidade de defender o ensino comum como referência e o AEE como dispositivo complementar. A crítica apresentada por nota técnica da AMPID (2020) e por análises acadêmicas sobre o Decreto nº 10.502/2020 sustenta o argumento de que políticas que ampliam margens para a segregação podem repercutir diretamente na configuração do AEE e na maneira como as redes organizam a

SRM (AMPID, 2020; BRASIL, 2020; GALLERT, 2022). Em termos pedagógicos, a consequência é direta: quando o AEE é desenhado para sustentar o pertencimento e a progressão no currículo comum, fortalece-se a inclusão; quando é desenhado como circuito paralelo, amplia-se a exclusão interna e se fragiliza o direito à aprendizagem.

Considerações finais

Com base na análise desenvolvida, o atendimento educacional especializado e a sala de recursos multifuncionais devem ser compreendidos como componentes estruturantes da educação inclusiva, cuja função central é eliminar barreiras e ampliar as condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino comum. A natureza pedagógica do AEE precisa ser preservada para evitar dois desvios recorrentes: a conversão do serviço em atendimento terapêutico e a atribuição do AEE como substituto da escolarização. Documentos técnicos recentes reforçam que o AEE é complementar e suplementar, realizado prioritariamente em SRM e em turno inverso, com atividades distintas das realizadas na sala comum e não substitutivas à escolarização (INSTITUTO PARADIGMA, 2024; SÃO PAULO, 2022).

A coerência institucional do AEE depende da forma como a SRM é organizada. Quando a SRM é concebida apenas como espaço físico equipado, sem plano pedagógico e sem vinculação ao PPP, sua contribuição se reduz. Ao contrário, quando a SRM é integrada ao projeto pedagógico e opera com plano do AEE, registros, objetivos claros e cronograma compatível com a sala comum, o serviço ganha capacidade de incidir sobre barreiras reais do currículo. Essa exigência aparece com nitidez em diretrizes municipais recentes, que vinculam a oferta do AEE e a instalação de SRM ao PPP, à formação docente e à garantia de recursos de acessibilidade (SÃO PAULO, 2022).

A articulação com o ensino comum constitui o ponto de maior densidade pedagógica e política do tema. A evidência disponível em documentos recentes indica que obstáculos, como a ausência de tempo institucional para planejamento e a dificuldade de reuniões entre professores do AEE e docentes da sala regular, fragilizam a transversalidade do serviço (D'ÁVILA, 2022). Isso implica reconhecer que a articulação não é apenas uma atitude; é uma arquitetura institucional: exige a gestão do tempo escolar, a governança pedagógica, a pactuação de rotinas e a definição de responsabilidades.

A agenda de educação integral acrescenta complexidade a essa arquitetura. Orientações do MEC sobre AEE no Programa Escola em Tempo Integral reconhecem que o desenho do tempo escolar deve compatibilizar o direito à escolarização com a oferta de apoios, evitando que a ampliação da jornada resulte em dificuldade de acesso ao AEE (BRASIL, 2024). D'Ávila (2022) reforça essa preocupação ao indicar que a educação integral pode dificultar o acesso ao AEE no contraturno. A convergência desses registros sustenta uma interpretação operacional: redes precisam redesenhar horários e fluxos para que a educação integral não se transforme em barreira organizacional ao AEE.

No plano ético-político, o debate recente sobre política de educação especial no Brasil reforça a necessidade de manter a escola comum como referência e o AEE como apoio especializado, evitando reconfigurações que incentivem trajetórias segregadas. A nota técnica da AMPID (2020) contribui para essa leitura ao enfatizar os riscos de retrocessos e a centralidade do direito à inclusão. Em termos pedagógicos, a consequência é direta: quando o AEE é desenhado para sustentar o pertencimento e a progressão no currículo comum, fortalece-se a inclusão; quando é desenhado como circuito paralelo, amplia-se a exclusão interna e se fragiliza o direito à aprendizagem.

A partir desses argumentos, o AEE e a SRM podem ser posicionados como dispositivos de justiça curricular e de governança pedagógica.

Sua efetividade, entretanto, não decorre automaticamente de sua existência formal, mas da integração ao projeto pedagógico, do planejamento colaborativo, da produção de evidências úteis para intervenção e da gestão institucional do tempo e dos recursos. Essa leitura permite compreender que a articulação entre AEE e ensino comum não é um elemento acessório: ela define se o AEE operará como estratégia inclusiva ou como reforço de segregações sutis no interior da escola.

Referências

- AMPID. Nota técnica AMPID n. 01/2020: análise do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Brasília: Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Idosos, 2020.
- ANTONINIS, M. et al. All means: an introduction to the 2020 Global Education Monitoring Report on inclusion. *Prospects*, [s. l.], 2020.
- BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 1 out. 2020.
- BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue para surdos. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, 4 ago. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Ofício nº 1379/2024/DPDI/SEB/SEB-MEC.** Brasília, 25 nov. 2024. Assunto: orientações sobre o atendimento educacional especializado (AEE) no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral (ETI). Brasília: MEC, 2024.
- D'ÁVILA, D. A. L. Documento técnico contendo informações educacionais sobre o atendimento educacional especializado (AEE) nas**

Regiões Sul e Centro-Oeste do Brasil (Produto 1). Brasília: MEC/UNESCO, 2022.

DIVERSA. Tudo o que você precisa saber sobre as salas de recursos multifuncionais. São Paulo: Diversa, 2024.

FREIRE, C. F. C. Atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais: [título conforme publicação]. *Educação Emancipaçao*, [s. l.], 2024.

GALLERT, C. Decreto nº 10.502/2020: a “nova” política de educação especial e o direito à educação inclusiva. *Revista Educação e Políticas em Debate*, [s. l.], 2022.

INSTITUTO PARADIGMA. Caderno 03: o atendimento educacional especializado (AEE) e a inclusão educacional de estudantes com deficiência. São Paulo: Instituto Paradigma, 2024.

NOGUEIRA, E. P. A importância do atendimento educacional especializado e da sala de recursos multifuncionais para o desenvolvimento do aprendente. *Revista de Gestão e Secretariado*, [s. l.], 2024.

SÃO PAULO (Município). Conselho Municipal de Educação. **Recomendação CME nº 02/2022**: diretrizes gerais para a educação especial na perspectiva inclusiva, com abordagem específica, na Rede Municipal de São Paulo. São Paulo: CME/SME, 2022.

UNESCO. Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: inclusão e educação – todos, sem exceção. Paris: UNESCO, 2020.

VALENTIM, F. O. D. O atendimento educacional especializado (AEE): [título conforme publicação]. *Cocar*, [s. l.], 2025.

INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): DESAFIOS ESPECÍFICOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EFICAZES

Heloisa Barboza Gregorio

Médica Veterinária. Mestranda em Ciência Animal. Universidade do Oeste Paulista

Presidente Prudente, São Paulo, Brasil

helogregorio4@gmail.com

Cliciano Vieira da Silva

Mestrando em Estudos Jurídicos, com ênfase em Direitos Fundamentais.

Must University

1960 Né Sth/AW Boca Raton, Florida 33431

clicianoxsilva@gmail.com

Janildes De Moura Lino

Especialista Em Direito Penal E Processual Penal. Centro Universitário Unidompedro

Salvador, Bahia, Brasil

janildeslino@gmail.com

Gustavo Henrique Gonçalves

Doutor em Ciências. Universidade do Estado de Minas Gerais.

Passos, Minas Gerais, Brasil.

gustavo.goncalves@uemg.br

Arielma Nunes Ferreira Picanço

Mestra em Ciências da Educação. Universidade Metodista, SP

Macapá, Amapá, Brasil

arielmanunes@hotmail.com

Sueley Pedrosa Nascimento

Especialista em Docência do Ensino Superior

São Luís, Maranhão, Brasil

sueley-pedrosa@hotmail.com



Resumo

A inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) envolve desafios pedagógicos, organizacionais e ético-políticos, pois requer a construção de ambientes educacionais capazes de reconhecer a diversidade comunicacional, sensorial e comportamental e de lidar com um conjunto de déficits. Este capítulo discute desafios específicos relacionados à inclusão de alunos com TEA, com ênfase em barreiras à participação, mediações pedagógicas e práticas eficazes no ensino comum. A análise se fundamenta em referências recentes em língua portuguesa, articulando a legislação brasileira, documentos técnicos e a produção acadêmica sobre práticas inclusivas. Argumenta-se que a efetividade da inclusão depende de planejamento pedagógico intencional, de acessibilidade comunicacional, de organização de rotinas previsíveis, de adaptação curricular orientada por evidências e de colaboração entre a docência, o atendimento educacional especializado e a família. Defende-se que práticas eficazes envolvem ensino estruturado, estratégias de comunicação alternativa, desenho universal para a aprendizagem, avaliação formativa e ações de prevenção de crises sensoriais, com foco na progressão real de aprendizagem e no pertencimento escolar.

Palavras-chave: transtorno do espectro autista; educação inclusiva; práticas pedagógicas; adaptação curricular; acessibilidade.

1 Considerações iniciais

A escolarização de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) vem se ampliando significativamente nas redes públicas e privadas brasileiras, o que impõe à escola o desafio de reorganizar suas práticas para garantir o direito à aprendizagem e ao pertencimento no ensino comum. Esse crescimento não pode ser lido apenas como um dado estatístico, mas como evidência de que a inclusão deixou de ser um tema periférico para se tornar uma questão estrutural do currículo e da gestão

escolar. O Censo Escolar, ao evidenciar a presença crescente de estudantes do público-alvo da educação especial e de estudantes com deficiência em classes comuns, reforça a heterogeneidade como característica constitutiva da escola brasileira contemporânea (INEP, 2024).

No caso específico do TEA, a inclusão se complica porque as barreiras enfrentadas na escola não se restringem ao acesso físico nem à adaptação dos materiais. Os desafios relacionam-se diretamente à comunicação social, à autorregulação, à previsibilidade, à seletividade sensorial, aos padrões de interação e aos modos de aprendizagem, que podem divergir dos padrões escolares dominantes. Quando a escola interpreta essas diferenças por meio de categorias exclusivamente disciplinadoras, tende a produzir processos de exclusão interna: o estudante permanece matriculado, mas sua participação é limitada, suas aprendizagens são subestimadas e sua presença se torna fonte constante de tensão.

Nessa direção, torna-se indispensável compreender que práticas pedagógicas eficazes para estudantes com TEA não são aquelas que “normalizam” o comportamento, mas sim aquelas que eliminam barreiras e criam condições para que o estudante aprenda e participe por meios compatíveis com seu perfil. Esse entendimento alinha-se à perspectiva contemporânea da educação inclusiva, que atribui à escola o dever de reorganizar currículo, avaliação e apoio pedagógico para garantir a equidade (UNESCO, 2020; ANTONINIS et al., 2020). Ao reconhecer que a inclusão exige participação e aprendizagem, o debate se desloca do campo meramente assistencial para o campo curricular e pedagógico, em que o planejamento e o acompanhamento se tornam centrais.

O contexto normativo brasileiro fortalece essa abordagem. A Lei nº 12.764/2012, ao instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para fins legais e assegura direitos educacionais fundamentais, incluindo o acesso à educação e à permanência com o apoio necessário. Mesmo sendo anterior a 2020, essa lei

permanece um marco estruturante e orienta práticas contemporâneas, articulando-se com documentos recentes de políticas inclusivas. A discussão atual, portanto, não se limita a afirmar direitos; exige operacionalizar esses direitos em práticas pedagógicas eficazes e em estruturas organizacionais consistentes.

2 TEA e escola: barreiras específicas de participação e aprendizagem

A construção de práticas eficazes para estudantes com TEA depende do reconhecimento das barreiras específicas que permeiam o cotidiano escolar. Entre essas barreiras, destacam-se a ausência de acessibilidade comunicacional, a baixa previsibilidade da rotina escolar, a organização pedagógica centrada em atividades longas e pouco estruturadas e a fragilidade das estratégias de mediação para as dificuldades de autorregulação.

No ambiente escolar, dificuldades de comunicação social podem se manifestar como baixa participação em interações coletivas, dificuldade em compreender linguagem figurada, problemas na interpretação de sinais sociais e desafios na construção de vínculos. Quando a escola exige participação exclusivamente por meio de vias orais espontâneas ou de atividades coletivas com grande carga comunicacional, ela pode criar condições de exclusão. A inclusão, nesse caso, exige ampliar as possibilidades de comunicação e participação, reconhecendo que o estudante pode demonstrar aprendizagem por meios diversos.

Outro conjunto de barreiras envolve a dimensão sensorial. Muitos estudantes com TEA apresentam hipersensibilidades e hipossensibilidades que afetam a tolerância a ruídos, à iluminação intensa, à aglomeração e a mudanças inesperadas no ambiente. Em escolas com organização física e sonora pouco regulada, essas condições podem provocar crises comportamentais que são interpretadas como indisciplina. A partir das

evidências discutidas em documentos contemporâneos sobre inclusão e direito à aprendizagem, a escola precisa evitar que problemas ambientais sejam lidos como problemas individuais dos estudantes (UNESCO, 2020).

A rotina escolar também se apresenta como um elemento decisivo. Estudantes com TEA tendem a se beneficiar da previsibilidade e da organização clara do tempo. Quando a escola opera com mudanças frequentes não comunicadas, interrupções constantes e regras implícitas, aumenta-se a probabilidade de desorganização comportamental e de retraimento. Essa compreensão implica uma mudança de paradigma: a gestão do tempo, do espaço e das interações não é apenas uma questão disciplinar; integra a acessibilidade curricular.

3 Inclusão escolar e equidade: deslocamento do déficit para o currículo

A inclusão escolar de estudantes com TEA demanda reposicionamento das interpretações pedagógicas. Em vez de localizar dificuldades como “incapacidade do aluno”, a escola precisa reconhecer que barreiras são produzidas por um desenho curricular rígido, por formas únicas de avaliação e por baixa oferta de mediações. Essa lógica se articula ao princípio da equidade, segundo o qual diferentes estudantes necessitam de diferentes meios para alcançar os mesmos objetivos relevantes de aprendizagem.

A literatura internacional em português sobre inclusão reforça que currículos e avaliações podem funcionar como mecanismos de exclusão interna se permanecerem pautados pela homogeneidade (UNESCO, 2020). Em termos práticos, isso significa reconhecer que estudantes com TEA podem demandar estratégias específicas para demonstrar aprendizagem: avaliações mediadas, instrumentos multimodais, uso de tecnologias assistivas, subdivisão de tarefas e flexibilização do tempo.

No Brasil, debates recentes sobre educação especial também ressaltam riscos de segregação quando políticas incentivam trajetórias apartadas do ensino comum (AMPID, 2020; GALLERT, 2022). Esses debates são relevantes para TEA porque a escolarização desse público frequentemente é atravessada por tentativas de deslocamento para espaços “especializados” em vez de uma reorganização do currículo comum. A escola inclusiva se sustenta quando o ensino comum permanece como referência e os apoios atuam transversalmente para ampliar a participação e aprendizagem.

4 Práticas pedagógicas eficazes: estrutura, comunicação e mediação intencional

A efetividade da inclusão de estudantes com TEA no ensino comum depende do desenvolvimento de práticas pedagógicas intencionais, baseadas em evidências e orientadas por princípios de acessibilidade. Tais práticas podem ser analisadas a partir de três dimensões integradas: estrutura pedagógica, acessibilidade comunicacional e mediação para autorregulação.

A estrutura pedagógica envolve a organização explícita de objetivos, etapas de atividade e critérios de sucesso. Em vez de atividades abertas, longas e pouco delimitadas, estudantes com TEA tendem a se beneficiar de tarefas subdivididas, com início, meio e fim identificáveis, instruções claras e rotinas de execução. Essa abordagem não simplifica o conteúdo, mas reduz barreiras executivas e comunicacionais, permitindo que o estudante concentre sua energia cognitiva na aprendizagem.

A acessibilidade comunicacional inclui o uso de recursos visuais, como pictogramas, agendas visuais, quadros de rotina e quadros de antecipação de mudanças. Tais estratégias reduzem a ansiedade, ampliam a previsibilidade e permitem que o estudante comprehenda as expectativas sem depender exclusivamente da linguagem oral abstrata. Em casos

de ausência ou limitação de fala funcional, recursos de comunicação alternativa e aumentativa (CAA) se tornam decisivos para garantir a participação efetiva.

A mediação para a autorregulação implica reconhecer que o comportamento do estudante com TEA não deve ser tratado apenas como uma questão disciplinar. Muitas manifestações comportamentais podem ser expressão de sobrecarga sensorial, de incompREENsão das demandas ou de frustração comunicacional. A escola, nesse sentido, precisa operar com estratégias de prevenção: espaços de regulação, pausas programadas, redução de estímulos e acordos pedagógicos. Essas práticas favorecem estabilidade emocional e reduzem episódios de crise, ampliando o tempo de aprendizagem.

5 Adaptação curricular, avaliação formativa e documentação do progresso

A adaptação curricular para estudantes com TEA não deve ser confundida com redução de expectativas. O foco deve recair na remoção de barreiras e na progressão por meio de metas intermediárias alinhadas ao currículo. Revisões recentes sobre adaptação curricular no Brasil indicam que fragilidades de sistematização ainda são recorrentes, reforçando a necessidade de planejamento formal, de formação docente e de articulação institucional (GOIS; BATISTA; ENEAS, 2024). Esse achado se aplica diretamente ao TEA, pois estudantes com esse perfil frequentemente recebem atividades desconectadas do currículo comum ou são submetidos a tarefas repetitivas com baixa intencionalidade pedagógica.

A avaliação formativa é um elemento central da inclusão, pois permite acompanhar a progressão e orientar as intervenções. Para estudantes com TEA, avaliações pontuais e padronizadas tendem a subestimar a aprendizagem quando dependem exclusivamente de escrita extensa, de velocidade e de linguagem abstrata. A avaliação inclusiva deve

considerar múltiplas evidências: produções multimodais, desempenho em situações práticas, registros de participação e demonstrações orais mediadas. O critério deve ser o objetivo de aprendizagem e não a forma única de resposta.

A documentação longitudinal do progresso é essencial para evitar invisibilização pedagógica. Registros descritivos, portfólios e rubricas progressivas permitem reconhecer avanços em autonomia, comunicação, resolução de problemas e participação. Em contexto de ampliação de matrículas e de necessidade de recomposição da aprendizagem, a escola deve sustentar suas decisões pedagógicas com evidências, e não com impressões. O acompanhamento real evita que o estudante com TEA seja interpretado apenas por meio de condutas e passa a ser reconhecido por meio de processos de aprendizagem.

6 Papel do AEE e articulação com a sala comum: colaboração e transversalidade

O atendimento educacional especializado pode desempenhar um papel estratégico na inclusão de estudantes com TEA, desde que não seja tratado como substituto do ensino comum. Diretrizes recentes sobre AEE reforçam seu caráter complementar e suplementar, orientado à eliminação de barreiras e à organização de recursos de acessibilidade e de estratégias pedagógicas (INSTITUTO PARADIGMA, 2024; SÃO PAULO, 2022). Para estudantes com TEA, o AEE pode contribuir para o planejamento de recursos visuais, a elaboração de estratégias de comunicação alternativa, a organização de rotinas e a elaboração de suportes à participação.

A articulação entre o professor do AEE e o professor do ensino comum é condição para a efetividade. Documentos técnicos recentes evidenciam que a ausência de tempo institucional para reuniões e planejamento conjunto fragiliza a transversalidade do AEE, reduzindo-o a um atendimento paralelo (D'ÁVILA, 2022). No caso do TEA, essa articulação

se torna ainda mais necessária, pois muitas estratégias precisam ser implementadas no ambiente da sala comum: previsibilidade da rotina, ajustes sensoriais e mediação de interações sociais não se resolvem apenas na SRM.

A escola, portanto, precisa estruturar a governança e as rotinas colaborativas. Sem isso, há risco de terceirização da inclusão: o estudante permanece no ensino comum, sem adaptações efetivas, e o AEE vira um espaço de tentativa de “compensação” de barreiras que deveriam ser enfrentadas no currículo comum.

7 Família, equipe multiprofissional e comunicação institucional

A inclusão de estudantes com TEA exige uma relação consistente com a família, pois muitas estratégias pedagógicas dependem da coerência entre as expectativas e da comunicação clara. Isso não significa transferir responsabilidades pedagógicas para a família, mas sim reconhecer que o vínculo escola-família pode reduzir ruídos interpretativos, favorecer o conhecimento do perfil do estudante e ampliar a continuidade dos apoios.

A presença de equipe multiprofissional, quando presente, pode contribuir para o planejamento, especialmente na interface entre a organização pedagógica e a autorregulação. Contudo, é necessário ter cuidado com os processos de medicalização da vida escolar. As necessidades do estudante devem ser interpretadas prioritariamente em chave pedagógica e curricular, evitando que a escola se transforme em um espaço clínico. A inclusão escolar se fortalece quando a escola assume o currículo como centro, articulando apoios sem perder a natureza educacional da intervenção.

8 Dimensão ética e política: pertencimento, expectativas e enfrentamento de exclusões sutis

A inclusão de estudantes com TEA envolve uma dimensão ética. A escola comunica pertencimento por meio de práticas concretas: expectativas de aprendizagem, oportunidades de participação, formas de avaliação e de tratamento no cotidiano. Quando o estudante com TEA é mantido em atividades paralelas, sem participação no currículo comum, ocorre exclusão interna. Quando a escola reduz expectativas e oferece tarefas desprovidas de intencionalidade curricular, produz uma trajetória empobrecida e fragiliza o direito à aprendizagem.

O debate normativo brasileiro recente reforça que políticas educacionais podem favorecer a inclusão ou abrir margens para a segregação (AMPID, 2020; GALLERT, 2022). No contexto do TEA, esse debate é particularmente sensível, pois há pressão social por “espaços especiais” como solução rápida para os desafios pedagógicos. A análise desenvolvida neste capítulo sustenta que a solução inclusiva não é deslocar o estudante, mas redesenhar currículo, avaliação e apoios para torná-los acessíveis.

Considerações finais

Com base na análise realizada, a inclusão de estudantes com TEA exige que a escola assuma a heterogeneidade como condição estrutural do currículo e reorganize suas práticas para garantir a equidade e a aprendizagem efetiva. As barreiras enfrentadas por esse público situam-se em dimensões comunicacionais, sensoriais, organizacionais e relacionais, o que impede que a inclusão seja tratada como mera adaptação pontual. O problema central não é apenas “como o estudante se comporta”, mas também “como a escola organiza seu tempo, seu espaço, sua linguagem pedagógica e sua forma de reconhecer a aprendizagem”.

A partir das evidências discutidas em documentos contemporâneos sobre inclusão, é possível sustentar que práticas escolares podem produzir exclusão na escola quando currículo e avaliação operam sob pressupostos de normalidade (UNESCO, 2020; ANTONINIS et al., 2020). Para o TEA, isso significa que exigir participação exclusivamente em linguagem oral espontânea, submeter o estudante a atividades longas sem estrutura e usar avaliação padronizada como único modo de evidência tendem a ampliar as desigualdades. A inclusão efetiva demanda planejamento com acessibilidade comunicacional, uso de recursos visuais, rotina previsível, estratégias de comunicação alternativa e ações de prevenção de sobrecarga sensorial.

A adaptação curricular, nesse quadro, precisa ser concebida como uma reorganização do percurso para permitir uma progressão real, sem reduzir as expectativas. Revisões recentes apontam fragilidades recorrentes na sistematização das adaptações curriculares no Brasil, reforçando a necessidade de institucionalização de processos e de formação docente (GOIS; BATISTA; ENEAS, 2024). No caso do TEA, essa sistematização é decisiva para evitar que o estudante seja mantido em tarefas repetitivas, desvinculadas do currículo e de baixa exigência conceitual.

A avaliação formativa e a documentação longitudinal do progresso constituem o eixo estruturante. A escola precisa registrar diversas evidências de aprendizagem, evitando confundir barreiras de expressão com a ausência de domínio. Ao tratar progressos em autonomia, comunicação e resolução de problemas como parte do percurso curricular, a avaliação deixa de ser um filtro e passa a ser um dispositivo de intervenção e acompanhamento.

A articulação entre a sala comum e a AEE é igualmente decisiva. O AEE pode apoiar a elaboração de recursos e estratégias, mas não substitui o ensino tradicional. Diretrizes e documentos técnicos recentes indicam que as dificuldades de tempo institucional para o planejamento conjunto fragilizam a transversalidade do AEE, reduzindo sua capacidade de

incidir no currículo (D'ÁVILA, 2022; SÃO PAULO, 2022). Para estudantes com TEA, essa transversalidade é condição para que estratégias de comunicação, regulação e participação sejam implementadas no cotidiano escolar.

Por fim, a dimensão ética da inclusão exige que a escola sustente o sentimento de pertencimento e as expectativas de aprendizagem. Incluir estudantes com TEA implica reconhecer a diferença como legítima e, simultaneamente, garantir acesso ao conhecimento escolar com apoios. Quando a escola amplia a acessibilidade e mantém rigor conceitual, o estudante deixa de ser interpretado apenas por suas dificuldades e passa a ser reconhecido como sujeito de aprendizagem. Essa mudança depende de governança institucional, formação docente e compromisso com a justiça curricular em uma escola que não apenas recebe, mas também ensina e acompanha.

Referências

- AMPID. Nota técnica AMPID n. 01/2020: análise do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Brasília: Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Idosos, 2020.
- ANTONINIS, M. et al. All means: an introduction to the 2020 Global Education Monitoring Report on inclusion. *Prospects*, [s. l.], 2020.
- BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012.
- D'ÁVILA, D. A. L. Documento técnico contendo informações educacionais sobre o atendimento educacional especializado (AEE) nas Regiões Sul e Centro-Oeste do Brasil (Produto 1).** Brasília: MEC/UNESCO, 2022.

GOIS, T. Á. de; BATISTA, A. T.; ENEAS, E. L. S. Adaptação curricular: uma revisão sistemática sobre a prática educacional. *Revista Foco*, [s. l.], v. 17, n. 9, 2024.

GALLERT, C. Decreto nº 10.502/2020: a “nova” política de educação especial e o direito à educação inclusiva. *Revista Educação e Políticas em Debate*, [s. l.], 2022.

INEP. **Resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2023.** Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024.

INSTITUTO PARADIGMA. **Caderno 03: o atendimento educacional especializado (AEE) e a inclusão educacional de estudantes com deficiência.** São Paulo: Instituto Paradigma, 2024.

SÃO PAULO (Município). Conselho Municipal de Educação. **Recomendação CME nº 02/2022:** diretrizes gerais para a educação especial na perspectiva inclusiva, com abordagem específica, na Rede Municipal de São Paulo. São Paulo: CME/SME, 2022.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: inclusão e educação – todos, sem exceção.** Paris: UNESCO, 2020.

A NOVA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O DEBATE SOBRE A EXCLUSÃO: ANÁLISE DAS RECENTES MUDANÇAS NORMATIVAS E SEUS IMPACTOS NA PRÁTICA

Cliciano Vieira da Silva

Mestrando em Estudos Jurídicos com ênfase nos Direitos Fundamentais
Must University
1960 Né Sth/AW Boca Raton, Florida 33431
clicianoxsilva@gmail.com

Janildes De Moura Lino

Especialista Em Direito Penal E Processual Penal. Centro Universitário
Unidompedro
Salvador, Bahia, Brasil
janildeslino@gmail.com

Gustavo Henrique Gonçalves

Doutor em Ciências. Universidade do Estado de Minas Gerais.
Passos, Minas Gerais, Brasil.
gustavo.goncalves@uemg.br

Arielma Nunes Ferreira Picanço

Mestra em Ciências da Educação. Universidade Metodista, SP
Macapá, Amapá, Brasil
arielmanunes@hotmail.com

Myke Oliveira Gomes

Especialista em Direito Empresarial. Fundação Getúlio Vargas
Cabo Frio, Rio de Janeiro, Brasil
mykegomess@gmail.com

Lucas Teixeira Dezem

Doutorando em Direitos Coletivos e Cidadania. Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP)
Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil
lucastd19@hotmail.com



Resumo

O debate contemporâneo sobre educação inclusiva no Brasil foi intensificado por mudanças normativas recentes que incidem diretamente sobre a organização da educação especial, os arranjos de atendimento e a compreensão institucional de inclusão escolar. Este capítulo analisa a chamada “nova” Política Nacional de Educação Especial (PNEE), instituída pelo Decreto nº 10.502/2020, e examina seus impactos potenciais e observáveis na prática educacional, sobretudo quanto ao risco de exclusão por segregação e à reconfiguração da escola comum como referência prioritária. A análise mobiliza documentos técnicos em língua portuguesa, manifestações de órgãos de defesa dos direitos e literatura acadêmica recente sobre políticas educacionais inclusivas. Sustenta-se que a disputa normativa não se limita a divergências interpretativas, mas envolve modelos distintos de escolarização e diferentes concepções de equidade: uma baseada no fortalecimento do ensino comum, com apoios, e outra, na flexibilização de trajetórias e na ampliação de dispositivos segregados. Argumenta-se que os efeitos práticos dessa mudança normativa se manifestam em decisões de redes, escolas e famílias, com repercuções no atendimento educacional especializado, na avaliação e na participação curricular. Defende-se que a efetivação do direito à educação inclusiva requer governança institucional, financiamento, formação docente e alinhamento entre as normas, o currículo e as práticas pedagógicas.

Palavras-chave: política nacional de educação especial; educação inclusiva; decreto 10.502/2020; exclusão escolar; direitos educacionais.

1 Considerações iniciais

A educação especial na perspectiva inclusiva ocupa posição estratégica no campo das políticas educacionais contemporâneas, pois atravessa debates sobre direitos humanos, justiça social, organização dos

sistemas de ensino e qualidade das práticas pedagógicas. Ao longo das últimas décadas, consolidou-se no Brasil o entendimento de que o direito à educação das pessoas com deficiência deve ser garantido preferencialmente no ensino comum, mediante apoios, acessibilidade e serviços especializados complementares. Essa compreensão articula-se com recomendações internacionais que afirmam que a inclusão se traduz em participação, aprendizagem e pertencimento, e não apenas em matrícula ou em acesso formal à escola (UNESCO, 2020; ANTONINIS et al., 2020).

Entretanto, o cenário normativo brasileiro sofreu inflexões com a publicação do Decreto nº 10.502/2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. O documento passou a ser referido, no debate público, como “nova política”, tanto pela tentativa de reconfigurar as diretrizes quanto pelo seu potencial para alterar os arranjos existentes. A publicação do decreto provocou reações imediatas de pesquisadores, organizações sociais e órgãos de defesa de direitos, especialmente por tensionar o paradigma da educação inclusiva ao admitir, de forma mais explícita, trajetórias separadas e instituições especializadas como alternativas de escolarização (BRASIL, 2020; AMPID, 2020).

Esse debate insere-se em uma disputa fundamental: se a inclusão deve ser consolidada por meio do fortalecimento do ensino comum com apoios, ou se deve ser reinterpretada como pluralidade de arranjos, incluindo percursos segregados. A análise dessa disputa exige reconhecer que políticas educacionais não são neutras: elas produzem incentivos e reconfiguram comportamentos institucionais, orientando as decisões de redes e escolas. Assim, discutir o decreto e a PNEE implica analisar como normas podem ampliar a inclusão ou institucionalizar exclusões.

O objetivo deste capítulo é examinar as recentes mudanças normativas relacionadas à PNEE e discutir seus impactos na prática escolar e nos dispositivos de apoio, com atenção ao debate sobre exclusão. A discussão se apoia em documentos técnicos e acadêmicos recentes, com o

objetivo de distinguir os efeitos simbólicos, organizacionais e pedagógicos do conjunto normativo.

2 Panorama internacional e concepções contemporâneas de inclusão

Antes de discutir a especificidade do caso brasileiro, é necessário situar o debate em um panorama mais amplo. Relatórios internacionais têm reiterado que a inclusão não pode ser interpretada como uma política de “acolhimento” que mantém o estudante na escola sem garantir a aprendizagem. A UNESCO (2020) indica que as escolas podem produzir exclusão interna quando currículos, avaliações e práticas pedagógicas são organizados com base em pressupostos de normalidade e em instrumentos padronizados que ignoram barreiras. Antoninis et al. (2020) complementam, afirmando que as políticas inclusivas devem assegurar que todos os estudantes sejam reconhecidos como parte do currículo e das oportunidades de progressão.

Esse referencial internacional é relevante porque ilumina o ponto central do debate brasileiro: a educação inclusiva se orienta por um modelo de direitos que prioriza o ensino comum e impõe ao Estado o dever de eliminar barreiras. Essa orientação não exclui a existência de serviços especializados; pelo contrário, redefine seu papel como suporte complementar e transversal, como ocorre no atendimento educacional especializado (AEE) e nas salas de recursos multifuncionais. Em um paradigma inclusivo, o serviço especializado fortalece a presença do estudante na sala comum; não opera como alternativa substitutiva à escolarização.

3 O Decreto nº 10.502/2020 e a “nova” Política Nacional de Educação Especial

O Decreto nº 10.502/2020 instituiu formalmente a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao

Longo da Vida. O texto apresenta diretrizes e princípios e prevê modalidades de oferta que podem incluir classes e escolas especializadas, bem como instituições especializadas. Embora o decreto use termos como “equitativa” e “inclusiva”, o debate intensificou-se devido à interpretação de que sua arquitetura normativa ampliaria mecanismos segregadores, autorizando redes a deslocar estudantes para percursos afastados do ensino comum (BRASIL, 2020).

A nota técnica da AMPID (2020) destacou explicitamente esse risco, argumentando que a norma poderia resultar em um retrocesso ao fragilizar a diretriz de inclusão escolar e ao permitir reconfigurações que reforcem a segregação educacional. A crítica se apoia no entendimento de que separar estudantes com deficiência do ensino comum não promove equidade, mas produz exclusão institucionalizada, uma vez que reduz a participação no currículo comum e limita a convivência.

Gallert (2022) também discute o decreto, situando-o como um marco controverso e analisando suas implicações para o direito à educação inclusiva. Ao interpretar o texto normativo à luz do paradigma dos direitos, a autora sustenta que políticas que reabrem possibilidades de segregação tendem a enfraquecer a escola comum como referência e podem ser apropriadas por redes como justificativa para deslocar responsabilidades e reduzir investimentos em acessibilidade e formação.

Essa disputa interpretativa não é apenas teórica. O decreto opera como sinal político: comunica às redes sociais que trajetórias segregadas são alternativas aceitáveis. Em sistemas educacionais marcados por desigualdade estrutural e por insuficiência de investimento no apoio ao ensino comum, esse sinal pode induzir práticas de deslocamento para instituições especializadas, em vez de fortalecer a escolarização na classe comum.

4 Exclusão: dimensões e formas contemporâneas

Para analisar os impactos da PNEE, é necessário definir a exclusão em suas múltiplas dimensões. A exclusão não se restringe ao ato de impedir a matrícula. Em contextos contemporâneos, é possível identificar ao menos três formas articuladas.

A primeira forma corresponde à exclusão por segregação, quando o estudante é deslocado para espaços separados, perdendo o acesso cotidiano ao currículo comum e às experiências sociais da escola regular. Essa forma de exclusão pode ocorrer com justificativas de “adequação” ou “melhor atendimento”, mas opera como uma restrição estrutural às oportunidades.

A segunda forma corresponde à exclusão interna, quando o estudante permanece na escola comum, mas sem acesso efetivo ao currículo. Essa exclusão é produzida pela ausência de adaptações, pela avaliação inadequada, pela falta de acessibilidade e pela precariedade dos apoios. A UNESCO (2020) enfatiza que essa forma de exclusão é recorrente quando os sistemas concebem a inclusão como presença física, e não como participação curricular.

A terceira forma corresponde à exclusão por abandono institucional, que ocorre quando as redes deixam de investir em formação docente, em recursos e em planejamento colaborativo. Nessa situação, a escola comum é responsabilizada pela inclusão sem condições materiais e pedagógicas, o que leva ao enfraquecimento da qualidade e a processos de responsabilização individual do professor.

Essas três dimensões ajudam a interpretar os efeitos do decreto: ao flexibilizar trajetórias, pode-se induzir segregação; ao não garantir investimento sistemático, amplia-se a exclusão interna; ao deslocar responsabilidade, intensifica-se o abandono institucional.

5 Impactos na prática escolar: currículos, avaliação e apoios

A prática escolar é afetada por normas de forma direta e indireta. Diretamente, as redes ajustam diretrizes, organizam matrículas e expandem ou retraem serviços. Indiretamente, as normas alteram expectativas e comportamentos, influenciando o que gestores e docentes compreendem como “opção institucional legítima”.

Um impacto central do debate é a reconfiguração do papel do AEE. Em um paradigma inclusivo, o AEE é complementar e transversal, orientado à eliminação de barreiras e ao fortalecimento do ensino comum. Diretrizes recentes em redes municipais reforçam esse entendimento ao vincular AEE e salas de recursos multifuncionais ao projeto pedagógico e à articulação com a sala comum (SÃO PAULO, 2022). Quando políticas nacionais enfraquecem a centralidade do ensino comum, há risco de reinterpretação do AEE como serviço substitutivo, o que descaracteriza sua função pedagógica.

Outro impacto envolve a avaliação e o currículo. A inclusão se torna frágil quando a escola mantém instrumentos avaliativos rígidos e padronizados, incapazes de reconhecer progressos e de captar aprendizagem em contextos heterogêneos. A literatura recente sobre adaptação curricular indica que a baixa sistematização de práticas adaptativas no Brasil enfraquece a coerência entre o ensino, o apoio e a avaliação (GOIS; BATISTA; ENEAS, 2024). Se o sistema, em vez de enfrentar essa fragilidade, oferece como solução a segregação, a exclusão se consolida como resposta institucional.

A prática também é afetada pela judicialização e por pressões sociais. Famílias podem demandar escolas especiais por falta de apoio na escola comum; escolas podem recomendar segregação por incapacidade institucional. Essa dinâmica revela que a norma, ao legitimar trajetórias segregadas, pode ser apropriada como solução para problemas que

deveriam ser tratados como dever do sistema: formar professores, garantir acessibilidade e estruturar apoios.

6 Governança, financiamento e formação: políticas que produzem inclusão ou exclusão

A efetivação de uma política inclusiva depende de condições materiais e organizacionais. Sem financiamento, formação e governança, a inclusão tende a ser meramente retórica. O debate sobre o Decreto nº 10.502/2020 revela, em parte, uma tensão: em vez de investir na escola comum para garantir inclusão, o Estado pode permitir trajetórias alternativas que transferem a exclusão para espaços separados.

Documentos técnicos recentes sobre atendimento educacional especializado apontam que a falta de tempo institucional para o planejamento colaborativo entre o professor do AEE e o professor da sala comum constitui uma barreira recorrente à efetividade do serviço (D'ÁVILA, 2022). Esse achado sustenta um argumento político: a inclusão depende da organização do trabalho docente. Se a política não se compromete com a estrutura do tempo escolar, o serviço especializado perde transversalidade.

No mesmo sentido, o debate sobre educação integral e AEE evidencia que ampliar a jornada sem redesenhar os apoios pode gerar novas barreiras. Orientações recentes do MEC sobre AEE no Programa Escola em Tempo Integral reconhecem a necessidade de compatibilizar o serviço com a organização do tempo escolar, evitando que o modelo integral inviabilize o direito ao AEE (BRASIL, 2024). Esse documento, embora não aborde diretamente o decreto, reforça a ideia de que políticas precisam garantir a viabilidade organizacional da inclusão.

7 Dimensão ética e política do debate: direitos, pertencimento e expectativas

O debate sobre a PNNE também aborda o pertencimento e a expectativa. Quando uma política admite a segregação como alternativa institucional legítima, ela reconfigura as expectativas sobre quem pertence ao currículo comum. Essa mudança é sutil, mas poderosa: as redes podem se sentir autorizadas a “separar” estudantes para manter a escola comum funcionando sob o modelo tradicional.

A crítica apresentada na nota técnica da AMPID (2020) se sustenta nesse ponto: permitir a segregação amplia o risco de violação do direito à educação inclusiva e enfraquece o paradigma das barreiras e da acessibilidade. Gallert (2022) reforça que a escola comum deve permanecer como referência e que políticas inclusivas exigem sustentação institucional e investimento. Quando isso não ocorre, a segregação aparece como uma solução falsa.

Essa dimensão ética se conecta ao que a UNESCO (2020) denomina inclusão como transformação do sistema, e não como adaptação do indivíduo. Em um paradigma de direitos, a escola muda para receber o estudante; em um paradigma segregador, o estudante muda de escola para se ajustar ao sistema. A análise do decreto mostra que a disputa normativa diz respeito ao modelo de sociedade e de escola.

Considerações finais

Com base na análise realizada, a chamada “nova” Política Nacional de Educação Especial, instituída pelo Decreto nº 10.502/2020, representa um marco de intensificação do debate sobre inclusão e exclusão no Brasil, ao reconfigurar diretrizes e abrir margens interpretativas para ampliação de trajetórias segregadas. Embora o texto normativo adote terminologia associada à equidade e à inclusão, suas diretrizes foram criticadas por órgãos e pesquisadores por potencialmente fragilizar o

ensino comum como referência e por favorecer modelos de escolarização separados (BRASIL, 2020; AMPID, 2020; GALLERT, 2022).

A exclusão, no contexto contemporâneo, não se limita a barreiras formais de matrícula. UNESCO (2020) e Antoninis et al. (2020) demonstram que sistemas podem excluir por dentro, quando currículos e avaliações não são acessíveis e quando apoios pedagógicos não se integram ao cotidiano do ensino comum. Assim, o debate sobre o decreto não deve ser reduzido a uma disputa abstrata; ele se conecta à prática escolar concreta: critérios de matrícula, desenho de apoios, legitimidade de segregação e investimentos na escola comum.

A partir das evidências discutidas, torna-se plausível sustentar que políticas que flexibilizam trajetórias segregadas tendem a gerar incentivos institucionais ao deslocamento de estudantes com deficiência para espaços separados, especialmente em sistemas que já enfrentam baixa oferta de apoio, fragilidade de formação e precariedade de recursos. Nesse cenário, a segregação surge como solução administrativa para problemas pedagógicos e organizacionais, preservando o currículo tradicional em vez de transformá-lo.

Ao mesmo tempo, a análise aponta que a efetivação de uma política inclusiva depende de condições materiais e de governança. Documentos técnicos recentes indicam que o AEE perde efetividade quando falta tempo institucional para planejamento colaborativo e quando não há transversalidade com o currículo (D'ÁVILA, 2022). Do mesmo modo, orientações do MEC sobre AEE e educação integral mostram que políticas precisam garantir a viabilidade organizacional, e não apenas prescrever direitos (BRASIL, 2024). Esses elementos revelam que a inclusão se concretiza quando normas se articulam com recursos, formação, tempo de trabalho docente e gestão pedagógica.

Considerando os argumentos apresentados, o debate sobre a PNNE revela que políticas educacionais podem produzir inclusão ou

exclusão conforme o modelo de escola que as legitima. Uma política comprometida com a equidade fortalece o ensino comum, amplia apoios, promove a acessibilidade e reorganiza currículos e avaliações para garantir a aprendizagem. Uma política que legitima a segregação tende a deslocar responsabilidades e a consolidar a exclusão estrutural sob a justificativa da adequação. A defesa do direito à educação inclusiva, portanto, exige que o ensino comum permaneça como referência e que os serviços especializados sejam organizados como suporte transversal, com planejamento e financiamento capazes de promover a aprendizagem real e o pertencimento escolar.

Referências

- AMPID. Nota técnica AMPID n. 01/2020: análise do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Brasília: Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Idosos, 2020.
- ANTONINIS, M. et al. All means: an introduction to the 2020 Global Education Monitoring Report on inclusion. *Prospects*, [s. l.], 2020.
- BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 1 out. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Ofício nº 1379/2024/DPDI/SEB/SEB-MEC.** Brasília, 25 nov. 2024. Assunto: orientações sobre o atendimento educacional especializado (AEE) no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral (ETI). Brasília: MEC, 2024.
- D'ÁVILA, D. A. L. Documento técnico contendo informações educacionais sobre o atendimento educacional especializado (AEE) nas Regiões Sul e Centro-Oeste do Brasil (Produto 1).** Brasília: MEC/UNESCO, 2022.

GALLERT, C. Decreto nº 10.502/2020: a “nova” política de educação especial e o direito à educação inclusiva. *Revista Educação e Políticas em Debate*, [s. l.], 2022.

GOIS, T. Á. de; BATISTA, A. T.; ENEAS, E. L. S. Adaptação curricular: uma revisão sistemática sobre a prática educacional. *Revista Foco*, [s. l.], v. 17, n. 9, 2024.

SÃO PAULO (Município). Conselho Municipal de Educação. **Recomendação CME nº 02/2022**: diretrizes gerais para a educação especial na perspectiva inclusiva, com abordagem específica, na Rede Municipal de São Paulo. São Paulo: CME/SME, 2022.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: inclusão e educação – todos, sem exceção**. Paris: UNESCO, 2020.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ALFABETIZAÇÃO: ESTRATÉGIAS E RECURSOS ESPECÍFICOS PARA A GARANTIA DO LETRAMENTO DE TODOS OS ALUNOS

Cliciano Vieira da Silva

Mestrando em Estudos Jurídicos com ênfase nos Direitos Fundamentais
Must University
1960 Né Sth/AW Boca Raton, Florida 33431
clicianoxsilva@gmail.com

Janildes De Moura Lino

Especialista Em Direito Penal E Processual Penal
Centro Universitário Unidompedro
Salvador, Bahia, Brasil
janildeslino@gmail.com

Arielma Nunes Ferreira Picanço

Mestra em Ciências da Educação
Universidade Metodista, SP
Macapá, Amapá, Brasil
arielmanunes@hotmail.com



Resumo

A alfabetização constitui eixo estruturante do direito à educação e condição para a participação social, acadêmica e cidadã. Em contextos de educação inclusiva, garantir letramento a todos os estudantes exige reorganização curricular, mediações pedagógicas intencionais e recursos de acessibilidade capazes de responder à heterogeneidade das turmas. Este capítulo discute a relação entre educação inclusiva e alfabetização, analisando as barreiras que afetam o processo de aprendizagem da leitura e da escrita e apresentando estratégias e recursos específicos para garantir a progressão de todos os alunos. A análise é fundamentada em referências recentes em língua portuguesa, articulando documentos normativos, pesquisas sobre alfabetização e literatura contemporânea sobre inclusão. Sustenta-se que práticas alfabetizadoras inclusivas dependem de planejamento didático explícito, avaliação formativa, adaptação de atividades, uso de tecnologias assistivas e articulação entre a sala comum e o atendimento educacional especializado. Argumenta-se que o letramento de todos os estudantes não decorre de flexibilizações pontuais, mas de uma cultura pedagógica que integra a acessibilidade ao currículo, mantém rigor conceitual e reconhece múltiplas formas de evidenciar a aprendizagem.

Palavras-chave: alfabetização; letramento; educação inclusiva; adaptação curricular; acessibilidade.

1 Considerações iniciais

A alfabetização, entendida como processo de aprendizagem da leitura e da escrita em contextos sociais de uso da linguagem, representa um marco decisivo no percurso escolar. Sem alfabetização, o acesso ao currículo se fragiliza, pois a maior parte das práticas pedagógicas se organiza por meio de textos escritos, registros e tarefas que pressupõem um domínio mínimo da linguagem escrita. Assim, alfabetizar não é

apenas ensinar um conteúdo específico: é construir uma condição de participação no conjunto da escolarização. Em uma perspectiva inclusiva, esse desafio se amplia, pois a heterogeneidade das turmas exige que a escola rompa com modelos uniformes e reconheça diferentes tempos, formas de expressão e necessidades de mediação.

A educação inclusiva tem como princípio a participação na aprendizagem. Relatórios contemporâneos em português alertam que as escolas podem produzir exclusão interna quando currículos e avaliações se mantêm estruturados sob pressupostos de normalidade e padronização, o que impede que determinados estudantes demonstrem aprendizagem e acessem experiências curriculares significativas (UNESCO, 2020; ANTONINIS et al., 2020). No campo da alfabetização, a exclusão interna se manifesta, muitas vezes, por práticas repetitivas, atividades desprovidas de intencionalidade linguística, avaliação rígida e baixa oferta de mediações. Quando estudantes com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento ou dificuldades persistentes não recebem estratégias adequadas, o processo de alfabetização se converte em um mecanismo de segregação curricular.

O contexto brasileiro torna esse debate ainda mais relevante diante das desigualdades de aprendizagem, especialmente intensificadas no período pandêmico e pós-pandêmico. A necessidade de recomposição das aprendizagens evidenciou que a alfabetização não pode ser tratada como etapa mecânica, mas sim como política pedagógica estruturante do ensino fundamental. Para estudantes do público-alvo da educação especial, garantir alfabetização exige compromisso institucional com acessibilidade, planejamento colaborativo e avaliação formativa, evitando tanto a redução de expectativas quanto a terceirização do processo para serviços especializados.

Este capítulo propõe discutir estratégias e recursos específicos para a alfabetização inclusiva, defendendo que o letramento de todos os alunos resulta de um currículo acessível, mediado e acompanhado por

evidências, com articulação entre a sala de aula comum, a AEE e a governança escolar.

2 Alfabetização e inclusão: desafios e barreiras no cotidiano escolar

A alfabetização envolve múltiplas dimensões: consciência fonológica, princípio alfabetico, fluência, vocabulário, compreensão leitora e produção textual. O processo não se reduz ao domínio de letras e sons; envolve os usos sociais da linguagem e a interação com práticas letradas. Em turmas inclusivas, as barreiras podem surgir em diferentes níveis e reconhecê-las é um requisito para planejar intervenções adequadas.

Um primeiro conjunto de barreiras envolve acessibilidade comunicacional. Para estudantes com deficiência intelectual, transtorno do espectro autista ou dificuldades de linguagem, a escola frequentemente utiliza instruções longas, abstratas e pouco estruturadas, o que dificulta a compreensão e a execução de tarefas. Nesses casos, estratégias como instruções curtas, linguagem objetiva, apoio visual e modelagem tornam-se essenciais.

Um segundo conjunto de barreiras envolve acessibilidade sensorial e motora. Estudantes com deficiência visual podem demandar recursos como o braile, ampliadores e materiais táteis; estudantes com deficiência física podem necessitar de adaptações motoras para a escrita e para o uso de tecnologia assistiva. Se esses recursos não forem disponibilizados, a barreira não está na alfabetização em si, mas no modo como a escola organiza o acesso ao conteúdo.

Um terceiro conjunto de barreiras diz respeito à forma como a escola avalia e acompanha o processo. Avaliações padronizadas e eventuais tendem a capturar o desempenho em um formato específico e ocultar progressos reais. A UNESCO (2020) alerta que avaliações e currículos podem promover exclusão interna quando não reconhecem a diversidade

e não criam oportunidades reais de evidenciar a aprendizagem. Na alfabetização, isso se manifesta quando a escola define “alfabetizado” como aquele que escreve convencionalmente em tempo determinado, ignorando as trajetórias intermediárias de progressão.

Outro elemento crítico é o risco de medicalização do processo de alfabetização. Em muitos contextos, dificuldades persistentes são interpretadas exclusivamente como problemas individuais do estudante, e não como uma necessidade de reorganização pedagógica. Em uma perspectiva inclusiva, a alfabetização deve ser compreendida como direito curricular, exigindo que a escola amplie suas estratégias antes de atribuir o insucesso ao aluno.

3 Princípios de uma alfabetização inclusiva: acessibilidade curricular e rigor conceitual

A alfabetização inclusiva se sustenta em dois princípios integrados: acessibilidade curricular e rigor conceitual. Acessibilidade curricular significa remover barreiras para que todos participem do processo de alfabetização. Rigor conceitual implica manter objetivos linguísticos e cognitivos relevantes, evitando o empobrecimento do currículo.

Esse equilíbrio é crucial para evitar práticas assistencialistas que oferecem atividades de baixa exigência aos estudantes com deficiência. Em muitas escolas, alunos do público-alvo da educação especial recebem tarefas repetitivas (colagens, pinturas sem função linguística, cópias mecânicas) como supostos “trabalhos pedagógicos”. Tais práticas mantêm o estudante ocupado, mas não alfabetizam. A inclusão real exige que todos tenham acesso à alfabetização como processo linguístico e social.

Nesse ponto, o desenho universal para a aprendizagem (DUA) oferece uma matriz consistente para organizar alfabetização inclusiva ao prever múltiplos meios de representação e expressão. Embora o DUA não seja “um método de alfabetização”, ele orienta o planejamento para

anticipar barreiras e permitir que estudantes demonstrem aprendizagem por diferentes meios, sem abandonar os objetivos centrais. Estudos em português discutem práticas educativas pautadas no DUA e sua contribuição para a acessibilidade e a inclusão (SEBASTIÁN-HEREDERO; MOREIRA; MOREIRA, 2022).

4 Estratégias pedagógicas inclusivas para alfabetização

A alfabetização inclusiva requer estratégias intencionais e sistemáticas. A seguir, as estratégias são discutidas em perspectiva integrada, evitando listas mecânicas e priorizando a articulação didática.

Uma primeira estratégia envolve o ensino explícito e sistemático do princípio alfabetico, com atividades graduadas de consciência fonológica e de correspondência fonema-grafema. Estudantes com deficiência intelectual ou com dificuldades persistentes frequentemente se beneficiam de maior explicitação, repetição estruturada e revisão planejada, sem simplificar o objetivo. O ensino explícito permite reduzir inferências implícitas e tornar o processo transparente.

Uma segunda estratégia envolve a ampliação do repertório textual e a construção de práticas de letramento. A alfabetização inclusiva precisa ocorrer em contato com textos reais e com os usos sociais da escrita. Isso implica o uso de gêneros diversos, de rodas de leitura, de produção textual coletiva e de atividades com função comunicativa. Para estudantes com dificuldades de linguagem, essa abordagem pode ser mediada por pictogramas, recursos visuais e experiências multimodais, o que favorece a compreensão e a participação.

Uma terceira estratégia envolve uma diferenciação pedagógica planejada. Em turmas heterogêneas, é necessário propor atividades com níveis graduados de complexidade, sem separar os estudantes por rótulos. Diferenciação não significa criar currículos paralelos, mas sim prever diferentes caminhos para alcançar objetivos. Estudantes podem realizar

a mesma atividade com suportes distintos: leitura compartilhada, texto ampliado, apoio com imagens, tempo adicional, respostas orais ou uso de tecnologia assistiva.

Uma quarta estratégia envolve a organização do tempo e da rotina de alfabetização. Estudantes com TEA ou com dificuldades de autorregulação tendem a se beneficiar da previsibilidade, de rotina clara e de atividades subdivididas. Rotinas alfabetizadoras estruturadas reduzem a ansiedade e ampliam o tempo de aprendizagem, sobretudo em contextos de sobrecarga sensorial e comunicacional.

5 Recursos específicos e tecnologias assistivas no processo de alfabetização

A alfabetização inclusiva demanda recursos pedagógicos e de acessibilidade. Esses recursos não são acessórios: são meios de acesso ao conteúdo. A disponibilidade e o uso pedagógico desses recursos definem se a alfabetização será equitativa.

Para estudantes com deficiência visual, os recursos incluem braile, leitores de tela, materiais tátteis e textos ampliados. Para estudantes com deficiência auditiva, o trabalho alfabetizador exige reconhecimento do bilinguismo e da adequação linguística, considerando a Libras como língua de instrução em contextos bilíngues e garantindo acessibilidade comunicacional. A Lei nº 14.191/2021 reforça a educação bilíngue de surdos como modalidade, o que impacta diretamente as práticas alfabetizadoras e os critérios avaliativos, já que a alfabetização envolve língua e acesso linguístico (BRASIL, 2021).

Para estudantes com deficiência física, pranchas de comunicação, teclados adaptados e softwares de escrita preditiva podem permitir participação ativa. Para estudantes com TEA ou com dificuldades de linguagem, sistemas de comunicação alternativa e aumentativa (CAA) e agendas visuais oferecem suporte para compreender rotinas, expressar ideias e participar de atividades de leitura e escrita.

É importante enfatizar que tecnologia assistiva só produz resultados se estiver integrada ao planejamento pedagógico e se houver formação docente para seu uso. Caso contrário, o recurso existe, mas não se converte em aprendizagem.

6 Avaliação formativa e acompanhamento real da alfabetização

A alfabetização inclusiva depende de avaliação formativa, pois é necessário acompanhar os progressos intermediários e orientar as intervenções. Avaliações pontuais e padronizadas tendem a invisibilizar trajetórias, sobretudo quando exigem escrita convencional como única evidência. A avaliação inclusiva deve considerar múltiplas evidências: leitura compartilhada, registros orais, portfólios, produções mediadas, análise de hipóteses de escrita e observação sistemática.

A documentação longitudinal é essencial. Ela permite registrar o avanço na consciência fonológica, na segmentação, no reconhecimento de letras, nas estratégias de leitura e na construção de sentido. Essa documentação orienta o replanejamento e evita decisões arbitrárias sobre o “pronto” ou o “não pronto”. Em uma perspectiva inclusiva, a avaliação deve respeitar o direito de aprender e não operar como um filtro.

7 Papel do AEE e articulação com a sala comum na alfabetização

O atendimento educacional especializado pode apoiar a alfabetização inclusiva quando atua como dispositivo complementar e transversal. Diretrizes recentes reforçam que o AEE deve remover barreiras e organizar recursos de acessibilidade, sem substituir o ensino comum (SÃO PAULO, 2022; INSTITUTO PARADIGMA, 2024). No campo da alfabetização, isso significa que o AEE pode contribuir para a elaboração de materiais acessíveis, para a adaptação de recursos, para orientações sobre tecnologia assistiva e para mediações comunicacionais.

Entretanto, a alfabetização precisa permanecer no centro do currículo comum. Quando a escola desloca a alfabetização de estudantes

com deficiência para o AEE, como “responsabilidade do especialista”, ocorre a terceirização do direito. O AEE deve apoiar a prática alfabetizadora do professor regente, sem assumir o lugar da escolarização.

A articulação exige planejamento colaborativo. Documentos técnicos recentes sobre AEE indicam que as dificuldades de tempo institucional para reuniões e planejamento conjunto fragilizam a transversalidade do serviço, reduzindo sua capacidade de incidir no currículo (D'ÁVILA, 2022). Esse fator é especialmente relevante na alfabetização, que exige continuidade e sistematicidade.

8 Dimensão ética da alfabetização inclusiva: expectativas e pertencimento

A alfabetização também é um processo de construção de identidade acadêmica. Ser alfabetizado significa ser reconhecido como sujeito competente para ler, escrever e participar do mundo letrado. Quando a escola mantém estudantes com deficiência fora de práticas reais de leitura e escrita, não apenas reduz a aprendizagem, mas também compromete o sentimento de pertencimento.

Nesse sentido, a alfabetização inclusiva envolve uma ética pedagógica: sustentar expectativas altas com apoios adequados, garantindo que todos participem do currículo com rigor conceitual. A UNESCO (2020) reforça que a inclusão implica transformar o sistema e não exigir que o estudante se adapte a um currículo inacessível. No caso da alfabetização, isso significa reorganizar práticas, recursos e avaliações para que todos avancem.

Considerações finais

Com base na análise realizada, a alfabetização inclusiva exige que a escola reconheça a heterogeneidade como condição estrutural do ensino e reorganize suas práticas para garantir o acesso efetivo ao mundo

letrado. A alfabetização não pode ser reduzida a um marco cronológico rígido, pois diferentes estudantes apresentam tempos e modos de aprendizagem distintos. Em perspectiva inclusiva, o compromisso central é assegurar progressão de todos, com critérios claros e suporte pedagógico adequado.

A partir das evidências discutidas, é possível sustentar que as exclusões internas na alfabetização ocorrem quando currículos, avaliações e rotinas escolares ignoram barreiras comunicacionais, sensoriais, cognitivas e motoras (UNESCO, 2020; ANTONINIS et al., 2020). Em tais condições, estudantes do público-alvo da educação especial podem permanecer na escola sem acesso efetivo à alfabetização, reproduzindo desigualdades e fragilizando o direito à aprendizagem.

O capítulo sustentou que práticas alfabetizadoras inclusivas dependem de ensino explícito, diferenciação planejada, uso de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva e avaliação formativa. Essas estratégias permitem remover barreiras sem empobrecer o currículo, preservando o rigor linguístico e os objetivos significativos. O DUA contribui para orientar o planejamento que prevê múltiplos meios de representação e expressão, ampliando a acessibilidade do processo alfabetizador (SEBASTIÁN-HEREDERO; MOREIRA; MOREIRA, 2022).

A articulação com o AEE e a governança escolar aparecem como condições para a efetividade. Diretrizes recentes reforçam que o AEE é complementar e transversal e deve apoiar a alfabetização na sala comum por meio de recursos e estratégias de acessibilidade (SÃO PAULO, 2022; INSTITUTO PARADIGMA, 2024). Documentos técnicos também indicam que a falta de tempo institucional para o planejamento conjunto fragiliza essa transversalidade, exigindo a reorganização do trabalho escolar para garantir a continuidade pedagógica (D'ÁVILA, 2022).

Por fim, alfabetizar em perspectiva inclusiva implica sustentar o pertencimento escolar e o direito ao conhecimento. Quando a escola

integra a acessibilidade ao currículo e mantém altas expectativas com apoios adequados, a alfabetização deixa de ser um mecanismo de seleção e torna-se uma prática de justiça curricular, garantindo o letramento como direito de todos.

Referências

- ANTONINIS, M. et al. All means all: an introduction to the 2020 Global Education Monitoring Report on inclusion. *Prospects*, [s. l.], 2020.
- BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue para surdos. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, 4 ago. 2021.
- D'ÁVILA, D. A. L. **Documento técnico contendo informações educacionais sobre o atendimento educacional especializado (AEE) nas Regiões Sul e Centro-Oeste do Brasil** (Produto 1). Brasília: MEC/UNESCO, 2022.
- GOIS, T. Á. de; BATISTA, A. T.; ENEAS, E. L. S. Adaptação curricular: uma revisão sistemática sobre a prática educacional. *Revista Foco*, [s. l.], v. 17, n. 9, 2024.
- INEP. **Resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2023.** Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024.
- INSTITUTO PARADIGMA. **Caderno 03: o atendimento educacional especializado (AEE) e a inclusão educacional de estudantes com deficiência.** São Paulo: Instituto Paradigma, 2024.
- SÃO PAULO (Município). Conselho Municipal de Educação. **Recomendação CME nº 02/2022:** diretrizes gerais para a educação especial na perspectiva inclusiva, com abordagem específica, na Rede Municipal de São Paulo. São Paulo: CME/SME, 2022.
- SEBASTIÁN-HEREDERO, E.; MOREIRA, S. F. da C.; MOREIRA, F. R. Práticas educativas pautadas no desenho universal para aprendizagem

(DUA). *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1904-1925, 2022.

UNESCO. Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: inclusão e educação – todos, sem exceção. Paris: UNESCO, 2020.

NEURODIVERSIDADE NA ESCOLA: O OLHAR PARA O TEA, TDAH E DISLEXIA COMO FORMAS NATURAIS DE FUNCIONAMENTO CEREBRAL, E NÃO APENAS DÉFICITS

Cliciano Vieira da Silva

Mestrando em Estudos Jurídicos com ênfase nos Direitos Fundamentais
Must University
1960 Né Sth/AW Boca Raton, Florida 33431
clicianoxsilva@gmail.com

Janildes De Moura Lino

Especialista Em Direito Penal E Processual Penal
Centro Universitário Unidompedro
Salvador, Bahia, Brasil
janildeslino@gmail.com

Eduardo Patrício Barbosa Cardoso

Mestrando em Educação
PPGED UNIFAP
marechalttheodorodafonseca@gmail.com

Alexandre Moura Lima Neto

Doutorando em Direito (UNISINOS)
Mestre em Direito (UniCEUMA)
alexandrenetoadv@hotmail.com

Elenilda Ramos Paiva Lemos

Pós-graduação
Universidade Federal do Piauí
Alto Alegre do Maranhão, Maranhão, Brasil
elenildaramosp@gmail.com



Resumo

A compreensão contemporânea da neurodiversidade propõe o reconhecimento de diferentes perfis neurocognitivos como formas naturais de funcionamento cerebral, deslocando o foco de uma abordagem estritamente deficitária para uma leitura sociopedagógica baseada em barreiras, acessibilidade e justiça curricular. No contexto escolar, essa perspectiva incide diretamente no modo como estudantes com transtorno do espectro autista (TEA), transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) e dislexia são percebidos, avaliados e acompanhados. Este capítulo discute os fundamentos teóricos e normativos do paradigma da neurodiversidade, analisa desafios específicos associados aos perfis de TEA, TDAH e dislexia no cotidiano escolar e apresenta práticas pedagógicas eficazes para favorecer a participação e a aprendizagem em classes comuns. A análise mobiliza documentos e produções recentes em língua portuguesa, articulando educação inclusiva, o desenho universal da aprendizagem e a avaliação formativa. Sustenta-se que a efetivação da neurodiversidade na escola depende de planejamento pedagógico intencional, governança institucional, formação docente e reorganização do currículo e da avaliação, evitando a medicalização do fracasso escolar e ampliando as oportunidades de letramento, autorregulação e participação social.

Palavras-chave: neurodiversidade; educação inclusiva; TEA; TDAH; dislexia; acessibilidade.

1 Considerações iniciais

A escola contemporânea opera em um cenário marcado pela crescente heterogeneidade e pela ampliação da identificação de estudantes com necessidades educacionais específicas. Essa realidade desafia modelos pedagógicos que pressupõem homogeneidade cognitiva, ritmos uniformes e modos únicos de demonstrar aprendizagem. Direitos

educacionais exigem a inclusão inclusiva, consolidando o entendimento de que garantir direitos educacionais exige transformar as estruturas escolares para remover barreiras de acesso e participação, evitando que diferenças sejam convertidas em desigualdades. Relatórios recentes em português sobre inclusão reforçam que a escola pode produzir exclusão interna quando currículo, avaliação e práticas pedagógicas permanecem organizados sob pressupostos de normalidade e padronização (UNESCO, 2020; ANTONINIS et al., 2020).

No interior desse debate, o paradigma da neurodiversidade emerge como uma contribuição crítica para a compreensão dos perfis de TEA, TDAH e dislexia. Em vez de interpretá-los apenas como déficits individuais, a neurodiversidade propõe reconhecê-los como variações naturais do funcionamento cerebral humano, com potencial e desafios específicos. Esse deslocamento não nega que existam dificuldades reais e necessidades de apoio; ao contrário, reposiciona o problema: dificuldades não se explicam apenas por “limitações do estudante”, mas também por barreiras de acessibilidade, linguagem pedagógica, organização do tempo escolar e práticas avaliativas. Assim, a neurodiversidade oferece um referencial de justiça curricular, pois implica reorganizar o ensino para acolher as diferenças sem reduzir as expectativas de aprendizagem.

No caso brasileiro, esse debate ganha relevância diante de contextos escolares historicamente excludentes, em que dificuldades de aprendizagem são frequentemente interpretadas por categorias moralizantes (“desatenção”, “preguiça”, “falta de esforço”) ou medicalizantes (“problema neurológico” como explicação única). Essa dinâmica tende a deslocar a responsabilidade pedagógica para os diagnósticos e os laudos, reforçando processos de estigmatização. Em contraste, uma abordagem baseada na neurodiversidade exige que a escola mantenha o currículo como referência, organize apoios, diversifique as práticas e desenvolva avaliações formativas para acompanhar a progressão efetiva.

Este capítulo analisa a neurodiversidade na escola com foco em TEA, TDAH e dislexia, discutindo desafios específicos e estratégias pedagógicas eficazes. O objetivo não é construir uma narrativa de “soluções prontas”, mas oferecer uma leitura acadêmica consistente que articule princípios de inclusão, evidências educacionais e condições institucionais para implementação.

2 Fundamentos do paradigma da neurodiversidade: da normalização à acessibilidade

O paradigma da neurodiversidade se opõe à ideia de que há um único modo “adequado” de funcionar cognitivamente. No campo educacional, essa crítica é relevante porque a escola, historicamente, adotou modelos de ensino e avaliação centrados na produtividade, no tempo rígido, no comportamento padronizado e na linguagem dominante. Sob essa lógica, estudantes que divergem do padrão são interpretados como um problema, e o sistema se organiza para corrigi-los ou segregá-los.

A educação inclusiva contemporânea sustenta essa crítica ao afirmar que as instituições devem remover barreiras. A UNESCO (2020) demonstra que políticas inclusivas fracassam quando não transformam práticas curriculares e avaliativas; a exclusão pode ocorrer na escola, mesmo quando o estudante está presente, mas não participa da aprendizagem. Antoninis et al. (2020) reforçam que a inclusão se traduz em pertencimento e progressão e que modelos segregadores tendem a reduzir oportunidades.

A neurodiversidade, nesse sentido, pode ser compreendida como um desdobramento pedagógico da inclusão. Ela desloca o olhar do déficit individual para o desenho escolar: que barreiras a escola cria para estudantes com TEA, TDAH e dislexia? De que maneira currículo e avaliação exigem modos específicos de expressão e penalizam estudantes que aprendem e demonstram conhecimento de forma diversa? Essa

abordagem não elimina a relevância de intervenções e apoios; ela redefine sua finalidade: não normalizar o estudante, mas ampliar a acessibilidade e participação.

3 TEA, TDAH e dislexia: especificidades educacionais e riscos de exclusão

Tratar TEA, TDAH e dislexia no mesmo capítulo exige reconhecer as convergências e diferenças entre eles. A convergência reside no fato de que os três perfis são frequentemente alvos de estigmatização, de interpretações moralizantes e de respostas escolares inadequadas. As diferenças residem nas formas específicas de barreiras enfrentadas.

No TEA, os desafios frequentemente se concentram na comunicação social, na previsibilidade, na autorregulação, na flexibilidade cognitiva e na sensorialidade. A escola pode produzir barreiras quando organiza atividades com alta carga social implícita, regras não explicitadas, mudanças bruscas na rotina e ambientes sensorialmente desregulados. Quando essas barreiras não são reconhecidas, crises comportamentais são interpretadas como indisciplina e o estudante perde oportunidades de aprendizagem.

No TDAH, os desafios educacionais tendem a se manifestar no campo das funções executivas, como planejamento, sustentação da atenção, inibição comportamental e gestão do tempo. A escola cria barreiras ao exigir longos períodos de concentração passiva, ao utilizar atividades extensas sem subdivisão e ao aplicar avaliações centradas na velocidade e na escrita prolongada. Nesses casos, o estudante pode ser rotulado como “desinteressado” ou “inquieto”, e a resposta institucional costuma ser punitiva.

Na dislexia, as barreiras relacionam-se ao processamento fonológico, à decodificação e à fluência de leitura. O risco escolar mais

recorrente é reduzir o estudante à “dificuldade de leitura” e limitar sua participação em atividades ricas em letramento. Quando a escola penaliza erros ortográficos de forma excessiva ou vincula o desempenho global à fluência de leitura, compromete a autoestima acadêmica e a progressão curricular.

A partir desses elementos, pode-se afirmar que a exclusão de estudantes neurodivergentes não se deve apenas à ausência de apoio, mas também à rigidez do currículo e do regime avaliativo. A UNESCO (2020) aponta que a avaliação e o currículo podem operar como mecanismos de exclusão interna quando não consideram a diversidade. Para TEA, TDAH e dislexia, esse risco é ainda maior, pois suas dificuldades muitas vezes não são visíveis fisicamente, o que favorece interpretações moralizantes.

4 Desenho universal para a aprendizagem e ensino acessível: bases para neurodiversidade

A implementação de práticas escolares que reconheçam a neurodiversidade demanda uma matriz de planejamento que torne o currículo acessível sem empobrecer os objetivos. O desenho universal para a aprendizagem (DUA) oferece um referencial útil ao propor múltiplos meios de engajamento, representação e expressão. Estudos em português discutem práticas educativas baseadas no DUA e indicam sua contribuição para ampliar a acessibilidade curricular em contextos inclusivos (SEBASTIÁN-HEREDERO; MOREIRA; MOREIRA, 2022).

Aplicado ao tema da neurodiversidade, o DUA permite reconhecer que estudantes neurodivergentes podem necessitar de adaptações nos meios de ensino. Para TEA, isso inclui rotinas visuais e previsibilidade; para TDAH, atividades fracionadas e com objetivos claros; para dislexia, múltiplas formas de acesso ao texto (leitura compartilhada, audiotextos, mediação). O ponto central é que a variação de meios não reduz rigor: ela preserva o objetivo e remove barreiras.

Essa lógica se articula com o princípio de equidade. A escola não é justa quando oferece o mesmo para todos; ela é justa quando garante condições para que todos aprendam. Esse princípio é consistente com a inclusão defendida pela UNESCO (2020), ao afirmar que os sistemas devem transformar o desenho do ensino para garantir a aprendizagem.

5 Estratégias pedagógicas eficazes: ensino, organização e mediação

A neurodiversidade na escola exige práticas pedagógicas intencionais que articulem planejamento didático, acessibilidade e mediação. Entre essas práticas, destacam-se a necessidade de explicitar os objetivos, a subdivisão de tarefas e o uso de rotinas estruturadas.

No TEA, a previsibilidade é um componente central. Agendas visuais, antecipação de mudanças, instruções curtas e modelagem reduzem a ansiedade e ampliam a participação. A organização do ambiente sensorial também é relevante: controlar o ruído, permitir pausas programadas e criar espaços de autorregulação reduzem as barreiras.

No TDAH, práticas eficazes envolvem a organização do tempo e o apoio às funções executivas. Isso inclui instruções segmentadas, listas de verificação, prazos intermediários, alternância de atividades e mediação no planejamento. A escola também deve rever a lógica disciplinar: inquietação e impulsividade não podem ser respondidas apenas com punição, pois essa resposta intensifica o fracasso e não promove a aprendizagem.

Na dislexia, práticas eficazes envolvem o ensino estruturado de habilidades fonológicas, o apoio à fluência e a ampliação do acesso ao conteúdo. É decisivo evitar reduzir o estudante à leitura mecânica. A escola deve permitir que ele participe de discussões conceituais, produza textos com mediação e demonstre compreensão por meios diversos, enquanto desenvolve leitura de forma sistemática.

Essas estratégias convergem em torno de um princípio comum: o estudante neurodivergente aprende quando o ensino é explicitado, estruturado e mediado. O problema não é apenas “o aluno”, mas sim a compatibilidade entre o perfil neurocognitivo e a forma como a escola organiza o processo.

6 Avaliação inclusiva e neurodiversidade: critérios, evidências e justiça curricular

A avaliação é um ponto crítico para estudantes neurodivergentes. Avaliar por meio de instrumentos padronizados e rígidos tende a capturar barreiras e não a aprendizagem. Para TEA, avaliações com alta carga social e linguagem implícita subestimam competências; para TDAH, avaliações longas e de tempo rígido penalizam as funções executivas; para dislexia, avaliações centradas em leitura rápida e ortografia podem ocultar a compreensão.

Uma avaliação inclusiva exige coerência entre o objetivo e a evidência. Se o objetivo é a compreensão conceitual, não é válido exigir exclusivamente a escrita extensa ou a leitura rápida. A avaliação deve admitir evidências, como respostas orais, recursos visuais, apresentações, projetos, mapas conceituais e instrumentos mediados. A UNESCO (2020) reforça que as avaliações podem ampliar a exclusão quando não consideram a diversidade. Assim, o desenho avaliativo é um componente decisivo para efetivar a neurodiversidade como justiça curricular.

A documentação longitudinal também é essencial. Ela permite registrar progressos e orientar as intervenções. Para TEA, pode-se registrar avanços na participação e na comunicação; para TDAH, progressos no planejamento e na autonomia; para dislexia, evolução na fluência e na compreensão. Sem registros, as decisões se tornam subjetivas e reforçam a estigmatização.

7 AEE, apoios e corresponsabilização: evitando terceirização da neurodiversidade

A neurodiversidade na escola exige apoios pedagógicos integrados. O atendimento educacional especializado (AEE) pode contribuir quando atua como suporte complementar, organizando recursos e estratégias de acessibilidade, sem substituir o ensino comum. Diretrizes recentes reforçam que o AEE deve apoiar, de forma transversal, a escolarização, com vínculo ao projeto pedagógico e à articulação com o ensino comum (SÃO PAULO, 2022; INSTITUTO PARADIGMA, 2024).

Contudo, um risco recorrente é a terceirização da inclusão: quando estudantes neurodivergentes são vistos como “responsabilidade do AEE”, o ensino comum mantém práticas rígidas e o apoio vira compensação por exclusões. Documentos técnicos recentes apontam que a ausência de tempo institucional para planejamento conjunto fragiliza a transversalidade do AEE, reduzindo sua capacidade de incidir sobre o currículo (D'ÁVILA, 2022). Para TEA, TDAH e dislexia, a transversalidade é condição para a efetividade, pois as barreiras se manifestam principalmente na sala de aula comum.

Assim, a corresponsabilização é eixo estruturante. Professor regente e equipe pedagógica devem planejar o ensino de forma acessível; o AEE orienta recursos e acessibilidade; a gestão organiza tempos e rotinas. Sem essa arquitetura, a neurodiversidade permanece no plano do discurso e não se transforma em prática.

8 Dimensão ética: estigmas, medicalização e pertencimento escolar

A neurodiversidade se torna relevante, sobretudo porque enfrenta estigmas. Estudantes com TEA, TDAH e dislexia frequentemente vivenciam experiências escolares de fracasso, rotulação e punição. A

escola pode reforçar a medicalização ao interpretar dificuldades como defeitos individuais e buscar a “normalização” como objetivo principal.

A perspectiva inclusiva exige uma ética pedagógica centrada no pertencimento e na expectativa de aprendizagem. Isso implica reconhecer desafios sem reduzir o estudante a um diagnóstico. O diagnóstico pode orientar apoios, mas não define currículo. A escola precisa evitar que laudos se tornem justificativas para reduzir a exigência conceitual ou para excluir o estudante de experiências ricas de aprendizagem.

A UNESCO (2020) reforça que a inclusão exige a transformação do sistema. Isso se aplica diretamente à neurodiversidade: o estudante não deve ser “ajustado” ao currículo rígido, mas sim que a escola o torne acessível. Essa mudança implica a revisão de práticas, a formação docente e o compromisso institucional com a justiça curricular.

Considerações finais

Com base na análise desenvolvida, a neurodiversidade na escola pode ser compreendida como um marco conceitual e pedagógico que repositiona TEA, TDAH e dislexia como variações naturais do funcionamento cerebral humano, com desafios e potencialidades específicos. Esse reposicionamento não elimina a necessidade de apoio; ele desloca o foco da normalização para a acessibilidade, reconhecendo que barreiras escolares — e não apenas características individuais — produzem exclusão pedagógica.

A partir das evidências discutidas, é possível sustentar que currículos e avaliações padronizadas ampliam a exclusão interna quando não reconhecem a diversidade comunicacional, sensorial e cognitiva (UNESCO, 2020; ANTONINIS et al., 2020). Para estudantes neurodivergentes, esse efeito é intensificado pelo risco de interpretações

moralizantes e medicalizantes, que transformam dificuldades em falhas pessoais, em vez de sinais de necessidade de reorganização pedagógica.

O capítulo argumentou que práticas eficazes para a neurodiversidade exigem planejamento acessível, ensino explícito, rotinas estruturadas e mediações específicas. O DUA contribui ao orientar múltiplos meios de representação e expressão, ampliando oportunidades de participação sem empobrecer os objetivos curriculares (SEBASTIÁN-HEREDERO; MOREIRA; MOREIRA, 2022). A avaliação inclusiva também foi apresentada como eixo de justiça curricular, uma vez que deve admitir múltiplas evidências e registrar progressão longitudinal.

A articulação entre a sala comum e a AEE mostrou-se decisiva. Dirigentes reforçam que o AEE é complementar e transversal e deve apoiar a eliminação de barreiras, sem substituir o ensino comum (SÃO PAULO, 2022; INSTITUTO PARADIGMA, 2024). Documentos técnicos indicam que a falta de planejamento conjunto fragiliza essa transversalidade, evidenciando que a inclusão depende de governança institucional e de reorganização do trabalho escolar (D'ÁVILA, 2022). Em síntese analítica, efetivar a neurodiversidade significa tornar o currículo acessível e a escola capaz de reconhecer diferentes formas de aprender e de demonstrar conhecimento, sustentando o pertencimento e o progresso acadêmico.

Referências

- ANTONINIS, M. et al. All means all: an introduction to the 2020 Global Education Monitoring Report on inclusion. *Prospects*, [s. l.], 2020.
- D'ÁVILA, D. A. L. **Documento técnico contendo informações educacionais sobre o atendimento educacional especializado (AEE) nas Regiões Sul e Centro-Oeste do Brasil** (Produto 1). Brasília: MEC/UNESCO, 2022.

INSTITUTO PARADIGMA. **Caderno 03: o atendimento educacional especializado (AEE) e a inclusão educacional de estudantes com deficiência.** São Paulo: Instituto Paradigma, 2024.

SÃO PAULO (Município). Conselho Municipal de Educação. **Recomendação CME nº 02/2022:** diretrizes gerais para a educação especial na perspectiva inclusiva, com abordagem específica, na Rede Municipal de São Paulo. São Paulo: CME/SME, 2022.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E.; MOREIRA, S. F. da C.; MOREIRA, F. R. Práticas educativas pautadas no desenho universal para aprendizagem (DUA). *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1904-1925, 2022.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020:** inclusão e educação – todos, sem exceção. Paris: UNESCO, 2020.

O BURNOUT DOCENTE E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A NECESSIDADE DE POLÍTICAS DE BEM-ESTAR E APOIO À SAÚDE MENTAL DO EDUCADOR

Jéfferson Balbino

Doutor em História. UFPB
João Pessoa, Paraíba, Brasil
jeffersonbalbino@bol.com.br

Francisco Rodrigues de França Filho

Mestrado Profissional em Ensino de Física. Universidade Federal do Tocantins
Araguaína, Tocantins, Brasil
fcorodriguesff@gmail.com

Ronaldo Zanata Pazim

Doutor em Ciências Jurídicas. Centro Paula Souza
São Paulo, São Paulo, Brasil
rzpazim@fasternet.com.br

Cliciano Vieira da Silva

Mestrando em Estudos Jurídicos, com ênfase em Direitos Fundamentais. Must University
1960 Né Sth/AW Boca Raton, Florida 33431
clicianoxsilva@gmail.com

Janildes De Moura Lino

Especialista Em Direito Penal E Processual Penal. Centro Universitário Unidompedro
Salvador, Bahia, Brasil
janildeslino@gmail.com

Sunamí Graças de Farias Correia

Mestranda em Ciências da Educação com ênfase em Inclusão Educacional na Educação Básica. Ivy Enber Christian University
Comparo Beach, Flórida 33060 - EUA.
mestranda.subr@gmail.com

Alexandre Moura Lima Neto

Doutorando em Direito (UNISINOS). Mestre em Direito (UniCEUMA)
alexandrenetoadv@hotmail.com

Stéphanie Karollyne Duarte Oliveira

Acadêmica de Medicina. Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)
Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil.
stephany_duarte@hotmail.com



Resumo

A ampliação da educação inclusiva nas redes de ensino tem evidenciado a centralidade do trabalho docente como eixo de implementação de políticas de equidade e de garantia do direito à aprendizagem. Ao mesmo tempo, a intensificação das demandas pedagógicas, administrativas e emocionais, associada a condições de trabalho frequentemente precárias, tem contribuído para o aumento do sofrimento psíquico e da exaustão entre os professores. Este capítulo discute o burnout docente no contexto da educação inclusiva, analisando fatores de risco relacionados à organização escolar, à falta de apoio institucional e à sobrecarga emocional decorrente da gestão cotidiana da heterogeneidade. Fundamenta-se em documentos recentes em língua portuguesa e em literatura acadêmica contemporânea sobre saúde mental do trabalhador da educação, políticas públicas e inclusão escolar. Sustenta-se que o burnout não é um problema individual do professor, mas um fenômeno institucional associado a condições estruturais de trabalho e a uma governança inadequada. Defende-se a necessidade de políticas de bem-estar docente, incluindo formação continuada com suporte técnico, tempo institucional para planejamento, redes de apoio psicossocial e gestão escolar orientada à corresponsabilização, de modo a favorecer tanto a saúde mental do educador quanto a efetividade da inclusão.

Palavras-chave: burnout docente; saúde mental; educação inclusiva; condições de trabalho; políticas educacionais.

1 Considerações iniciais

A educação inclusiva, ao reconhecer a heterogeneidade como característica constitutiva das turmas escolares, tem exigido uma reorganização profunda do currículo, da avaliação, das formas de apoio pedagógico e da governança institucional. Entretanto, a implementação dessa perspectiva tem recaído, em grande medida, sobre o trabalho docente

cotidiano, frequentemente sem suporte proporcional ao nível de complexidade envolvido. Nesse contexto, torna-se necessário compreender que a inclusão, embora seja uma diretriz ética e legal, produz impactos concretos na organização do trabalho: amplia as mediações, intensifica o planejamento, demanda a articulação com os serviços e aumenta a densidade emocional da docência.

Relatórios internacionais em português enfatizam que a inclusão não se resume à matrícula e que as escolas podem produzir exclusão interna quando o currículo e a avaliação são rigidamente padronizados (UNESCO, 2020; ANTONINIS et al., 2020). Essa orientação implica que a escola transforme suas práticas para remover barreiras, o que demanda tempo, formação e recursos. Quando essas condições não são garantidas, a responsabilidade por “fazer a inclusão funcionar” tende a ser transferida ao professor individual, o que gera sobrecarga.

Essa transferência de responsabilidade não é apenas operacional; é simbólica e política. O professor passa a ser o agente que “deve dar conta” da diversidade, mesmo em condições de turmas numerosas, escassez de apoio especializado, pouca formação continuada e exigências burocráticas crescentes. Em consequência, aumenta o risco de adoecimento. Esse fenômeno é especialmente preocupante, considerando que o burnout é reconhecido como uma síndrome relacionada ao trabalho, caracterizada por exaustão, distanciamento mental e redução da eficácia profissional. O impacto na escola é duplo: afeta o professor enquanto trabalhador e compromete a continuidade e a qualidade do trabalho pedagógico.

Este capítulo discute o burnout docente em articulação com a educação inclusiva, defendendo que políticas de bem-estar e de apoio à saúde mental são elementos estruturantes para garantir o direito à aprendizagem. A inclusão exige professores sustentáveis, e esses professores dependem de políticas institucionais e sistêmicas.

2 Burnout docente: conceito e características no contexto escolar

O burnout, no campo da saúde ocupacional, é frequentemente descrito como uma resposta crônica a estressores no trabalho. A docência reúne condições particularmente propícias a esse quadro por combinar demandas cognitivas, afetivas, relacionais e éticas. O professor não executa apenas tarefas técnicas; atua em processos humanos complexos, envolvendo relações sociais, conflitos, expectativas familiares e demandas institucionais.

No cotidiano escolar, o burnout pode se manifestar como exaustão emocional, sensação de incapacidade diante do volume de demandas, distanciamento afetivo (como forma de autoproteção), irritabilidade, cinismo e perda de sentido no trabalho. Em ambientes inclusivos mal apoiados, esse processo tende a se intensificar, pois o docente lida com uma ampla diversidade, necessidades específicas e pressões por resultados que nem sempre consideram as condições reais de ensino.

A educação inclusiva, ao exigir práticas diferenciadas, intensifica a necessidade de planejamento intencional. Para atender estudantes com TEA, TDAH, dislexia, deficiência intelectual, deficiências sensoriais e outras condições, o professor precisa reorganizar estratégias, diversificar instrumentos e articular recursos de acessibilidade. Quando essas demandas não são acompanhadas de suporte institucional, o trabalho se torna insustentável.

3 Inclusão escolar e intensificação do trabalho docente: a sobrecarga como problema institucional

A intensificação do trabalho docente não é um fenômeno recente, mas a inclusão escolar acrescenta camadas de complexidade. O professor precisa adaptar estratégias, lidar com comportamentos desafiadores, desenvolver instrumentos avaliativos acessíveis e manter comunicação

contínua com as famílias e as equipes de apoio. Essas tarefas são legítimas e coerentes com o direito à educação, mas tornam-se problemáticas quando realizadas sem tempo, formação e apoio.

Documentos técnicos recentes sobre o atendimento educacional especializado indicam que a falta de tempo institucional para o planejamento colaborativo entre o professor do AEE e os docentes da sala comum constitui uma barreira recorrente à efetividade do serviço (D'ÁVILA, 2022). Esse elemento tem impacto direto na saúde mental docente: quando o apoio especializado não se articula com o cotidiano curricular, o professor regente permanece sozinho na gestão das barreiras.

Diretrizes municipais recentes reforçam que o AEE e a SRM devem ser complementares e articulados ao projeto pedagógico, com a corresponsabilização entre os atores escolares (SÃO PAULO, 2022). Contudo, a efetividade dessa corresponsabilização depende da governança escolar e da organização concreta do tempo de trabalho. Quando não há institucionalização de rotinas colaborativas, o professor é colocado em uma posição de responsabilização individual, o que se traduz em carga emocional e risco de adoecimento.

Nesse sentido, o burnout deve ser lido como um indicador de fracasso institucional, e não como fragilidade individual. Uma escola que exige inclusão sem suporte cria um ambiente de estresse crônico. A inclusão, em vez de ser experiência de justiça, torna-se experiência de precarização do trabalho.

4 Dimensão emocional da docência inclusiva: relações, conflitos e sofrimento ético

O trabalho docente envolve sofrimento ético quando o professor reconhece o que seria pedagogicamente necessário, mas não dispõe de condições reais para implementá-lo. Essa tensão entre o ideal

profissional e a realidade institucional é uma das dimensões mais corrosivas do burnout. No contexto inclusivo, isso se manifesta quando o docente sabe que precisa diversificar o ensino, mediar crises, criar materiais acessíveis e acompanhar progressos individualizados, mas enfrenta falta de tempo, turmas grandes e recursos insuficientes.

A docência inclusiva também envolve uma gestão emocional intensa: lidar com a frustração das famílias, conflitos entre estudantes, crises de autorregulação, resistência institucional e cobranças por resultados. Em muitas escolas, o professor é pressionado simultaneamente por demandas de “controle de turma” e de inclusão, o que cria uma contradição permanente. Se o sistema exige padronização de resultados e disciplina rígida, a inclusão tende a ser interpretada como um problema, e o professor fica exposto ao desgaste emocional de tentar conciliar objetivos incompatíveis.

A UNESCO (2020) enfatiza que a inclusão exige a transformação do sistema e a remoção de barreiras. Quando o sistema não se transforma, o professor se torna o “local de compensação” da política pública, acumulando tensões. Esse ponto é decisivo para compreender o burnout como fenômeno organizacional: a ausência de políticas de apoio torna a escola um ambiente emocionalmente hostil.

5 Políticas de bem-estar docente: prevenção, suporte e correspon-sabilização

A prevenção do burnout docente exige políticas públicas e institucionais que reconheçam a saúde mental como componente da qualidade educacional. Não se trata de oferecer iniciativas pontuais, como palestras, e sim de reestruturar a organização do trabalho escolar.

Uma política de bem-estar docente, no contexto da educação inclusiva, deve abranger pelo menos cinco eixos.

O primeiro eixo é a gestão do tempo e do trabalho docente, garantindo tempo institucional para planejamento colaborativo, estudo de caso e construção de adaptações. Sem tempo, práticas inclusivas se tornam improvisas, e o improviso aumenta o estresse.

O segundo eixo é a formação continuada orientada por prática e suporte técnico. A formação precisa ser aplicada, com acompanhamento, supervisão e espaços de troca. A falta de clareza sobre estratégias para TEA, TDAH, deficiência intelectual ou dislexia aumenta a insegurança profissional, elevando o risco de esgotamento.

O terceiro eixo é a rede de apoio pedagógico, incluindo AEE articulado, profissionais de apoio, quando previstos, e coordenação pedagógica ativa. Diretrizes recentes reforçam a necessidade de articulação entre AEE e ensino comum como componente estrutural do projeto pedagógico (SÃO PAULO, 2022; INSTITUTO PARADIGMA, 2024). Essa articulação também constitui uma política de saúde mental, pois reduz o isolamento entre os docentes.

O quarto eixo é o suporte psicossocial institucional, com espaços de escuta e acolhimento, fluxos de encaminhamento e programas permanentes de promoção de saúde mental no trabalho. Esse suporte não substitui políticas estruturais, mas reduz o sofrimento e amplia a capacidade de enfrentamento.

O quinto eixo é a gestão escolar baseada na corresponsabilização. O professor não pode ser o único responsável pela inclusão. A escola precisa operar em equipe, com decisões compartilhadas e uma cultura institucional de apoio.

6 Inclusão sustentável: qualidade pedagógica depende de condições de trabalho

A discussão sobre o burnout docente na educação inclusiva conduz a uma tese central: a inclusão sustentável exige condições de

trabalho sustentáveis. A escola inclusiva requer práticas de acompanhamento real, avaliação formativa, planejamento diferenciado e acessibilidade curricular. Essas práticas são incompatíveis com a precarização, o excesso de turmas, as demandas burocráticas extensas e a ausência de apoio.

O risco de burnout compromete diretamente a inclusão. Professores em exaustão tendem a reduzir estratégias de diferenciação, evitar desafios, aumentar rigidez e limitar a participação de estudantes com maiores demandas. Esse processo não decorre de má vontade, mas de limites humanos diante de estressores crônicos. Assim, a saúde mental docente é uma variável pedagógica, pois condiciona a capacidade de promover a equidade.

Documentos técnicos recentes mostram que a inclusão depende da organização institucional e do tempo dedicado à colaboração (D'ÁVILA, 2022). Essa evidência reforça que políticas de apoio ao professor não são benefícios “extras”, mas sim componentes do direito do estudante. Garantir inclusão exige cuidar do educador.

Considerações finais

Com base na análise desenvolvida, o burnout docente deve ser compreendido como um fenômeno institucional associado à intensificação do trabalho escolar, à precariedade das condições de trabalho e à ausência de políticas de apoio robustas. No contexto da educação inclusiva, esse fenômeno se torna ainda mais crítico, pois a inclusão depende de um professor capaz de planejar, mediar, acompanhar e avaliar as aprendizagens em turmas heterogêneas. Quando o sistema exige inclusão sem oferecer tempo, formação, recursos e governança colaborativa, transfere ao docente a responsabilidade de compensar falhas estruturais, o que gera sobrecarga e adoecimento.

A partir das evidências discutidas, torna-se possível sustentar que a inclusão exige a transformação do sistema e a remoção de barreiras e que a exclusão pode ocorrer na escola quando as práticas permanecem padronizadas e inflexíveis (UNESCO, 2020; ANTONINIS et al., 2020). Contudo, essa transformação depende de trabalho docente qualificado e sustentável. A inclusão não se efetiva por meio de declarações normativas; ela se concretiza por meio de práticas de ensino e de acompanhamento efetivas. Quando o professor está em exaustão, a qualidade do acompanhamento se deteriora e o direito à aprendizagem se torna vulnerável.

O capítulo argumentou que as políticas de bem-estar docente devem ser estruturais. Isso envolve tempo institucional para planejamento colaborativo, formação continuada com suporte técnico, redes de apoio pedagógico articuladas e suporte psicossocial permanente. A articulação entre AEE e ensino comum, prevista em diretrizes recentes, constitui uma estratégia decisiva não apenas para a inclusão, mas também para reduzir o isolamento e o estresse docente (SÃO PAULO, 2022; INSTITUTO PARADIGMA, 2024). Evidências técnicas indicam que a falta de tempo para reuniões entre o professor do AEE e os docentes da sala regular constitui uma barreira recorrente (D'ÁVILA, 2022), o que sinaliza a necessidade de reorganizar o trabalho escolar.

Ao considerar esses argumentos, torna-se defensável afirmar que a saúde mental docente constitui um componente da política de inclusão. Não há inclusão efetiva sem professores sustentáveis. Uma escola que pretende garantir equidade precisa reconhecer que cuidar do educador é condição para cuidar do estudante, pois a qualidade pedagógica depende do equilíbrio entre a exigência profissional e o apoio institucional. O enfrentamento do burnout exige políticas públicas e escolares que reorganizem a docência como trabalho coletivo, sustentado por governança, suporte técnico e cultura institucional de corresponsabilização.

Referências

- ANTONINIS, M. et al. All means all: an introduction to the 2020 Global Education Monitoring Report on inclusion. *Prospects*, [s. l.], 2020.
- D'ÁVILA, D. A. L. **Documento técnico contendo informações educacionais sobre o atendimento educacional especializado (AEE) nas Regiões Sul e Centro-Oeste do Brasil** (Produto 1). Brasília: MEC/UNESCO, 2022.
- INSTITUTO PARADIGMA. **Caderno 03: o atendimento educacional especializado (AEE) e a inclusão educacional de estudantes com deficiência**. São Paulo: Instituto Paradigma, 2024.
- SÃO PAULO (Município). Conselho Municipal de Educação. **Recomendação CME nº 02/2022**: diretrizes gerais para a educação especial na perspectiva inclusiva, com abordagem específica, na Rede Municipal de São Paulo. São Paulo: CME/SME, 2022.
- UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: inclusão e educação – todos, sem exceção**. Paris: UNESCO, 2020

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS PARA O COTIDIANO ESCOLAR

Welber Eustáquio de Vasconcelos

Mestrando Tecnologia Ambiental ITEP -PE

Welberbiologo@gmail.com



Resumo

A educação ambiental (EA) constitui uma dimensão estruturante da formação integral e da cidadania, prevista como componente permanente nos sistemas educacionais brasileiros. No cenário contemporâneo de intensificação da crise climática e de ampliação das desigualdades socioambientais, a EA assume um papel estratégico no desenvolvimento de competências voltadas à sustentabilidade, à justiça ambiental e à responsabilização social. Este capítulo analisa os fundamentos normativos e pedagógicos da educação ambiental escolar, enfatizando sua integração ao projeto político-pedagógico e à gestão institucional. Discute-se, ainda, um conjunto de práticas sustentáveis operacionalizáveis no cotidiano escolar, tais como a gestão integrada de resíduos sólidos, a racionalização do consumo de água e de energia, a implementação de hortas pedagógicas, as compras públicas sustentáveis e as ações de mobilidade ativa. Sustenta-se que a efetividade dessas práticas depende de governança, planejamento, monitoramento com indicadores e de metodologias participativas baseadas em investigação e resolução de problemas. Argumenta-se que a EA deve superar abordagens episódicas e prescritivas, consolidando-se como eixo transversal interdisciplinar, capaz de articular currículo, cultura organizacional e território.

Palavras-chave: educação ambiental; sustentabilidade; gestão escolar; práticas sustentáveis; justiça socioambiental.

1 Considerações iniciais

A educação ambiental na escola tem sido tensionada por transformações contemporâneas associadas à crise socioambiental global, caracterizada pela intensificação de eventos climáticos extremos, perda de biodiversidade, insegurança hídrica e degradação de ecossistemas, com impactos desproporcionalmente distribuídos entre grupos sociais e territórios. A literatura destaca que a crise ambiental não pode ser

compreendida apenas como fenômeno natural, mas também como resultado de padrões de produção, consumo e organização territorial que reproduzem desigualdade e vulnerabilização social (UNESCO, 2021; UNESCO, 2022). No Brasil, esses processos se manifestam de forma crítica na relação entre desigualdade social, precariedade do saneamento e exposição a riscos climáticos em áreas periféricas e de ocupação vulnerável.

Nesse cenário, a escola é convocada a desempenhar um papel educativo e sociopolítico: formar sujeitos capazes de interpretar problemas socioambientais, participar de decisões coletivas e adotar práticas sustentáveis coerentes com o desenvolvimento sustentável. Essa expectativa é reforçada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao reconhecer a necessidade de tratar, de forma integrada e interdisciplinar, temas contemporâneos transversais, incluindo a educação ambiental. A BNCC, ao enfatizar a formação integral e o desenvolvimento de competências, aponta que a educação escolar deve promover a responsabilidade e a participação cidadã, incluindo a compreensão crítica dos problemas ambientais e de seus determinantes sociais (BRASIL, 2018).

Do ponto de vista normativo, o marco central permanece a Política Nacional de Educação Ambiental, instituída pela Lei nº 9.795/1999, que define a educação ambiental como componente essencial e permanente em todos os níveis e modalidades de ensino, devendo ser articulada ao currículo e às práticas educativas (BRASIL, 1999). Ainda que anterior a 2020, essa lei se mantém como referência estruturante e orienta diretrizes contemporâneas. Em consonância, políticas e documentos internacionais também reforçam a EA como direito formativo e como estratégia de enfrentamento da crise climática, destacando a necessidade de integrá-la aos currículos nacionais e à vida cotidiana das instituições educacionais (UNESCO, 2021; UNESCO, 2022).

Apesar desse arcabouço, observa-se uma fragilidade recorrente na implementação da EA nas escolas, sobretudo quando a abordagem se

restringe a campanhas pontuais e ações comemorativas, sem continuidade, monitoramento ou conexão com o território. Assim, este capítulo tem por objetivo analisar a EA escolar sob as perspectivas técnica e institucional, apresentando práticas sustentáveis para o cotidiano escolar e discutindo critérios para sua efetividade.

2 Fundamentos normativos e conceituais da educação ambiental escolar

A educação ambiental possui, no Brasil, uma configuração jurídico-pedagógica como política transversal. A Lei nº 9.795/1999 estabelece que a EA é componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente em todos os níveis e modalidades, de forma integrada (BRASIL, 1999). Esse princípio implica que a EA deve ser tratada como um eixo articulador de conteúdos e práticas.

A BNCC reforça essa diretriz ao inserir a EA entre os temas contemporâneos transversais e ao indicar que tais temas devem perpassar as áreas do conhecimento, articulando-se ao currículo e à realidade social (BRASIL, 2018). A partir dessa diretriz, torna-se tecnicamente inadequado reduzir EA a atividades eventuais: sua implementação exige planejamento anual, integração interdisciplinar e produção de evidências de aprendizagem.

A literatura recente ressalta que a educação ambiental tende a produzir resultados formativos mais consistentes quando orientada por uma abordagem crítica, capaz de conectar fenômenos ambientais a determinantes socioeconômicos e políticos, incluindo desigualdade, racismo ambiental, urbanização e políticas públicas (UNESCO, 2022). Essa abordagem enfatiza que a sustentabilidade não é apenas uma técnica de preservação, mas um projeto de sociedade.

3 Educação ambiental como política institucional: integração ao PPP e governança

Do ponto de vista da gestão escolar, a EA se efetiva quando incorporada ao projeto político-pedagógico (PPP) como eixo transversal, com metas, indicadores e dispositivos de acompanhamento. A literatura especializada enfatiza que projetos ambientais tendem a falhar quando dependem exclusivamente de iniciativas individuais de professores, pois a rotatividade de equipes e a ausência de institucionalização comprometem a continuidade.

A UNESCO (2021) reforça que políticas educacionais relacionadas à sustentabilidade devem ser implementadas de forma sistêmica, abrangendo o currículo, a formação docente, a infraestrutura e a participação comunitária. De modo convergente, documentos internacionais recentes recomendam que escolas desenvolvam “whole-school approaches”, isto é, abordagens de escola inteira, nas quais a sustentabilidade permeia o currículo, a gestão, a alimentação escolar, as compras e a relação com a comunidade (UNESCO, 2021; UNESCO, 2022).

Assim, a governança escolar em educação ambiental pode incluir: criação de comissões escolares de sustentabilidade; definição de protocolos para a gestão de recursos; incorporação de indicadores ambientais (consumo de água e energia, volume de resíduos gerados); e processos participativos de tomada de decisão com estudantes e com a comunidade.

4 Práticas sustentáveis no cotidiano escolar: operacionalização técnica e intencionalidade pedagógica

A educação ambiental escolar torna-se mais efetiva quando ações sustentáveis deixam de ser apenas “comportamentos desejáveis” e passam a ser objeto de investigação, monitoramento e aprendizagem. Isso implica que cada prática sustentável deve conter: um objetivo ambiental

mensurável, um objetivo pedagógico, indicadores de acompanhamento e estratégias de engajamento.

4.1 Gestão integrada de resíduos sólidos

A gestão de resíduos é um eixo prioritário da EA, pois envolve comportamentos cotidianos, logística institucional e a relação com políticas públicas. A escola pode estruturar o diagnóstico inicial por meio da caracterização gravimétrica dos resíduos: identificação dos tipos (orgânicos, papel, plástico, rejeitos) e quantificação semanal. Esse diagnóstico permite definir metas de redução e de reciclagem.

A Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) estabelece princípios como redução, reutilização, reciclagem e responsabilidade compartilhada, sendo uma referência importante para o trabalho escolar, especialmente em projetos que envolvam consumo consciente e descarte (BRASIL, 2010). Ainda que anteriormente a 2020, a PNRS permanece como referência essencial para as políticas atuais.

A compostagem escolar, por sua vez, pode ser implementada como prática tecnicamente viável e pedagogicamente potente. Ela permite trabalhar os ciclos de matéria e energia, a decomposição e a microbiologia do solo. A integração com hortas escolares amplia a coerência sistêmica: os resíduos orgânicos retornam como adubo e estruturam uma cadeia ecológica observável (BRASIL, 2018).

4.2 Eficiência hídrica e segurança da água

A gestão sustentável da água exige intervenções técnicas e processos educativos. A escola pode realizar uma auditoria hídrica simples: mapeamento dos pontos de consumo, detecção de vazamentos e registro mensal do consumo total. Esse registro deve alimentar gráficos e relatórios, gerando evidências de aprendizagem em matemática e ciências.

A UNESCO (2022) destaca que a educação ambiental deve integrar conteúdos sobre segurança hídrica, saneamento e mudanças climáticas, visto que o acesso desigual à água e o colapso de infraestrutura tendem a ser agravados por eventos climáticos extremos.

Medidas escolares incluem: instalação de redutores de vazão; manutenção preventiva; e, quando possível, reaproveitamento de água pluvial para limpeza e irrigação. Tais ações conectam o conhecimento científico à cidadania, alinhando-se à BNCC ao promover a aprendizagem situada e a investigação aplicada (BRASIL, 2018).

4.3 Eficiência energética e transição para energia limpa

A redução do consumo de energia elétrica pode ser trabalhada por meio de um diagnóstico institucional: levantamento das fontes de consumo e identificação de desperdícios. A escola pode implementar rotinas de desligamento e aproveitamento da luz natural, além de discutir a matriz energética e os efeitos climáticos.

Documentos internacionais destacam a relevância de integrar a educação climática ao currículo, relacionando a transição energética à sustentabilidade (UNESCO, 2021; UNESCO, 2022). Nesse sentido, a escola pode trabalhar, de forma interdisciplinar, conteúdos como o efeito estufa, a energia renovável, a pegada de carbono e a justiça climática.

4.4 Horta pedagógica, agroecologia e educação alimentar

A horta escolar é uma prática sustentável amplamente reconhecida por sua capacidade de integração. Ela pode funcionar como um laboratório vivo, articulando biodiversidade, solo, fotossíntese e produção de alimentos. Quando orientada por princípios agroecológicos, também favorece a reflexão sobre a agricultura familiar, o uso de agrotóxicos e a segurança alimentar.

A literatura recente aponta que práticas pedagógicas contextualizadas aumentam a aprendizagem significativa e o protagonismo estudantil, especialmente quando conectadas ao território e às experiências cotidianas (UNESCO, 2021). A horta escolar contribui nesse sentido ao permitir a experimentação sistemática e a observação de variáveis ambientais.

4.5 Consumo responsável e compras públicas sustentáveis

A escola é uma instituição consumidora: compra alimentos, materiais de limpeza, papel e equipamentos. Portanto, práticas sustentáveis devem abranger políticas de compras e de gestão de materiais. A abordagem pedagógica pode analisar a cadeia produtiva, o impacto ambiental dos produtos e os critérios de sustentabilidade aplicados às compras públicas.

A UNESCO (2022) reforça que a educação ambiental deve problematizar o consumo e a cultura do descarte, conectando a sustentabilidade a práticas econômicas e políticas públicas. Projetos escolares podem incluir: campanhas de redução de desperdício de papel; adoção de materiais reutilizáveis; e atividades de reuso e reparo (repair culture), alinhadas a modelos de economia circular.

5 Metodologias pedagógicas para educação ambiental: investigação, projetos e aprendizagem cooperativa

A educação ambiental requer metodologias ativas e participativas capazes de promover a consciência crítica e o engajamento. A BNCC enfatiza que a aprendizagem deve envolver a resolução de problemas, a investigação e a participação (BRASIL, 2018). Nesse sentido, EA pode ser organizada por aprendizagem baseada em projetos (ABP), com recorte

territorial: diagnóstico ambiental da escola, mapeamento do entorno e elaboração de intervenções.

Além disso, a aprendizagem cooperativa apresenta-se como uma metodologia compatível com a EA, pois a sustentabilidade exige ação coletiva e corresponsabilização. Trabalhos em grupo, quando estruturados com divisão de funções e interdependência positiva, podem gerar produtos como relatórios de auditoria ambiental, campanhas educativas e protótipos de intervenção.

6 Monitoramento e avaliação de projetos de educação ambiental: indicadores e evidências

Uma fragilidade recorrente da EA escolar é a ausência de monitoramento. Projetos ambientais devem definir indicadores, tais como: volume de resíduos recicláveis coletados; redução percentual do consumo de água; redução de energia em kWh; produção de compostagem; e aumento da participação estudantil.

A UNESCO (2021) recomenda que ações escolares de sustentabilidade sejam acompanhadas por indicadores e mecanismos de avaliação, a fim de evitar ações meramente simbólicas. A avaliação pedagógica também deve capturar evidências de aprendizagem, como relatórios, registros de observação, portfólios, mapas conceituais e apresentações de projetos.

Considerações finais

Com base na análise apresentada, a educação ambiental escolar requer uma abordagem técnica, sistêmica e institucional. Sua efetividade depende da integração ao PPP, da governança escolar e da articulação entre o currículo e as práticas sustentáveis no cotidiano. A EA não deve ser reduzida a campanhas pontuais, pois o arcabouço normativo

brasileiro define seu caráter permanente e transversal (BRASIL, 1999; BRASIL, 2018). A literatura internacional contemporânea reforça que a educação para a sustentabilidade deve operar por meio de uma abordagem de escola inteira, articulando currículo, infraestrutura e participação comunitária (UNESCO, 2021; UNESCO, 2022).

O capítulo sustentou que práticas sustentáveis, como gestão integrada de resíduos, eficiência hídrica e energética, hortas pedagógicas e consumo responsável, podem atuar como dispositivos formativos quando associadas a diagnóstico, metas e indicadores. A articulação metodológica por projetos e investigação favorece a aprendizagem significativa e o protagonismo estudantil, conectando o conhecimento científico às responsabilidades sociais.

Considerando os argumentos discutidos, a educação ambiental na escola configura-se como eixo de formação para a sustentabilidade e a justiça socioambiental. Ao transformar o cotidiano escolar em espaço de prática, monitoramento e reflexão crítica, a escola fortalece o desenvolvimento de competências ambientais e consolida uma cultura de cuidado coletivo com o território e a vida.

Referências

- ANTONINIS, M. et al. All means all: an introduction to the 2020 Global Education Monitoring Report on inclusion. *Prospects*, [s. l.], 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

BRASIL. Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 3 ago. 2010.

UNESCO. Education for sustainable development: a roadmap. Paris: UNESCO, 2021.

UNESCO. Reimagining our futures together: a new social contract for education. Paris: UNESCO, 2022.

UNESCO. Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: inclusão e educação – todos, sem exceção. Paris: UNESCO, 2020.

O DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E APRENDIZAGEM COOPERATIVA: METODOLOGIAS QUE PROMOVEM A INTERDEPENDÊNCIA POSITIVA E O ENSINO MÚTUO ENTRE ALUNOS

Heloisa Barboza Gregorio

Médica Veterinária. Mestranda em Ciência Animal. Universidade do Oeste Paulista

Presidente Prudente, São Paulo, Brasil

helogregorio4@gmail.com

Myke Oliveira Gomes

Especialista em Direito Empresarial. Fundação Getúlio Vargas

Cabo Frio, Rio de Janeiro, Brasil

mykegomes@gmail.com

Lucas Teixeira Dezem

Doutorando em Direitos Coletivos e Cidadania. Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP)

Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil

lucastd19@hotmail.com

Elenilda Ramos Paiva Lemos

Pós-graduação. Universidade Federal do Piauí

Alto Alegre do Maranhão, Maranhão, Brasil

elenildaramosp@gmail.com

Cliciano Vieira da Silva

Mestrando em Estudos Jurídicos, com ênfase em Direitos Fundamentais.

Must University

1960 Né Sth/AW Boca Raton, Florida 33431

clicianoxsilva@gmail.com

Janildes De Moura Lino

Especialista Em Direito Penal E Processual Penal. Centro Universitário Unidompedro

Salvador, Bahia, Brasil

janildeslino@gmail.com



Resumo

A educação inclusiva pressupõe a reorganização curricular e metodológica para garantir a participação e a aprendizagem em turmas heterogêneas. Nesse contexto, a aprendizagem cooperativa apresenta-se como uma abordagem pedagógica capaz de promover interdependência positiva, corresponsabilização e ensino mútuo entre estudantes, reduzindo barreiras à participação e fortalecendo o pertencimento escolar. Este capítulo discute a relação entre a educação inclusiva e a aprendizagem cooperativa, analisando os fundamentos teóricos, as implicações pedagógicas e as condições institucionais para a implementação. A discussão mobiliza referências recentes em língua portuguesa e documentos contemporâneos sobre inclusão, com atenção ao papel do professor, à organização do trabalho em grupo e à avaliação formativa. Sustenta-se que metodologias cooperativas favorecem a equidade quando estruturadas com critérios claros, divisão de responsabilidades e monitoramento sistemático da participação, evitando tanto práticas espontâneas quanto a reprodução de desigualdades no grupo. Defende-se que a aprendizagem cooperativa, articulada ao desenho universal para a aprendizagem e ao atendimento educacional especializado, amplia oportunidades de ensino e aprendizagem por meio da valorização das diferenças como recurso pedagógico.

Palavras-chave: aprendizagem cooperativa; educação inclusiva; interdependência positiva; metodologias ativas; avaliação formativa.

1 Considerações iniciais

A ampliação das políticas de educação inclusiva nas redes de ensino tem evidenciado um desafio central: garantir que a presença de estudantes em classes comuns se converta em participação efetiva e em aprendizagem real. Esse desafio implica revisar concepções e práticas pedagógicas historicamente orientadas pela padronização, pela

homogeneização dos ritmos e pela centralidade de metodologias transmissivas. Relatórios internacionais em português destacam que sistemas educacionais podem produzir exclusão interna quando o currículo e a avaliação permanecem organizados sob pressupostos de normalidade, mesmo em contextos de matrícula ampliada (UNESCO, 2020; ANTONINIS et al., 2020). Nessa direção, a inclusão exige metodologias que permitam diversificar as formas de participação, a evidência e a construção do conhecimento.

A aprendizagem cooperativa surge como uma abordagem particularmente relevante, pois propõe a reorganização do ensino a partir da interação estruturada entre os estudantes. Diferentemente de trabalhos em grupo espontâneos e pouco planejados, a aprendizagem cooperativa opera com princípios específicos, entre os quais se destaca a interdependência positiva: o êxito individual está vinculado ao êxito coletivo. Essa característica aproxima-se diretamente da educação inclusiva, pois amplia as possibilidades de participação ao atribuir às relações entre pares um papel pedagógico estruturante, favorecendo o pertencimento e o reconhecimento mútuos.

No entanto, o potencial inclusivo da aprendizagem cooperativa não é automático. Quando práticas cooperativas são implementadas sem intencionalidade, sem critérios claros e sem monitoramento docente, pode ocorrer reprodução de desigualdades: estudantes com maior desempenho assumem tarefas centrais; estudantes com deficiência ou dificuldades de aprendizagem são relegados a funções periféricas; e o grupo opera como mecanismo de exclusão interna. Assim, o diálogo entre inclusão e cooperação exige uma análise crítica centrada na organização metodológica, na cultura escolar e nas condições institucionais de implementação.

Este capítulo discute esse diálogo, defendendo que metodologias cooperativas constituem um caminho consistente para promover

interdependência positiva e ensino mútuo, desde que sustentadas por planejamento didático, avaliação formativa e governança pedagógica.

2 Educação inclusiva e metodologias participativas: a centralidade da interação

A educação inclusiva contemporânea se organiza a partir da premissa de que a diversidade é condição estrutural do sistema escolar, e não uma exceção. Essa premissa desloca o foco da adequação do estudante ao sistema para a transformação deste, para que acolha diferentes modos de aprender. A UNESCO (2020) reforça que a inclusão exige remover barreiras e reorganizar o ensino, pois a exclusão pode ocorrer na escola por meio de currículos rígidos e avaliações padronizadas. Antoninis et al. (2020) complementam, afirmando que a inclusão implica pertencimento e aprendizagem, o que requer práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade como recurso.

Nesse contexto, metodologias participativas tornam-se essenciais. Elas ampliam as oportunidades de participação ao permitir que estudantes mobilizem diferentes formas de expressão, interação e construção de sentido. A aprendizagem cooperativa insere-se nesse campo, pois transforma a interação em um dispositivo pedagógico. A interação deixa de ser mera estratégia de socialização e passa a ser um meio de aprendizagem.

Do ponto de vista inclusivo, essa abordagem tem relevância por duas razões. A primeira é que ela diversifica os modos de participação: estudantes podem contribuir com diferentes habilidades, como oralidade, organização, criatividade, síntese e explicação. A segunda é que ela fortalece o pertencimento: quando o grupo depende de cada integrante, a diferença deixa de ser interpretada como um problema e passa a ser reconhecida como uma contribuição possível.

3 Aprendizagem cooperativa: fundamentos e princípios estruturantes

A aprendizagem cooperativa pode ser compreendida como uma abordagem didática centrada no trabalho em pequenos grupos, com a estruturação intencional de tarefas, papéis e critérios de avaliação. Seus princípios estruturantes incluem interdependência positiva, responsabilidade individual, interação promotora, habilidades sociais e processamento em grupo. Na perspectiva deste capítulo, o princípio mais relevante para o diálogo com inclusão é a interdependência positiva, pois exige que o professor organize as tarefas de modo que o sucesso do grupo dependa do envolvimento efetivo de todos.

Entretanto, para que a interdependência positiva se concretize, não basta organizar os estudantes em grupos. É necessário desenhar tarefas que exijam contribuição diferenciada, definir papéis rotativos, garantir que cada estudante tenha responsabilidade visível e estabelecer mecanismos de acompanhamento pelo docente. Quando esses elementos não são considerados, o grupo tende a se organizar em hierarquias informais, reproduzindo desigualdade.

Na educação inclusiva, a aprendizagem cooperativa precisa enfrentar um desafio específico: garantir que estudantes com deficiência ou dificuldades não sejam reduzidos à condição de “assistidos”. O ensino mútuo, como componente da aprendizagem cooperativa, exige reciprocidade: todos ensinam e todos aprendem. Assim, a cooperação deve ser concebida para que cada estudante seja produtor de conhecimento em algum nível, evitando reduzir o estudante com deficiência a mero receptor.

4 Interdependência positiva e ensino mútuo: impactos pedagógicos na inclusão

A interdependência positiva pode ser analisada como um dispositivo de justiça pedagógica. Em turmas heterogêneas, a interdependência

reorganiza a lógica do sucesso escolar: o êxito deixa de ser exclusivamente individual e competitivo e passa a ser coletivo e compartilhado. Isso tem implicações diretas para a inclusão.

Primeiramente, a interdependência positiva favorece a participação ao tornar necessária a contribuição de cada estudante. Estudantes com TEA, TDAH ou dificuldades de aprendizagem podem ser incluídos por meio de tarefas estruturadas, com suporte de comunicação e divisão clara das etapas. Nessa configuração, o grupo também atua como suporte à acessibilidade, pois os pares ajudam a mediar instruções, a reorganizar as etapas e a apoiar a autorregulação.

Em segundo lugar, o ensino mútuo amplia as oportunidades de aprendizagem ao transformar o estudante em um explicador. A pesquisa educacional aponta que ensinar é uma das formas mais potentes de consolidar a aprendizagem, pois exige organização do pensamento, da linguagem e da metacognição. Na aprendizagem cooperativa, essa função é distribuída: cada estudante pode ensinar algo ao outro, consolidando a aprendizagem e reduzindo a dependência exclusiva do professor. Em uma perspectiva inclusiva, isso se torna relevante porque amplia as fontes de mediação e reduz a sobrecarga docente, desde que o professor mantenha a responsabilidade pedagógica pelo processo.

Por fim, a interdependência positiva fortalece o sentimento de pertencimento. A inclusão não se sustenta apenas por meio de adaptações individuais; ela se sustenta por meio de relações sociais que reconhecem o estudante como parte do grupo. A aprendizagem cooperativa cria condições pedagógicas para essa experiência ao organizar o grupo como uma comunidade de aprendizagem.

5 Planejamento didático inclusivo para aprendizagem cooperativa: estrutura e acessibilidade

A implementação de aprendizagem cooperativa em uma perspectiva inclusiva exige um planejamento didático estruturado. Esse planejamento precisa articular objetivos curriculares, critérios de participação e estratégias de acessibilidade.

Um primeiro aspecto envolve a seleção de tarefas. Para serem cooperativas, as tarefas precisam exigir colaboração real e não apenas a divisão mecânica de tarefas. Projetos, resolução de problemas, leitura compartilhada e produção textual coletiva são exemplos de tarefas que podem ser estruturadas de forma interdependente. A escola precisa evitar tarefas que permitam a exclusão interna, como aquelas em que um estudante realiza tudo enquanto os demais apenas observam.

Um segundo aspecto envolve a definição de papéis. Papéis rotativos (como mediador, registrador, sintetizador e apresentador) ajudam a distribuir a participação e a evitar que estudantes com deficiência sejam relegados a funções periféricas. Papéis também atuam como apoio para estudantes com TDAH, pois estruturam o comportamento e reduzem as exigências executivas implícitas.

Um terceiro aspecto envolve acessibilidade comunicacional. Para estudantes com TEA ou dificuldades de linguagem, o professor pode utilizar quadros visuais, instruções breves e agendas de tarefas. Para estudantes com dislexia, pode oferecer textos adaptados, audiotextos e leitura compartilhada. Essas estratégias ampliam a participação sem reduzir o rigor conceitual.

Nesse processo, o desenho universal da aprendizagem oferece uma matriz consistente. Estudos em português discutem o DUA como referencial para práticas inclusivas e como abordagem que permite antecipar barreiras, estruturando múltiplos meios de representação e expressão (SEBASTIÁN-HEREDERO; MOREIRA; MOREIRA, 2022). A

aprendizagem cooperativa, quando articulada ao DUA, torna-se mais acessível e menos dependente de adaptações improvisadas.

6 Avaliação formativa e cooperação: critérios e evidências de participação

A avaliação é um ponto decisivo para evitar que práticas cooperativas reproduzam a exclusão. Avaliar apenas o produto do grupo tende a invisibilizar as desigualdades internas e a favorecer o parasitismo social (quando alguns estudantes não participam efetivamente). Em uma perspectiva inclusiva, isso pode penalizar estudantes que enfrentam barreiras comunicacionais ou favorecer sua invisibilização.

A avaliação formativa, nesse contexto, deve registrar o processo e a participação. Rúbricas de cooperação, autoavaliação orientada, coavaliação e registros de observação docente permitem capturar evidências de colaboração e do desenvolvimento de competências sociais e acadêmicas. A UNESCO (2020) destaca que a avaliação pode funcionar como mecanismo de exclusão quando não considera a diversidade; assim, práticas cooperativas inclusivas devem ampliar as formas de evidenciar a aprendizagem.

Outro elemento relevante é a transparência dos critérios. Estudantes precisam compreender o que é esperado deles: participação, escuta, contribuição, respeito aos papéis. Essa clareza reduz conflitos e amplia a autonomia do grupo.

7 Aprendizagem cooperativa, AEE e governança escolar: corresponsabilização

A articulação entre a aprendizagem cooperativa e a educação inclusiva também depende de governança escolar. O professor, sozinho, tende a enfrentar limitações diante da complexidade do trabalho

cooperativo. A coordenação pedagógica e o AEE podem contribuir para estruturar as práticas.

Diretrizes recentes reforçam que o AEE atua de forma complementar e transversal, organizando recursos de acessibilidade e estratégias pedagógicas para favorecer a participação no ensino comum (SÃO PAULO, 2022; INSTITUTO PARADIGMA, 2024). No contexto da aprendizagem cooperativa, o AEE pode orientar adaptações comunicacionais, recursos visuais, estratégias de autorregulação e o apoio ao uso de tecnologias assistivas para a participação em grupos.

Entretanto, essa articulação depende de tempo institucional. Documentos técnicos recentes indicam que a falta de tempo para o planejamento conjunto entre o professor do AEE e os docentes da sala comum fragiliza a transversalidade do apoio (D'ÁVILA, 2022). Assim, a aprendizagem cooperativa inclusiva exige que a escola reorganize as rotinas de trabalho, garantindo espaços para o planejamento, o estudo de casos e a avaliação de processos.

8 Dimensão ética: cooperação como cultura inclusiva e enfrentamento da exclusão

A aprendizagem cooperativa, além de ser uma metodologia, pode ser compreendida como uma cultura pedagógica. Ela reorganiza as relações de poder na sala de aula e redefine o que é reconhecido como aprendizagem. Em uma cultura competitiva, o sucesso de alguns é frequentemente construído sobre o fracasso de outros. Em uma cultura cooperativa, o sucesso é compartilhado. Essa mudança tem implicações diretas para a inclusão.

A exclusão de estudantes com deficiência e dificuldades de aprendizagem não ocorre apenas por falta de recursos, mas também por práticas que valorizam a competição e o desempenho individual como única

medida de mérito. Ao promover a interdependência positiva, a aprendizagem cooperativa reduz o isolamento e favorece o reconhecimento mútuo. Esse reconhecimento não elimina diferenças, mas transforma a diferença em base para o ensino mútuo.

No entanto, a cooperação precisa ser monitorada para não ocultar as desigualdades. O professor deve atuar como mediador ético do grupo, garantindo que o estudante com deficiência não seja infantilizado, que o estudante com maior desempenho não monopolize as decisões e que o grupo opere com reciprocidade.

Considerações finais

Com base na análise realizada, o diálogo entre educação inclusiva e aprendizagem cooperativa revela uma convergência estratégica: ambas se fundamentam na valorização da heterogeneidade e na construção de práticas pedagógicas que ampliem a participação, o pertencimento e a aprendizagem real. Relatórios contemporâneos em português reforçam que a inclusão exige a transformação do sistema e a remoção de barreiras, pois a exclusão pode ocorrer na escola quando o currículo e a avaliação permanecem rígidos e padronizados (UNESCO, 2020; ANTONINIS et al., 2020). A aprendizagem cooperativa insere-se nesse movimento ao reorganizar o ensino em torno da interação estruturada entre os estudantes.

O capítulo sustentou que a interdependência positiva é um elemento decisivo para evitar que os trabalhos em grupo reproduzam desigualdades. Quando estruturada com papéis, tarefas cooperativas reais e monitoramento docente, a interdependência positiva transforma o grupo em uma comunidade de aprendizagem, favorecendo o ensino mútuo e a corresponsabilização. Nessa configuração, estudantes deixam de ser apenas receptores e passam a ser mediadores e produtores de

conhecimento, o que amplia as oportunidades de aprendizagem e fortalece o sentimento de pertencimento.

A análise também indicou que o potencial inclusivo da aprendizagem cooperativa depende do planejamento didático e da acessibilidade. A articulação com o desenho universal para a aprendizagem permite antecipar barreiras e estruturar múltiplos meios de participação e de expressão (SEBASTIÁN-HEREDERO; MOREIRA; MOREIRA, 2022). A avaliação formativa, por sua vez, é condição para captar evidências de participação e evitar invisibilização de desigualdades internas.

Por fim, argumentou-se que a aprendizagem cooperativa inclusiva exige governança institucional. O AEE pode apoiar recursos e estratégias, mas sua transversalidade depende de tempo para planejamento conjunto, aspecto reconhecido em documentos técnicos recentes (D'ÁVILA, 2022). Assim, a cooperação, como metodologia inclusiva, não é apenas uma técnica de sala de aula; ela demanda uma cultura escolar baseada na corresponsabilização, no apoio institucional e no compromisso com a justiça curricular. Nesse cenário, a aprendizagem cooperativa se consolida como metodologia capaz de reduzir exclusões sutis, fortalecer vínculos e ampliar o direito de todos os estudantes de aprenderem juntos, com diferenças reconhecidas como potência pedagógica.

Referências

- ANTONINIS, M. et al. All means all: an introduction to the 2020 Global Education Monitoring Report on inclusion. *Prospects*, [s. l.], 2020.
- D'ÁVILA, D. A. L. **Documento técnico contendo informações educacionais sobre o atendimento educacional especializado (AEE) nas Regiões Sul e Centro-Oeste do Brasil** (Produto 1). Brasília: MEC/UNESCO, 2022.

INSTITUTO PARADIGMA. **Caderno 03: o atendimento educacional especializado (AEE) e a inclusão educacional de estudantes com deficiência.** São Paulo: Instituto Paradigma, 2024.

SÃO PAULO (Município). Conselho Municipal de Educação. **Recomendação CME nº 02/2022:** diretrizes gerais para a educação especial na perspectiva inclusiva, com abordagem específica, na Rede Municipal de São Paulo. São Paulo: CME/SME, 2022.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E.; MOREIRA, S. F. da C.; MOREIRA, F. R. Práticas educativas pautadas no desenho universal para aprendizagem (DUA). *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1904-1925, 2022.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: inclusão e educação – todos, sem exceção.** Paris: UNESCO, 2020.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A PREVENÇÃO DA VIOLENCIA E DO ABUSO CONTRA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: O PAPEL DA ESCOLA NA PROTEÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO

Heloisa Barboza Gregorio

Médica Veterinária. Mestranda em Ciência Animal. Universidade do Oeste Paulista. Presidente Prudente, São Paulo, Brasil

helogregorio4@gmail.com

Sunamí Graças de Farias Correia

Mestranda em Ciências da Educação com ênfase em Inclusão Educacional na Educação Básica. Ivy Enber Christian University. Compara Beach, Flórida 33060 - EUA.

mestranda.subr@gmail.com

Myke Oliveira Gomes

Especialista em Direito Empresarial. Fundação Getúlio Vargas. Cabo Frio, Rio de Janeiro, Brasil

mykegomedes@gmail.com

Alan Yokoda Kohama

Mestre em Educação Sexual (UNESP). Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL). Brasil, São Paulo, São Paulo

akohama@cruzeirodosul.edu.br

Alexandre Moura Lima Neto

Doutorando em Direito (UNISINOS). Mestre em Direito (UniCEUMA)

alexandrenetoadv@hotmail.com

Elenilda Ramos Paiva Lemos

Pós-graduação. Universidade Federal do Piauí. Alto Alegre do Maranhão, Maranhão, Brasil

elenildaramosp@gmail.com

Cliciano Vieira da Silva

Mestrando em Estudos Jurídicos, com ênfase em Direitos Fundamentais. Must University

clicianoxsilva@gmail.com

Janildes De Moura Lino

Especialista Em Direito Penal E Processual Penal. Centro Universitário Uni-Dom Pedro. Salvador, Bahia, Brasil

janildeslino@gmail.com

Resumo

A violência e o abuso contra pessoas com deficiência constituem um fenômeno social persistente, marcado por desigualdades estruturais, capacitismo, dependência de terceiros e fragilidades dos mecanismos de proteção. No contexto escolar, a educação inclusiva amplia a visibilidade do tema e impõe à escola responsabilidades pedagógicas e institucionais relacionadas à prevenção, à identificação e ao encaminhamento de situações de violação de direitos. Este capítulo discute a relação entre a educação inclusiva e a prevenção da violência e do abuso contra a pessoa com deficiência, analisando fatores de vulnerabilidade, barreiras à denúncia e estratégias pedagógicas de conscientização e proteção. Fundamenta-se em referências recentes em língua portuguesa, articulando marcos normativos brasileiros e documentos internacionais contemporâneos sobre inclusão e direitos humanos. Sustenta-se que a escola, ao promover acessibilidade, pertencimento e educação em direitos, pode reduzir os riscos de violência institucional e interpessoal, além de fortalecer a rede de proteção. Defende-se que a prevenção exige formação continuada, protocolos claros, cultura escolar não capacitista, abordagem intersetorial e práticas educativas que promovam autonomia, educação sexual e comunicação acessível.

Palavras-chave: violência; abuso; pessoa com deficiência; educação inclusiva; proteção escolar; direitos humanos.

1 Considerações iniciais

A violência contra pessoas com deficiência assume formas diversas e frequentemente invisibilizadas, incluindo violência física, psicológica, sexual, negligência, exploração econômica e violência institucional. Em contextos sociais marcados por capacitismo e desigualdade, pessoas com deficiência são mais expostas a violações de direitos, especialmente quando dependem de cuidadores, enfrentam barreiras de comunicação

e têm menor acesso a redes de proteção. A escola, enquanto instituição social central na vida de crianças e adolescentes, desempenha um papel decisivo tanto na prevenção quanto na identificação e no encaminhamento de suspeitas de violência.

A educação inclusiva amplia a relevância desse debate. Ao garantir a presença de estudantes com deficiência no ensino comum, a escola se torna um espaço de convivência e desenvolvimento, mas também pode reproduzir riscos se não enfrentar práticas discriminatórias e relações de poder assimétricas. Relatórios internacionais em português destacam que a inclusão não se restringe à matrícula e que a exclusão pode ocorrer na escola quando práticas curriculares e organizacionais permanecem pautadas em pressupostos de normalidade (UNESCO, 2020; ANTONINIS et al., 2020). Essa compreensão é fundamental para pensar a proteção: a violência pode ser produzida ou tolerada no interior da instituição escolar quando há estigmas, isolamento, negligência pedagógica e ausência de protocolos.

No Brasil, a discussão sobre os direitos das pessoas com deficiência está fortemente ancorada na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que define deficiência como a interação entre impedimentos e barreiras e estabelece deveres institucionais relativos à igualdade de condições. Embora anterior a 2020, essa lei permanece como referência normativa essencial para compreender a responsabilidade escolar em matéria de proteção e de acessibilidade. Ao mesmo tempo, nos últimos anos, as redes de ensino têm sido desafiadas a aprofundar práticas inclusivas e a fortalecer mecanismos de acolhimento, sobretudo diante do aumento das matrículas e da necessidade de articular a educação a políticas de proteção social.

Este capítulo analisa o papel da escola na prevenção da violência e do abuso contra a pessoa com deficiência, defendendo que a inclusão escolar deve ser compreendida como política de proteção e de direitos humanos, não apenas como política pedagógica.

2 Violência contra a pessoa com deficiência: vulnerabilidades específicas e barreiras de denúncia

A violência contra a pessoa com deficiência relaciona-se a fatores estruturais e contextuais. Um primeiro fator é o *capacitismo*, entendido como um conjunto de crenças e práticas que inferiorizam pessoas com deficiência, atribuindo-lhes menor valor social e credibilidade. Em contextos *capacitistas*, denúncias podem ser desconsideradas, comportamentos abusivos podem ser naturalizados e a pessoa com deficiência pode ser tratada como incapaz de narrar a própria experiência. Essa dinâmica agrava a subnotificação e dificulta a responsabilização.

Um segundo fator é a dependência. Crianças e adolescentes com deficiência, especialmente aqueles com alta necessidade de apoio, podem depender de adultos para a higiene, a locomoção e a comunicação. Essa dependência cria situações de vulnerabilidade, pois amplia as oportunidades de abuso e dificulta a revelação. A escola, portanto, precisa reconhecer que a vulnerabilidade não reside na deficiência em si, mas nas relações de poder e na ausência de mecanismos de proteção.

Um terceiro fator envolve barreiras de comunicação. Estudantes com TEA não verbal, deficiência intelectual ou deficiência auditiva podem ter dificuldades para relatar situações de violência se a escola não garantir comunicação acessível. Sem comunicação alternativa e aumentativa, em Libras ou por meio de mediações adequadas, esses estudantes podem permanecer silenciados. Assim, a acessibilidade comunicacional assume função de proteção.

Outro aspecto central é a violência institucional. Ela se manifesta quando a escola nega adaptações, negligencia aprendizagem, isola estudantes, permite *bullying* *capacitista* ou utiliza práticas disciplinares humilhantes. A UNESCO (2020) aponta que a exclusão pode ocorrer na escola por meio de currículos e práticas que desconsideram a diversidade.

Essa exclusão, embora nem sempre reconhecida como violência, produz sofrimento, dano simbólico e risco de violação de direitos.

3 Educação inclusiva como política de proteção: pertencimento, visibilidade e direitos

A educação inclusiva pode ser compreendida como uma política de proteção por três razões principais.

A primeira razão é que a inclusão fortalece o sentimento de pertencimento institucional. Quando o estudante com deficiência participa plenamente do currículo e das relações escolares, constrói vínculos com professores e colegas. Esses vínculos funcionam como fatores de proteção, pois aumentam as chances de identificar mudanças comportamentais, sinais de sofrimento e situações de risco. Em contraste, o isolamento escolar fragiliza a proteção.

A segunda razão é que a inclusão amplia a visibilidade. Estudantes em instituições segregadas ou afastados da convivência escolar podem ficar mais expostos a abusos em ambientes domésticos e comunitários, com menos interlocutores externos. A escola, quando inclusiva, atua como uma rede de cuidado e de observação qualificada.

A terceira razão é que a inclusão institucionaliza a educação em direitos. Ao promover a acessibilidade, o respeito à diferença e o combate ao preconceito, a escola fortalece a conscientização coletiva sobre os direitos humanos. Antoninis et al. (2020) reforçam que a inclusão está relacionada à equidade e à participação plena e que sistemas inclusivos devem enfrentar estigmas. Essa perspectiva permite compreender que combater o capacitismo faz parte do enfrentamento da violência.

4 O papel pedagógico da escola na prevenção: educação em direitos, autonomia e conscientização

A prevenção da violência exige ações pedagógicas sistemáticas. Não se trata apenas de campanhas pontuais, mas de uma cultura curricular. Uma escola inclusiva precisa incorporar, de forma transversal, a educação em direitos humanos e a prevenção da violência.

Uma dimensão fundamental é a educação para a autonomia. Autonomia não significa independência absoluta, mas sim o desenvolvimento de capacidades de decisão, de comunicação e de autorregulação. Para estudantes com deficiência, isso inclui ensinar a nomear partes do corpo, os limites de toque, a distinção entre cuidados e invasões e estratégias para pedir ajuda. Essas práticas são essenciais para a prevenção de abuso sexual, pois aumentam a capacidade de reconhecer e relatar situações indevidas.

Outra dimensão é a educação sexual com acessibilidade. A prevenção do abuso contra pessoas com deficiência exige que a escola enfrente o tabu da sexualidade, reconhecendo que estudantes com deficiência têm direito à educação sexual e à informação adequada. A ausência de educação sexual aumenta a vulnerabilidade, pois impede que a pessoa compreenda os limites e identifique abuso. Nessa abordagem, a escola precisa adaptar a linguagem, usar recursos visuais, garantir Libras quando necessário e recorrer à comunicação alternativa.

Além disso, a prevenção envolve conscientização da comunidade escolar. A formação de estudantes sem deficiência para respeitar diferenças e combater o bullying capacitista é um componente de proteção. A escola deve enfrentar práticas de humilhação, apelidos, isolamento e violência simbólica, pois essas práticas podem se intensificar e se tornar violência física e sexual.

5 Identificação e encaminhamento: protocolos institucionais e rede de proteção

A prevenção e a proteção não se sustentam apenas em ações pedagógicas. A escola precisa operar com protocolos institucionais claros para a identificação, o registro e o encaminhamento de suspeitas de violência. Em contextos de inclusão, esse requisito se torna mais relevante, pois estudantes com deficiência podem apresentar mudanças comportamentais indevidamente atribuídas à deficiência, quando, na verdade, são sinais de violência.

Um protocolo eficaz envolve, ao menos, observação sistemática, registros, acolhimento da fala do estudante, comunicação com a equipe gestora, acionamento do Conselho Tutelar e, quando necessário, articulação com serviços de saúde e de assistência social. O papel do professor não é investigar; é registrar sinais, acolher, não silenciar e encaminhar corretamente. Para estudantes com barreiras de comunicação, a escola precisa assegurar mediações adequadas para ouvir o estudante, incluindo Libras, CAA e profissionais capacitados.

A proteção também exige evitar revitimização. Procedimentos inadequados podem expor o estudante a repetidas narrativas e constrangimentos. A escola deve garantir sigilo, acolhimento e respeito.

6 O enfrentamento do capacitismo e do bullying como prevenção de violência

Bullying contra estudantes com deficiência é uma forma recorrente de violência e pode servir de porta de entrada para abusos mais graves. A escola inclusiva precisa enfrentar bullying como problema estrutural, e não como conflito pontual entre estudantes. Isso envolve vigilância pedagógica, intervenções sistemáticas e formação dos profissionais.

A cultura capacitista naturaliza agressões e reduz o estudante com deficiência a estereótipos, o que fragiliza a defesa. O combate ao capacitismo deve estar presente nas práticas pedagógicas, na linguagem institucional e na organização escolar. Isso inclui revisar práticas de isolamento, como separar estudantes em atividades paralelas, e avaliações que geram rotulação de incapacidade.

A UNESCO (2020) aponta que as exclusões na escola são produzidas por práticas padronizadas e pela ausência de acessibilidade. Quando o estudante é sistematicamente excluído de atividades curriculares, aumenta-se sua vulnerabilidade social e emocional, criando condições para violência. A prevenção exige, portanto, uma inclusão pedagógica efetiva.

7 AEE, SRM e tecnologia assistiva como instrumentos de proteção

O AEE e a sala de recursos multifuncionais também podem atuar como instrumentos de proteção, sobretudo quando organizam acessibilidade comunicacional. Diretrizes recentes reforçam que o AEE deve operar de forma transversal e complementar, articulado ao ensino comum, visando eliminar barreiras (SÃO PAULO, 2022; INSTITUTO PARADIGMA, 2024). Para prevenção de abuso, essa transversalidade é essencial: sem comunicação acessível, não há denúncia.

A tecnologia assistiva pode ampliar a proteção ao permitir que o estudante se comunique, registre mensagens e peça ajuda. Recursos de comunicação alternativa e aumentativa, dispositivos de texto para fala e sistemas de símbolos podem ser instrumentos decisivos para estudantes com TEA não verbal ou com deficiência intelectual.

Entretanto, para que esses recursos desempenhem a função de proteção, precisam integrar-se à rotina escolar. Quando o recurso permanece restrito à SRM, sua eficácia protetiva se perde. A acessibilidade

comunicacional precisa atravessar o cotidiano da sala de aula e das interações escolares.

Considerações finais

Com base na análise realizada, a prevenção da violência e do abuso contra pessoas com deficiência deve ser compreendida como dimensão constitutiva da educação inclusiva, e não como tema periférico. A inclusão escolar, ao promover a presença no ensino comum, fortalece o pertencimento, amplia a visibilidade e cria oportunidades para a construção de redes de proteção. Entretanto, essa função protetiva não se realiza automaticamente: a escola também pode produzir violência institucional e simbólica se reproduzir o capacitismo, o isolamento e a negligência pedagógica.

A partir das evidências discutidas, é possível sustentar que a exclusão pode ocorrer na escola quando currículos e práticas permanecem padronizados e inflexíveis, o que gera marginalização e fragilização dos estudantes (UNESCO, 2020; ANTONINIS et al., 2020). Essa marginalização aumenta a vulnerabilidade social e emocional e pode favorecer violência interpessoal. Assim, o enfrentamento do capacitismo e do bullying deve ser reconhecido como uma política de proteção.

O capítulo argumentou que a prevenção envolve ações pedagógicas sistemáticas, incluindo educação em direitos humanos, educação sexual acessível e formação para autonomia. Esses elementos aumentam a capacidade de reconhecer abusos e de buscar ajuda. Também se destacou que a proteção exige protocolos institucionais claros para identificação, acolhimento e encaminhamento, evitando o silenciamento e a revitimização.

A escola, ao operar em articulação com a rede de proteção, pode reduzir danos e garantir acesso à justiça. Nesse processo, acessibilidade

comunicacional se apresenta como condição ética e técnica para que estudantes com deficiência possam narrar experiências e serem ouvidos. O AEE e a SRM podem apoiar essa acessibilidade, mas sua efetividade depende da transversalidade e da integração ao cotidiano do ensino comum (SÃO PAULO, 2022; INSTITUTO PARADIGMA, 2024).

Considerando os argumentos apresentados, pode-se afirmar que a prevenção da violência contra a pessoa com deficiência integra o compromisso com a justiça curricular e com os direitos humanos. A escola inclusiva não apenas ensina conteúdos: ela também protege, conscientiza e promove dignidade. Para cumprir esse papel, é preciso articular práticas pedagógicas, cultura institucional não capacitista, protocolos de encaminhamento e políticas de formação continuada que sustentem uma escola segura para todos.

Referências

- ANTONINIS, M. et al. All means all: an introduction to the 2020 Global Education Monitoring Report on inclusion. *Prospects*, [s. l.], 2020.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- INSTITUTO PARADIGMA. **Caderno 03: o atendimento educacional especializado (AEE) e a inclusão educacional de estudantes com deficiência.** São Paulo: Instituto Paradigma, 2024.
- SÃO PAULO (Município). Conselho Municipal de Educação. **Recomendação CME nº 02/2022:** diretrizes gerais para a educação especial na perspectiva inclusiva, com abordagem específica, na Rede Municipal de São Paulo. São Paulo: CME/SME, 2022.
- UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: inclusão e educação – todos, sem exceção.** Paris: UNESCO, 2020.

Organizadores

Welber Eustáquio de Vasconcelos
Mestrando Tecnologia ambiental ITEP -PE
Welberbiologo@gmail.com

Heloisa Barboza Gregório
Médica Veterinária
Mestranda em Ciência Animal
Universidade do Oeste Paulista
Presidente Prudente, São Paulo, Brasil
helogregorio4@gmail.com

Edileide Ribeiro Pimentel
Mestrado em Educação PPGEd
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Natal, Rio Grande do Norte, Brasil,
pimenteledileide@gmail.com

Everton Nery Carneiro
Pós-doutor em Crítica Cultural (UNEB)
Doutor e Mestre em Teologia (EST)
ecarneiro@uneb.br

Myke Oliveira Gomes
Especialista em Direito Empresarial
Fundação Getúlio Vargas
Cabo Frio, Rio de Janeiro, Brasil
mykegomes@gmail.com

Alan Yokoda Kohama
Mestre em Educação Sexual (UNESP)
Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)
Brasil, São Paulo, São Paulo
akohama@cruzeirodosul.edu.br



Cliciano Vieira da Silva

Mestrando em Estudos Jurídicos com ênfase nos Direitos Fundamentais
Must University
1960 Né Sth/AW Boca Raton, Florida 33431
clicianoxsilva@gmail.com

Janildes De Moura Lino

Especialista Em Direito Penal E Processual Penal
Centro Universitário Unidompedro
Salvador, Bahia, Brasil
janildeslino@gmail.com

Jéfferson Balbino

Doutor em História
UFPB
João Pessoa, Paraíba, Brasil
jeffersonbalbino@bol.com.br

Lucas Teixeira Dezem

Doutorando em Direitos Coletivos e Cidadania
Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP)
Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil
lucastd19@hotmail.com

Sunamí Graças de Farias Correia

Mestranda em Ciências da Educação com ênfase
em Inclusão Educacional na Educação Básica
Ivy Enber Christian University
Comparo Beach, Flórida 33060 - EUA.
mestranda.subr@gmail.com



Educação Inclusiva e Formação

A Escola para Todos



Jéfferson Balbino
Welber Eustáquio de Vasconcelos
Heloisa Barboza Gregorio
Edileide Ribeiro Pimentel
Everton Nery Carneiro
Myke Oliveira Gomes
Alan Yokoda Kohama
Cliciano Vieira da Silva
Janildes de Moura Lino
Lucas Teixeira Dezem
Sunami Graças de Farias Correia

ORGANIZADORES

