

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REESTRUTURANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ATENDER À PLURALIDADE DISCENTE

**Luana Azevedo Gonçalves de Sousa¹; Luiz Augusto Alves dos Santos²; Simony Pereira da
Conceição Fernandes³; Roseane Rabelo Souza Farias⁴;**

¹Acadêmica do Curso de Licenciatura em Letras Língua Inglesa (2023), *Campus* Universitário de Altamira, Universidade Federal do Pará (UFPA). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), e-mail: luana.agatham@gmail.com;

² Acadêmico do Curso de Licenciatura em Letras Língua Inglesa (2023), *Campus* Universitário de Altamira, Universidade Federal do Pará (UFPA), e-mail: luizaugustoalvesdossantos@gmail.com;

³Acadêmica do Curso de Licenciatura em Letras Língua Inglesa (2023), *Campus* Universitário de Altamira, Universidade Federal do Pará (UFPA). Bacharela em Serviço Social pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), e-mail: simonypereiradaconceicao812@gmail.com;

⁴Professora Orientadora das atividades curriculares da disciplina de Psicologia da Educação. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Efetiva da Faculdade de Educação na Universidade Federal do Pará (UFPA), *Campus* Universitário de Altamira, e-mail: roseanerabelo@ufpa.br;

RESUMO

Este artigo analisa a reestruturação das práticas pedagógicas para atender à pluralidade discente, defendendo a transição de um modelo médico para um sociocultural na educação inclusiva. Mediante uma abordagem qualitativa de revisão bibliográfica, o estudo examina especificidades e estratégias de ensino para estudantes com deficiência física, sensorial (auditiva e visual), intelectual e Transtorno do Espectro Autista (TEA). O referencial teórico apoia-se em autores como Farias e Lopes (2015), Damázio (2007) e Teixeira e Gaiato (2018), entre outros. Os resultados evidenciam que a efetiva inclusão requer a superação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação, com a flexibilização curricular, a formação docente continuada e o uso de Tecnologias Assistivas (TA) e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como elementos catalisadores. Conclui-se que a educação deve ser redesenhada para acolher a pluralidade discente, transformando o professor em mediador de ecossistemas de aprendizagem diversos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Reestruturação, Práticas Pedagógicas, Formação Docente, Pluralidade Discente.

INTRODUÇÃO

O século XXI tem desafiado a educação a repensar seus paradigmas fundamentais diante da incontestável constatação da diversidade humana. Nesse contexto, emerge com força revolucionária a compreensão sobre as variações do funcionamento cerebral, como as

associadas ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), à deficiência intelectual e ao TDAH, não como patologias, mas como expressões naturais e válidas do espectro neurológico humano. Cunhado pela socióloga Judy Singer na década de 1990, esse paradigma representa uma mudança epistemológica profunda, deslocando o foco do "defeito" a ser corrigido pelo modelo médico para a "diferença" a ser reconhecida e valorizada em uma perspectiva sociocultural (Marques, 2021). Compreender a mente como um ecossistema diversificado é o primeiro passo para desconstruir séculos de estigmatização e práticas excludentes, abrindo caminho para uma pedagogia verdadeiramente plural.

Contudo, essa necessária transição de perspectiva esbarra em uma herança histórica de segregação e assistencialismo. A trajetória das pessoas com deficiência, da Antiguidade ao Brasil Imperial, foi marcada pela invisibilidade e pelo confinamento em instituições (Pereira; Saraiva, 2017). Mesmo com os avanços legais do século XX e a consolidação do modelo social de deficiência, que transfere a responsabilidade das limitações do indivíduo para as barreiras impostas pela sociedade, as práticas escolares permanecem, em grande medida, reféns de um viés clínico e compensatório (Farias; Lopes, 2015).

Diante desse cenário complexo, que intercala conquistas legais e desafios práticos, torna-se premente uma reestruturação radical das práticas pedagógicas. Este trabalho, portanto, defende que a efetivação de uma educação inclusiva só será alcançada quando o princípio do acolhimento às deficiências neurológicas for integrado ao cotidiano da sala de aula, orientando desde o planejamento até a avaliação. O objetivo central é argumentar que as especificidades desses estudantes não demandam um ensino paralelo, mas sim a flexibilização de um único ensino, tornando-o multifacetado o suficiente para contemplar a pluralidade discente. A hipótese aqui sustentada é a de que o professor, munido de formação continuada e de um repertório diversificado de estratégias, precisa assumir o papel de mediador de experiências de aprendizagem, construindo ambientes educacionais onde cada mente, em sua singularidade, encontre possibilidades reais de florescimento e participação plena.

ASPECTOS PEDAGÓGICOS DAS DEFICIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE DAS ESPECIFICIDADES PARA DEFICIÊNCIA FÍSICA, SENSORIAL, INTELECTUAL E TEA

Com base em Farias e Lopes (2015), constata-se que a dimensão pedagógica constitui o eixo central para a materialização dos fundamentos históricos, epistemológicos e legais da educação inclusiva. Isso porque os métodos de ensino destinados a estudantes com deficiência

estão profundamente influenciados pelos paradigmas que orientam a educação especial no Brasil. Conforme Gatjens (2007, *apud* Farias; Lopes, 2017, p. 229), a evolução das concepções sobre a deficiência, do modelo caritativo e médico ao modelo social de direitos, reflete-se diretamente na forma como o sistema educacional organiza o atendimento a esse público. Nesse contexto, a formação docente emerge como elemento catalisador para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva, uma vez que é na prática cotidiana que a teoria se converte em ação.

Contudo, essa perspectiva clínica ainda carrega resquícios de uma visão compensatória, frequentemente pautada por avaliações psicológicas que priorizam a identificação de limitações em detrimento das potencialidades dos alunos, como critica Patto (1997, *apud* Farias; Lopes, 2017, p. 230-231). Como resultado, essa abordagem tem perpetuado processos de exclusão dentro do ambiente escolar, mesmo com os avanços legais em direção à inclusão.

Diante desse cenário, torna-se urgente a reestruturação do fazer pedagógico com base em uma perspectiva inclusiva e multidimensional. Essa transformação envolve desde a formação inicial e continuada dos professores até a integração de metodologias, recursos e tecnologias que garantam a participação plena de todos os estudantes. Nesse sentido, conforme destacam os autores referenciados, a capacitação continuada é a pedra angular para a construção de ambientes educacionais que respondam à diversidade humana. Para tanto, a garantia de uma educação de qualidade para todos exige não apenas a adaptação de recursos e estratégias, mas também a preparação adequada dos docentes e a reorganização dos sistemas de avaliação, que atualmente priorizam resultados padronizados em detrimento do desenvolvimento integral do educando (Farias; Lopes, 2017, p. 238).

Além disso, a atuação docente na educação inclusiva envolve múltiplas dimensões, que transcendem a mera inserção do aluno com deficiência no espaço escolar, configurando-se como um processo que requer a efetiva participação, aprendizagem e desenvolvimento de todos. Nessa perspectiva, a implementação de Salas de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) representam avanços importantes, porém insuficientes se não forem acompanhados de uma mudança estrutural na cultura escolar e nas políticas públicas educacionais.

A DEFICIÊNCIA FÍSICA: SUPERAÇÃO DE BARREIRAS E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Para ilustrar a necessidade dessa reestruturação, toma-se como exemplo a deficiência física, a qual demanda uma abordagem pedagógica específica, conforme subsidiam publicações de Schirmer (2007) e São Paulo (2012). Essa atuação direcionada requer a superação sistemática de barreiras atitudinais, arquitetônicas e pedagógicas, visando assegurar a participação efetiva do aluno no contexto escolar. Conforme explicitado no documento:

[...] os sistemas de ensino devem promover as condições de acessibilidade aos alunos, eliminando as barreiras arquitetônicas (urbanísticas, de edificações), atitudinais (preconceito, discriminação) e pedagógicas (de comunicação e informação, de acesso aos conteúdos) (São Paulo, 2012, p. 18).

Esse posicionamento reforça a necessidade de um ambiente educacional inclusivo, no qual o acesso ao currículo seja garantido por meio de adaptações e recursos especializados. No contexto específico da deficiência física, isso implica não apenas na integração de tecnologias assistivas, como softwares de comando vocal, cadeiras adaptadas e ambientes com acessibilidade arquitetônica, mas também na adaptação de recursos didáticos e na construção de redes de colaboração entre professores, familiares, terapeutas e outros profissionais, conforme destaca Schirmer (2007, p. 27-28).

Nesse sentido, a Tecnologia Assistiva (TA) surge como um eixo fundamental para a mediação pedagógica, abrangendo desde recursos simples até sofisticados, com o intuito de ampliar as habilidades funcionais dos estudantes. O texto de Schirmer (2007, p. 31) a define como “[...] todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência [...]”. Esses instrumentos incluem, por exemplo, adaptações posturais, comunicação alternativa e adequação de materiais, elementos que colaboram para a autonomia e a equidade no processo de aprendizagem. Dessa forma, o desenvolvimento de habilidades de comunicação multimodal é crucial, assegurando que o aluno seja percebido para além de suas limitações físicas, como um ser cognitivo e socialmente ativo. Como reforça Schirmer (2007, p. 58), a Comunicação Aumentativa e Alternativa- CAA “busca, através da valorização de todas as formas expressivas do sujeito, construir e ampliar sua via de expressão e compreensão”.

Paralelamente à adoção de recursos tecnológicos, é essencial que o professor atue de forma criativa e reflexiva, adaptando suas práticas às singularidades de cada aluno. Conforme alerta a publicação a seguir: “muitas das dificuldades escolares apresentadas por esses alunos são consequência da falta de vivência decorrente de sua limitação física [...]” (São Paulo, 2012, p. 39). Diante disso, o educador deve incentivar a independência progressiva e a participação em atividades diversificadas, assegurando que o aluno não apenas seja acolhido, mas também tenha condições reais de aprender e se desenvolver em situações de igualdade. Por fim, o AEE

configura-se como um espaço de complementação à formação do aluno, por meio de serviços e recursos que eliminam barreiras à aprendizagem e promovem a inclusão escolar de forma efetiva (Schirmer *et al.* 2007, p. 129).

A SURDEZ: ABORDAGEM CENTRADA NA ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA

Se a deficiência física demanda superação de barreiras arquitetônicas, a inclusão da pessoa com surdez, por sua vez, exige um enfoque distinto, centrado na acessibilidade linguística. Nesse contexto, Damázio (2007) salienta que a construção de espaços verdadeiramente inclusivos depende da implementação de práticas pedagógicas ancoradas em um ambiente bilíngue (Libras/Português), organizado por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Conforme detalhado no documento, esse atendimento especializado deve ser realizado “[...] em um ambiente bilíngue, ou seja, em um espaço em que se utilize a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa” (Damázio, 2007, p. 25), estruturado em três momentos didático-pedagógicos indissociáveis.

O primeiro é o “[...] Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum, em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares, são explicados nessa língua” (Damázio, 2007, p. 25), um trabalho que, preferencialmente, deve ser conduzido por um professor surdo. O segundo momento é dedicado ao ensino da Libras como primeira língua, visando “[...] favorecer o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos” (Damázio, 2007, p. 25). Por fim, o terceiro eixo é o “[...] Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez” (Damázio, 2007, p. 25).

Essa estruturação visa superar a visão reducionista que limita os desafios escolares “[...] ao uso desta ou daquela língua [...]” (Bueno, 2001, p. 41 *apud* Damázio, 2007, p. 15), garantindo a acessibilidade linguística, o desenvolvimento cognitivo e a plena participação discente. A profundidade dessa mediação linguística, que transcende a instrução formal, pode ser melhor compreendida com a seguinte reflexão extraída da obra:

O Atendimento Educacional Especializado para ensino da Língua Portuguesa é preparado em conjunto com os professores de Libras e o da sala comum. A equipe analisa o desenvolvimento dos alunos com surdez, em relação ao aprendizado e domínio da Língua Portuguesa. Neste atendimento, a professora de Língua Portuguesa focaliza o estudo dessa língua nos níveis morfológico, sintático e semântico-pragmático, ou seja, como são atribuídos os significados às palavras e como se dá a organização delas nas frases e textos de diferentes contextos, levando os alunos a perceber a estrutura da língua através de atividades diversificadas, procurando construir um conhecimento já adquirido naturalmente pelos alunos ouvintes (Damázio, 2007, p.40).

Observa-se, portanto, como o texto de Damázio (2007, p.40) desloca o foco do simples “ensinar português” para uma missão quase antropológica de apresentar uma nova cultura linguística. O grande desafio, evidenciado na análise, não é apenas instruir sobre regras gramaticais, mas mediar a compreensão de um sistema simbólico que, para o aluno ouvinte, é absorvido de forma orgânica e constante. O AEE, nessa concepção, assume um papel fundamental de “tradução” das estruturas e da lógica do português, partindo da experiência visual e concreta da Libras. A colaboração entre os professores, como preconiza o documento, constitui-se, portanto, na chave para construir pontes entre essas duas línguas, permitindo que o aluno com surdez não apenas decifre, mas verdadeiramente habite o universo do português escrito, em um processo intencional de letramento que compensa a falta da imersão auditiva.

Diante dessa complexidade, a formação de professores, inclusive na modalidade a distância, precisa adotar como fundamento irredutível o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como língua de instrução. Isso porque, como alerta o texto, “[...] a simples adoção dessa língua não é suficiente para escolarizar o aluno com surdez” (Damázio, 2007, p. 14). A formação deve, conseqüentemente, englobar a compreensão da cultura surda, o uso apropriado de tecnologias assistivas e o fomento à cooperação com as famílias. É crucial que o professor atue como um mediador cultural, assegurando que o aluno com surdez não atribua suas dificuldades aos “[...] limites que a surdez lhes impõe, mas principalmente pelas metodologias adotadas para ensiná-los” (Damázio, 2007, p. 21).

Desse modo, o docente consolida-se como um agente capaz de promover uma comunicação integral e de implementar as ações de AEE que, realizadas “[...] diariamente, em horário contrário ao das aulas [...]” (Damázio, 2007, p. 32), são de “[...] extrema importância para a inclusão do aluno na classe comum [...]” (Damázio, 2007, p. 38), alinhando-se a uma perspectiva educacional verdadeiramente inclusiva.

A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: MUDANÇA DE PARADIGMA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Se a inclusão da pessoa com surdez demanda tais especificidades, a evolução conceitual em torno de outras deficiências segue a mesma direção epistemológica. No caso da deficiência intelectual, por exemplo, observa-se uma importante mudança terminológica e de paradigma. Tradicionalmente, o termo “deficiência mental” esteve associado ao modelo médico e à ideia de anormalidade, centrando-se nas limitações do indivíduo. Contudo, um novo paradigma

começou a se consolidar internacionalmente a partir de 2004, com a introdução do termo 'deficiência intelectual' na Declaração de Montreal, conforme registra Trentin (2018, p. 24):

O termo deficiência intelectual foi introduzido e utilizado na Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual. Este documento foi o resultado das discussões feitas na Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, na cidade de Montreal – Canadá, nos dias 5 e 6 de outubro de 2004, sendo realizada pela Organização Pan-americana de Saúde e pela Organização Mundial de Saúde (OPM/OMS) (ONU, 2006).

Dessa forma, ocorreu uma reformulação da compreensão, deslocando o foco da incapacidade individual para a interação entre as limitações e as barreiras sociais. Nesse contexto, passou-se a adotar a expressão “deficiência intelectual”, alinhada a uma perspectiva de direitos humanos e de participação social. Essa mudança visa não apenas substituir uma nomenclatura carregada de estigma, mas também enfatizar que a inclusão requer transformações nos ambientes, currículos e práticas pedagógicas para garantir a equidade (Gomes *et al.* 2007).

Essa nova compreensão é corroborada em Trentin (2018, p. 25 *apud* AAIDD, 2018, s.p.),

Assim, a deficiência intelectual, segundo a *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD, 2018, s.p.), “é uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que abrange habilidades conceituais, sociais e práticas”.

Essa conceituação reforça a necessidade de estratégias educacionais que não se restrinjam ao treino de habilidades isoladas, mas que promovam a autonomia e a participação ativa do sujeito. Gomes *et al.* (2007) salientam que o AEE precisa ser reinterpretado e reestruturado, superando práticas meramente adaptativas e substitutivas, e oferecendo condições para que o estudante desenvolva seu potencial cognitivo e comunicativo em um ambiente coletivo e inclusivo (p. 20-22).

Do ponto de vista pedagógico, a mudança de terminologia também implica na ressignificação das práticas docentes. Para Gomes *et al.* (2007), a formação continuada de professores deve incluir referenciais que permitam a flexibilização do currículo, a simplificação das linguagens e o desenvolvimento de estratégias de ensino colaborativas, possibilitando que todos os alunos participem de forma efetiva das atividades escolares (p. 17-19). Essa perspectiva converge com a Declaração de Salamanca (1994), que defende “o direito de toda criança à educação e a obrigação do sistema educativo em se adequar às suas necessidades” (*apud* Trentin, 2018, p. 16).

Portanto, a substituição do termo “deficiência mental” por “deficiência intelectual” não é apenas uma atualização terminológica, mas um marco que exige da escola a promoção de um

currículo acessível, metodologias diversificadas e avaliação contínua, para que a aprendizagem se torne um processo emancipador e inclusivo.

A DEFICIÊNCIA VISUAL: ABORDAGEM PEDAGÓGICA SINGULAR E MEDIAÇÃO ADEQUADA

Seguindo a análise das especificidades, a deficiência visual configura igualmente um campo que demanda uma abordagem pedagógica singular. Nesse contexto, a formação continuada de professores, inclusive na modalidade a distância, consolida-se como elemento primordial para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência visual, conforme destacado por Sá, Campos e Silva (2007). Essa capacitação visa superar desafios pedagógicos relacionados à acessibilidade, às tecnologias assistivas e à promoção de uma comunicação efetiva e de práticas verdadeiramente inclusivas.

O documento analisado ressalta que a inclusão escolar demanda um olhar capaz de “transpor a cegueira e qualquer outro impedimento visual” (Sá; Campos e Silva, 2007, p. 7), o que implica a transformação das práticas pedagógicas. Para tanto, é essencial que o educador compreenda as particularidades do desenvolvimento desses alunos, os quais, na ausência da visão, organizam as informações mediante processos singulares de codificação que constroem imagens mentais, apoiando-se de maneira integrada nos sentidos remanescentes, como a audição, o tato, o olfato e o paladar (Sá; Campos e Silva, 2007, p. 15-16). Nesse sentido, práticas pedagógicas eficazes englobam a descrição oral minuciosa de ambientes e conteúdos visuais, o ensino do Sistema Braille, criado por Louis Braille em 1825 como um código universal de leitura e escrita (Sá; Campos e Silva, 2007, p. 22), e a adaptação de recursos didáticos, assegurando que a aprendizagem se fundamente na experiência concreta e em uma mediação adequada.

Diante desse cenário, para transcender as barreiras que impedem o acesso equitativo à educação, torna-se imprescindível a implementação de estratégias abrangentes. Tais estratégias devem incluir desde a avaliação funcional da visão, que considera a acuidade visual, o campo visual e a eficiência no uso do potencial visual (Sá; Campos e Silva, 2007, p. 17), até a adoção de uma diversidade de recursos especializados. O material orienta a utilização de recursos ópticos, como lupas e telescópios, e não ópticos, como tiposcópios, planos inclinados e softwares de magnificação de tela ou com síntese de voz, a exemplo dos programas DOSVOX e JAWS (Sá; Campos e Silva, p. 2007, 19-20, 33-34).

A organização criteriosa do espaço físico e a sinalização clara de rotas também são aspectos vitais, uma vez que “a configuração do espaço físico não é percebida de forma imediata por alunos cegos [...]” (Sá; Campos e Silva, 2007, p. 22). O êxito desse trabalho reflexivo e adaptativo se manifesta não somente na aquisição de conhecimentos, mas, sobretudo, no desenvolvimento da autonomia e da autoestima dos estudantes. Ilustra essa conquista o “Projeto Assino Embaixo”, que demonstra como a aprendizagem da assinatura em tinta representa “[...] emancipação, independência, responsabilidade [...] e legitimação da cidadania” (Sá; Campos e Silva, 2007, p. 46).

Em síntese, superar tais obstáculos significa viabilizar uma educação que efetivamente inclui, respeita e capacita todos os alunos.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UM OLHAR MULTIDIMENSIONAL NO ENSINO SUPERIOR

Diante da complexidade inerente à inclusão educacional, a reflexão sobre as práticas pedagógicas no ensino superior para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) demanda uma abordagem multifacetada. Esta deve considerar não apenas adaptações curriculares, mas também estratégias comportamentais, sensoriais e comunicativas. Conforme destacam Gaiato e Teixeira (2018, p. 8), “os pais precisam entender que são agentes ativos na terapêutica de seus filhos”, premissa que se estende ao docente, que deve atuar como facilitador de um processo educacional personalizado.

Nesse contexto, o ensino deve priorizar a previsibilidade e a estruturação, elementos fundamentais para reduzir a ansiedade e promover a organização interna do estudante com TEA. Como os autores ressaltam, “a criação de um quadro de rotina do dia é uma técnica muito eficiente que pode ajudar as crianças a se organizarem” (Gaiato; Teixeira, 2018, p. 61), recurso igualmente válido no contexto universitário, seja por meio de agendas visuais, cronogramas de atividades ou sinalizações claras sobre transições entre tarefas.

Paralelamente, a comunicação clara e o uso de recursos visuais emergem como pilares indispensáveis. A utilização de histórias sociais, por exemplo, possibilita ao aluno compreender situações acadêmicas complexas, como trabalhos em grupo ou apresentações orais, antecipando expectativas e reduzindo incertezas (Gaiato; Teixeira, 2018, p. 68-70). É igualmente crucial que o professor esteja atento às possíveis sobrecargas sensoriais, comuns em ambientes universitários, e disponibilize espaços de acolhimento ou intervalos regulatórios, como sugerem os autores ao mencionarem a importância de “reduzir a estimulação ambiental” (Gaiato;

Teixeira, 2018, p. 65-66). Essas providências não apenas previnem crises, mas também criam condições para que o discente mantenha o foco e participe de forma mais equilibrada das atividades propostas.

Outro aspecto fundamental reside em uma abordagem que valorize a funcionalidade e a generalização da aprendizagem. Conforme exemplificado, “a generalização é o processo mais importante de todo o tratamento, pois a criança utilizará em ambientes e com pessoas diferentes todo o conteúdo aprendido nas terapias” (Gaiato; Teixeira, 2018, p. 96). No ensino superior, esse princípio se traduz na aplicação de conhecimentos em contextos reais, no estímulo à autonomia e no desenvolvimento de habilidades socioadaptativas essenciais para a vida profissional.

Por fim, a mediação docente, nesse processo, deve ser pautada pela paciência, pela consistência e pelo reforço positivo, incentivando pequenos avanços e respeitando o tempo de cada estudante. Desse modo, é possível transformar o ambiente acadêmico em um espaço verdadeiramente inclusivo, onde a singularidade do aluno com TEA seja não apenas respeitada, mas potencializada.

A REESTRUTURAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO EIXO FUNDAMENTAL

Em síntese, as reflexões apresentadas demonstram que a dimensão pedagógica constitui o alicerce fundamental para a materialização de uma educação inclusiva, demandando a superação de modelos históricos que ainda orientam as ações escolares. A análise evidencia que, independentemente da particularidade da deficiência, seja física, auditiva, intelectual, visual ou o Transtorno do Espectro Autista (TEA), torna-se imperativa uma abordagem multidimensional que transcenda a mera presença no espaço físico da escola. A efetiva inclusão exige a desconstrução de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação, substituindo visões clínicas e compensatórias por uma perspectiva socioeducativa centrada no desenvolvimento de potencialidades. Nesse processo, o AEE e o uso estratégico de Tecnologias Assistivas (TA) emergem como elementos catalisadores, cuja eficácia está intrinsecamente vinculada a uma transformação estrutural na cultura escolar.

Portanto, a construção de sistemas educacionais verdadeiramente inclusivos está alicerçada na reestruturação das práticas pedagógicas por meio de uma formação docente permanente e multifacetada. Esta deve capacitar o educador para atuar como investigador de sua própria prática, mediador cultural e designer de ambientes de aprendizagem acessíveis, apto

a flexibilizar currículos, adotar metodologias diversificadas e utilizar recursos especializados de forma criativa. Paralelamente, é necessária uma reavaliação profunda dos sistemas de avaliação, priorizando o desenvolvimento integral em detrimento de resultados padronizados. A garantia do direito à educação de qualidade para todos só se concretizará quando a escola se reorganizar para responder positivamente à diversidade humana, materializando o princípio de que cada estudante deve ter condições reais de aprender, desenvolver-se e exercer sua cidadania de maneira equitativa.

CONCLUSÃO

Fica evidente, portanto, que a efetivação de uma educação inclusiva exige a reestruturação profunda das práticas pedagógicas, tal como defendido na introdução deste trabalho. A análise realizada demonstra que o acolhimento às deficiências neurológicas no cotidiano da sala de aula é o caminho fundamental para superar o modelo único de ensino, que reiteradamente fracassa. A alternativa viável é, assim, o redesenho do processo educativo principal para que este se torne multifacetado o suficiente para acolher a pluralidade discente.

Nesse novo paradigma, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as Tecnologias Assistivas (TA) assumem um papel estratégico, desde que integrados a uma cultura escolar que valorize a diferença. O professor, munido de formação continuada, transita da transmissão de conteúdo para a arquitetura de ecossistemas de aprendizagem, incorporando saberes que permitem compreender como cérebros diversos processam informações. Sua mediação, então, planeja-se intencionalmente para oferecer múltiplos pontos de entrada, expressão e engajamento.

Dessa forma, a escola reorganiza-se, abandonando definitivamente a lógica da assimilação e adotando uma lógica de transformação. Ao modificar-se para acolher e potencializar a singularidade de cada mente aprendiz, a instituição materializa o princípio da compreensão às deficiências neurológicas. Essa reestruturação, por fim, ressignifica a profissão docente para atuar em um mundo que, reconhecendo a riqueza da variedade neurológica, exige que cada estudante tenha condições reais não apenas de acesso, mas de florescimento e participação plena.

REFERÊNCIAS

DAMÁZIO, M. F. M. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez**. Brasília, DF:

SEESP/SEED/MEC, 2007. Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf. Acesso em: 05 out. 2025.

FARIAS, R. R. S.; LOPES, T. A. C. F. As pessoas com deficiência no contexto da educação escolar brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 65, p. 228–241, 2015. DOI: 10.20396/rho.v15i65.8642707. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642707>. Acesso em: 2 out. 2025.

GAIATO, M.; TEIXEIRA, G. **O rezinho autista: guia para lidar com comportamentos difíceis**. São Paulo, SP: nVersos, 2018. Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2020/05/o-rezinho-autista.pdf>. Acesso em: 05 out. 2025.

GOMES, A. L. L. *et al.* **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Deficiência mental**. Brasília, DF: SEESP/SEED/MEC, 2007. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dm.pdf. Acesso em: 05 out. 2025.

SÁ, E. D. CAMPOS. I. M. SILVA. M. B. C. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Deficiência visual**. Brasília, DF: SEESP/SEED/MEC, 2007. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dv.pdf. Acesso em: 05 out. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. **Entendendo a deficiência física**. São Paulo: SE, 2012. Disponível em: https://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/ED_ENTENDENDO-A-DEFICI%C3%8ANCIA-F%C3%8DSICA_SECRETARIA-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-DE-SP.pdf. Acesso em: 05 out. 2025.

SCHIRMER, C. R. R. B. *et al.* **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Física**. Brasília, DF: SEESP/SEED/MEC, 2007. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_df.pdf. Acesso em: 05 out. 2025.

TRENTIN, V. B. **Deficiência intelectual: fundamentos e metodologias**. Indaial: UNIASSELVI, 2018. Disponível em: <https://www.uniassevi.com.br/extranet/layout/request/trilha/materiais/livro/livro.php?codigo=35670>. Acesso em: 05 out. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 02 out. 2025.

