

ENTRE A PROSA, O PREPARO E A PRÁTICA:

reflexões e desafios da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

Esther Augusta Nunes Barbosa

Gustavo Libério de Paulo

Resumo

A Educação Especial na Perspectiva de uma Educação Inclusiva enfrenta desafios tanto próprios da modalidade de ensino quanto relacionados às fragilidades estruturais da Educação Básica, situando-se em um campo de tensão entre memórias de exclusão, rupturas de paradigmas e a necessidade de invenções pedagógicas. O objetivo deste trabalho é lançar luz sobre os debates atuais relacionados aos desafios e possibilidades das práticas pedagógicas voltadas à Educação Especial. A partir de breve revisão teórica e documental, articulando legislação, dados estatísticos e pesquisas sobre formação docente e estratégias pedagógicas inclusivas, demonstra-se que, embora ferramentas como o Sistema de Suporte Multicamadas (SSM), a Abordagem do Ensino Diferenciado (AED) e o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) ofereçam suporte às práticas inclusivas inovadoras, o fundamento destas metodologias se conectam a abordagens amplamente difundidas no campo educacional. Ademais, a análise realizada aponta que a efetividade da inclusão depende da articulação entre políticas públicas, condições de trabalho docente e práticas pedagógicas, garantindo equidade, diversidade e qualidade na educação. Essa articulação evidencia a tensão central entre a promessa de equidade e qualidade na Educação Básica e a persistência de desigualdades estruturais que reproduzem exclusões, tornando visível a complexidade de tornar a inclusão efetiva na prática escolar.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Especial; Práticas Pedagógicas.

Abstract

Special Education in the perspective of Inclusive Education faces challenges both inherent to the educational modality and those related to the structural fragilities of Basic Education, positioning itself in a field of tension between memories of exclusion, paradigm shifts, and the need for pedagogical inventions. The objective of this paper is to shed light on current debates regarding the challenges and possibilities of pedagogical practices aimed at Special Education. Based on a brief theoretical and documental review, articulating legislation, statistical data, and research on teacher training and inclusive pedagogical strategies, it is demonstrated that, although tools such as the Multi-Tiered System of Support (MTSS), Differentiated Instruction (DI), and Universal Design for Learning (UDL) offer support for innovative inclusive practices, the foundation of these methodologies connects with approaches widely disseminated in the educational field. Furthermore, the analysis carried out indicates that the effectiveness of inclusion depends on the articulation between public policies, teacher working conditions, and pedagogical practices, ensuring equity, diversity, and quality in education. This articulation highlights the central tension between the promise of equity and quality in Basic Education and the persistence of structural inequalities that reproduce exclusions, making the complexity of achieving effective inclusion in school practice visible.

Keywords: Inclusive Education; Special Education; Pedagogical Practices.

Introdução

A educação, enquanto fenômeno social e histórico, é atravessada por múltiplas temporalidades que configuram suas práticas, seus sujeitos e seus sentidos. Na contemporaneidade, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva constitui-se como um campo tensionado entre memórias de exclusão, rupturas de paradigmas e a urgência de invenções pedagógicas capazes de acolher as diferenças e promover o pleno desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação para todos os estudantes. Este texto propõe uma reflexão sobre os desafios e as possibilidades desse campo, articulando a dimensão discursiva (teórica), a formação docente (técnico-empírica) e a prática pedagógica (didático-lúdico-tecnológica).

1 Educação Especial Inclusiva: tensões, desafios e possibilidades

As memórias da Educação Especial e da Educação Inclusiva remetem a um passado marcado pela segregação e pela medicalização das diferenças, em que se associava a deficiência, sobretudo, à incapacidade, à anormalidade e à carência, além de revesti-la de sentidos morais e religiosos que, em muitos contextos, a vinculavam a ideias de culpa, punição divina ou até mesmo à presença do “mal” e do “diabólico”. Tal visão forjou um imaginário social permeado pela vergonha e pelo silenciamento das famílias, que, por temerem o julgamento/sentenciamento da comunidade, muitas vezes escondiam seus filhos e filhas. Essas concepções alicerçaram e normalizaram práticas excludentes, sustentando a negação do direito à convivência e à educação.

Assim, por muito tempo, estudantes com deficiência foram apartados do convívio social e escolar, sob a justificativa de uma suposta incapacidade que os impediria de aprender junto aos demais. Deve-se advertir que esse modelo ainda persiste em algumas estruturas e mentalidades, nas quais a Educação Especial opera com uma lógica de homogeneização, apagando ou anulando as singularidades. A ruptura com esse paradigma veio com movimentos internacionais e nacionais pela

inclusão, que passaram a defender o direito de todos à educação comum. Essa jornada, marcada por muitas lutas, consolidou a inclusão como princípio legal, ético e político.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que tem como público-alvo os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Trata-se de uma modalidade transversal a todos os níveis e etapas de ensino e vem sendo construída e debatida ao longo de muitos anos no Brasil. Com forte influência dos debates internacionais e dos saberes médico/psicológico, configura-se como um campo complexo, que evidencia diversas fragilidades do sistema de ensino brasileiro.

A partir dos anos de 1990, no contexto de redemocratização do Brasil e de consolidação do Estado Democrático de Direito, o debate sobre a Educação Especial ganhou novo fôlego, passando a ser orientado pela perspectiva de uma Educação Inclusiva e pelos princípios constitucionais de igualdade, dignidade humana e direito à educação para todos. Deste modo, as redes de ensino e instituições escolares deveriam se organizar para receber o público da Educação Especial, promover ações e adaptações necessárias à sua permanência e empreender esforços para garantir a aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens nos sistemas de ensino. No entanto, a inclusão deste público nas escolas comuns enfrentou e ainda enfrenta desafios que extrapolam as especificidades orgânicas e individuais de seu público. A chegada de pessoas com deficiência nas escolas comuns evidenciou questões cuja organização da própria modalidade, por si só, não é capaz de sanar: os problemas estruturais da Educação Básica no país; a organização social baseada em padrões que ignoram a diversidade humana; a suposta fragilização da formação inicial dos professores.

Conforme previsto na Lei Federal nº 9.394 de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a Educação Básica é obrigatória e gratuita para todas as pessoas de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos de idade. Este nível de ensino é composto pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio. Para orientar e garantir nacionalmente a oferta educacional de qualidade,

incumbe à União a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE)¹, o qual estabelece metas, diretrizes e estratégias para serem cumpridas em um período de dez anos. O PNE tem como foco o desenvolvimento de mecanismos que assegurem o acesso, a permanência, a aprendizagem e a equidade na educação brasileira - princípios cuja relevância se evidencia diante das fragilidades que ainda marcam a Educação no país.

A universalização do acesso de crianças e adolescentes às escolas públicas, garantida pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, foi acompanhada por políticas públicas que articulam diversos programas sociais e condicionalidades, de modo que a matrícula e a frequência dos estudantes se tornassem uma responsabilidade compartilhada entre as famílias, o Estado e a sociedade. Nesse âmbito, podem ser citadas, por exemplo, os programas de transferência de renda e as campanhas de vacinação, estratégias que se tornaram um marco de interface entre diferentes políticas sociais no Brasil. Tais políticas apresentaram resultados significativos no que se refere ao acesso e ao aumento da escolaridade média da população brasileira.

A despeito dos avanços observados ao longo da história, essas ações ainda não foram suficientes para sanar as fragilidades estruturais que afetam a qualidade e a equidade do sistema educacional. As metas do PNE relativas à conclusão da Educação Básica, por exemplo, contrastam com a dura realidade da seletividade social. Isso se manifesta quando observamos que:

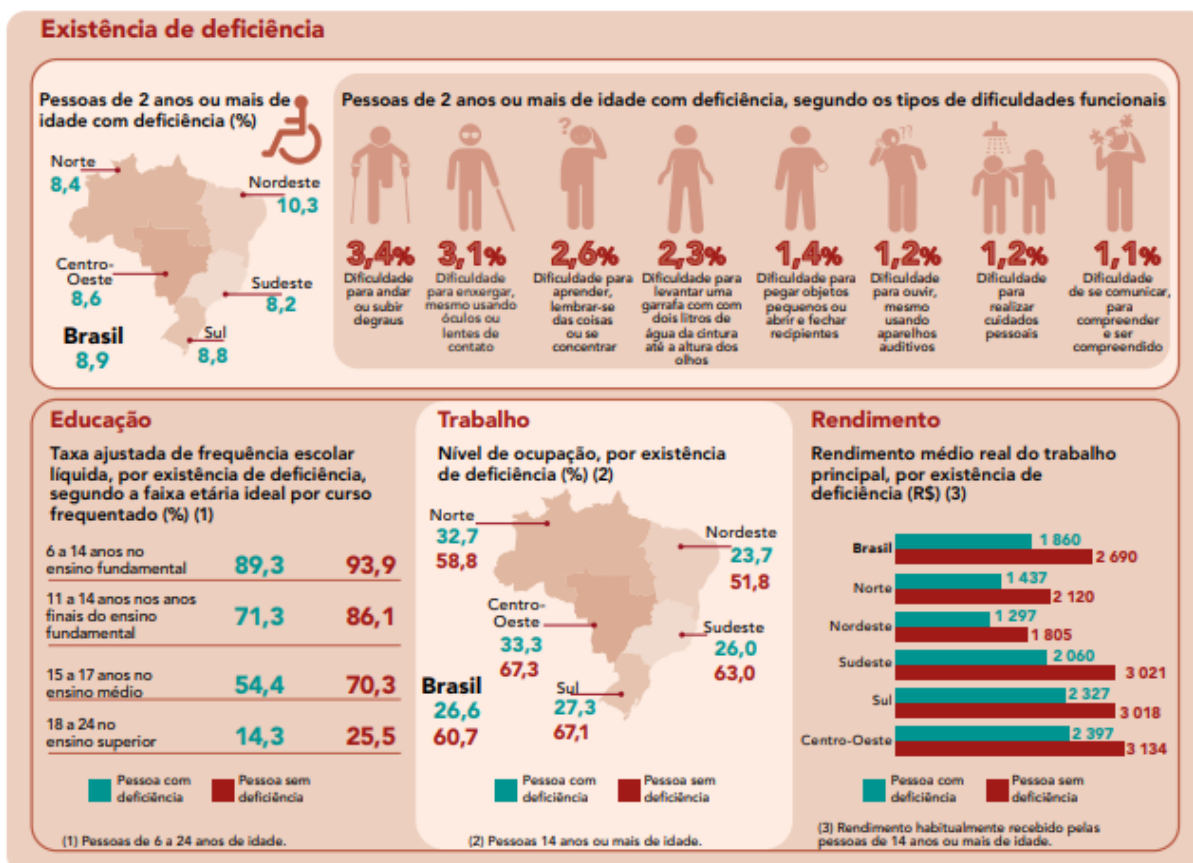
a taxa brasileira de escolaridade no ensino médio encontra-se muito abaixo das taxas encontradas em países de economia central. Enquanto nesses países a porcentagem da população entre 25 e 34 anos que conclui o ensino médio é de 80%, no Brasil é de 50%. No entanto, os dados gerais nacionais encobrem uma desigualdade no país: quando as taxas são analisadas separadamente entre os 20% da população mais rica e os 20% da população mais pobre, vemos que 85% dos jovens pertencentes às famílias mais ricas concluem o ensino médio, ao passo que, para a população dos 20% mais pobres, a taxa é de apenas 15% (PINTO; ALVES, 2010). Esses números trazem à tona não apenas as disparidades sociais, mas também a qualidade da educação oferecida desigualmente às diferentes camadas da população brasileira (Kassar, 2012, p. 843).

¹ O Plano Nacional de Educação (PNE) foi estabelecido pela Constituição Federal de 1988, por meio de Emenda Constitucional nº 59/2009. Para sua implementação o artigo 9º da Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 incube à União a obrigação pela sua elaboração em colaboração com estados, Distrito Federal e municípios. O PNE em vigor foi instituído pela Lei 13.005/2014, para o decênio de 2014/2024, e prorrogado até 31 de dezembro de 2025, de acordo com a Lei 14.934/2024.

A gravidade dos números apontados confirma que o problema da Educação Básica vai além do mero acesso, residindo, fundamentalmente, na qualidade e na equidade da oferta. O Ensino Médio funciona como um "funil" seletivo, em que a probabilidade de sucesso é drasticamente determinada pela classe social. A diferença de setenta pontos percentuais na conclusão do Ensino Médio entre os jovens mais ricos e os mais pobres não representa apenas um indicador de disparidade socioeconômica, mas evidencia um sistema educacional que reproduz e aprofunda hierarquias sociais, falhando em seu papel constitucional de promover a igualdade de oportunidades. É nesse contexto (Figura 1) de fragilidade estrutural e seletividade que se insere a inclusão escolar de pessoas com deficiência.

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU) e seus 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) apresenta referências específicas quanto às pessoas com deficiência com vistas a assegurar a Educação Inclusiva e sua oportunidade de aprendizagem; o acesso ao emprego, com produtividade e igual remuneração; o seu papel e empoderamento em uma cidade inclusiva; o acesso a transportes públicos seguros e acessíveis; o acesso universal aos espaços públicos. A Figura 1 apresenta, resumidamente, o cenário brasileiro dessas questões.

Figura 1 – Indicadores de deficiência, escolaridade, ocupação e rendimento (2022)



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022).

Os dados do IBGE (2022) evidenciam a persistência das desigualdades estruturais enfrentadas pelas pessoas com deficiência, tanto no acesso à educação quanto nas oportunidades de trabalho e rendimento. Nota-se que a taxa de ocupação e a renda média significativamente menores para esse grupo refletem não apenas limitações de acesso, mas sobretudo o modo como o sistema educacional e o mercado de trabalho reproduz hierarquias históricas. A situação de desigualdade que sustenta esses dados também atinge diretamente as pessoas com deficiência. Na última década, diferentes trabalhos (Gonçalves, 2008; Kassir, 2006; Pletsch, 2010) apontam para situações de fracasso de alunos com deficiência nas escolas “comuns”, inclusive quando todos os quesitos previstos pela legislação educacional estão presentes — professores formados, salas adaptadas, número reduzido de alunos por sala, frequência em salas de recursos multifuncionais no contraturno escolar, entre outros (Kassar, 2012).

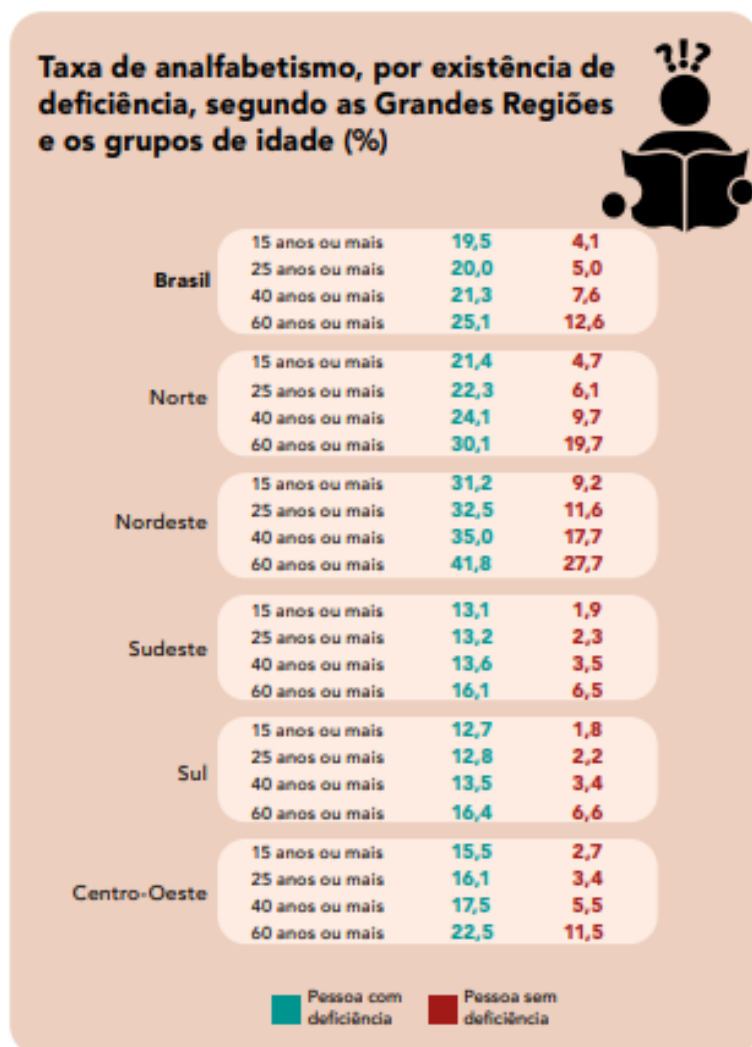
Assim, embora os indicadores revelem avanços no acesso formal, os resultados evidenciam que a inclusão ainda se dá sob o peso de desigualdades

estruturais que a escola, isoladamente, não é capaz de corrigir. O desafio ultrapassa o campo pedagógico e evidencia a necessidade de políticas públicas que enfrentem as bases materiais e simbólicas que sustentam a exclusão, sob pena de que os progressos quantitativos se convertam apenas em aparente democratização do ensino.

A situação de desigualdade apontada também atinge diretamente os estudantes com deficiência, sendo agravada pela interseccionalidade das barreiras que encontram no sistema educacional. Segundo Kassir (2018), mesmo quando esses estudantes são atendidos conforme as regras definidas em lei, o fracasso escolar os afeta de forma mais intensa. Os dispositivos legais citados pela autora têm como objetivo eliminar barreiras que impedem a participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

A Figura 2 apresenta um panorama da taxa de analfabetismo no Brasil, mostrando, infelizmente, sua persistência. Em 2022, a taxa de analfabetismo, dentre as pessoas de quinze anos ou mais de idade, era muito maior entre as pessoas com deficiência, observando-se um crescimento com a idade, refletindo a maior escolarização das gerações mais jovens. Em termos de nível de instrução, as pessoas de 25 anos ou mais de idade com deficiência apresentaram maiores percentuais para os grupos que não completaram a educação básica, sendo que a maioria não possui instrução ou tem o fundamental incompleto.

Figura 2 – Taxa de Analfabetismo no Brasil (2022)

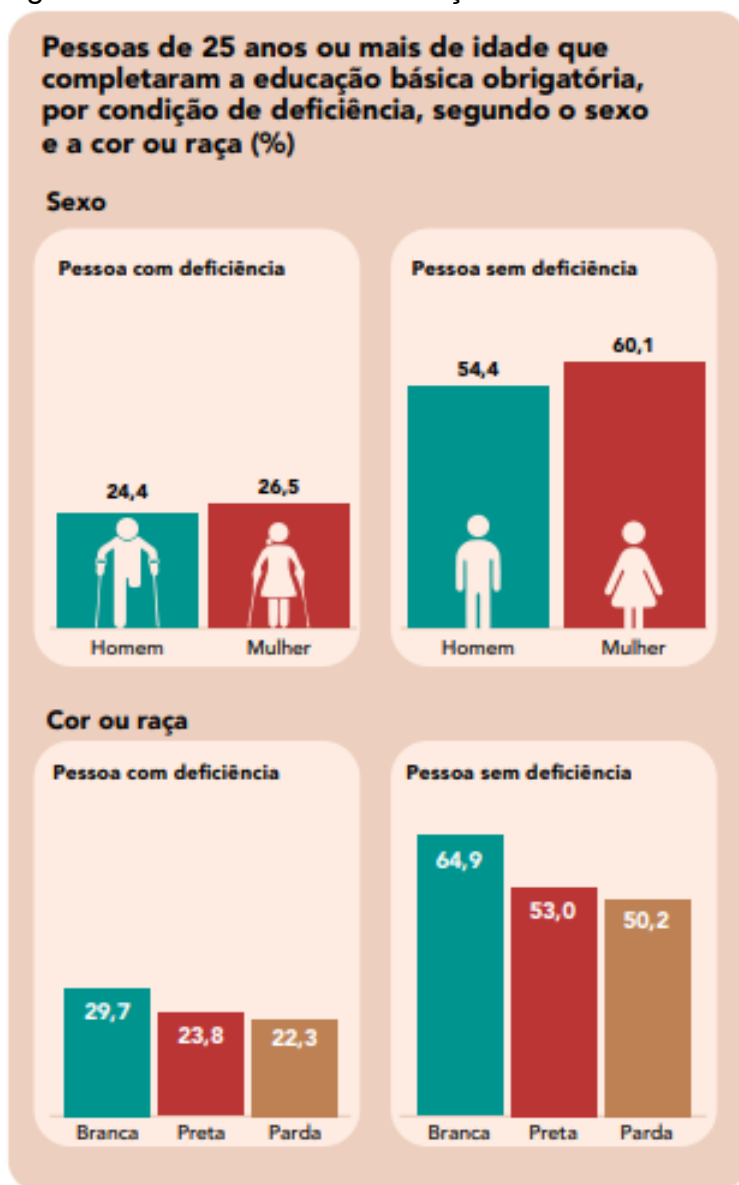


Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022).

A Figura 3 detalha um pouco mais sobre a situação brasileira no que se refere ao percentual de pessoas desse grupo etário (vinte e cinco anos ou mais de idade) que concluíram a educação básica obrigatória, que consiste em concluir no mínimo o ensino médio. Esse dado é alarmante para todos os brasileiros, sendo muito pior para as pessoas com deficiência. Essas diferenças, quanto à conclusão da etapa obrigatória, também foram percebidas entre sexos e cor ou raça quanto à existência ou não da condição de deficiência. Em 2022, 26,5% das mulheres com deficiência possuíam o ciclo básico educacional concluído, sendo que as pessoas com deficiência brancas concluíram em maior percentual do que as pessoas com deficiência pretas e pardas. Deve-se lembrar que o ODS 4.5 sugere que até 2030 sejam eliminadas as disparidades na educação, permitindo que se assegure a todos os níveis de instrução,

além da formação profissional para as pessoas vulneráveis, como as pessoas com deficiência.

Figura 3 – Conclusão da Educação Básica no Brasil (2022)



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022).

A persistência do fracasso escolar, mesmo com o cumprimento da legislação e a realização de adaptações pedagógicas, evidencia que os problemas da inclusão não são meramente procedimentais ou decorrentes da falta de recursos específicos da Educação Especial, mas sim uma manifestação da mesma crise estrutural que impede a conclusão do Ensino Médio aos mais pobres.

Nesse contexto, a oferta da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva tem sido alvo de debates e, por vezes, de críticas, frequentemente associando o fracasso escolar a uma possível falha na formação atual dos professores. Entretanto, o que se torna mais urgente analisar é como a inclusão apenas evidenciou de forma mais nítida as falhas intrínsecas da organização da Educação Básica e da sociedade.

O crescente número de matrículas de pessoas com deficiência nas escolas “comuns” tem acompanhado o aumento dos desafios enfrentados pelas instituições de ensino. Como já discutido, muitos desses desafios existentes são amplificados pela diversidade desses estudantes, e não causados por sua presença. A massificação da Educação Básica enfrentou turbulências a cada novo processo de democratização do acesso. Cada novo público que ingressou na escola evidenciou o despreparo social para lidar com a diversidade, gerando demandas por adaptações que, muitas vezes, não superaram as limitações estruturais e as desigualdades, não promovendo mudanças reais capazes de tornar a democratização do sistema escolar plena e abrangente.

[...] o sistema de ensino aberto a todos, e ao mesmo tempo estritamente reservado a poucos, consegue a façanha de reunir aparências de ‘democratização’ e a realidade da reprodução, que se realiza num grau superior de dissimulação, e por isso como um efeito maior ainda de legitimação social. [...] A Escola exclui [...] de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas. Esses ‘marginalizados por dentro’ estão condenados a oscilar entre a adesão maravilhada à ilusão proposta e a resignação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente. (Bourdieu; Champagne, 1997, p. 485).

A perspectiva de Bourdieu e Champagne (1997) contribui para ampliar a compreensão acerca da contradição central do sistema educacional brasileiro: a coexistência entre aparências de democratização e a realidade da reprodução social. As políticas de universalização e condicionalidades (como as do PNE e outros programas sociais) garantiram, de fato, a matrícula e a presença física de públicos diversos, incluindo pessoas com deficiência. No entanto, essa massificação do acesso, sem as transformações estruturais internas necessárias, configura uma

democratização apenas aparente. O sistema dá a impressão de ser aberto a todos, mas, como demonstram as estatísticas do Ensino Médio, seu sucesso permanece reservado aos jovens com maior capital econômico e cultural. O sistema não rejeita a matrícula, mas restringe o sucesso e a plena aprendizagem. É a reprodução da exclusão sob o disfarce da inclusão. O estudante com deficiência frequenta a sala de aula regular, cumpre a rotina e até utiliza as Salas de Recursos Multifuncionais, mas sua presença é acomodada, e a sua plena participação e aprendizagem são negadas, tornando-o marginalizado por dentro de um sistema que não se modificou em sua essência pedagógica e estrutural. A exclusão, neste caso, não se dá pela porta de entrada, mas no processo de aprendizagem e avaliação. Assim, os debates sobre o sucesso e qualidade da oferta da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar devem extrapolar análises superficiais da questão

restringir a inclusão a questões de ordem “micro”, prescindindo da articulação - necessária - entre o “micro” e o “macro” [...] faz-se necessária a articulação entre os aspectos referentes à organização escolar e à relação ensino-aprendizagem, por um lado, e a análise mais abrangente sobre as pressões econômicas, políticas e sociais que configuram a realidade brasileira, por outro (Pletsch, 2010, p. 11-12).

A presença da diversidade nas escolas “comuns” veio acompanhada de queixas generalizadas de profissionais que afirmam não se sentir preparados para atuar com estudantes com deficiência. Tais demandas por um suposto preparo específico para a inclusão, no entanto, ignoram a profundidade do problema. Conforme sintetiza Kassir (2012):

Tantos anos de exploração e descaso em relação à maior parte da população brasileira não deixam impunes nossas escolas, de modo que as características gerais da educação brasileira nos impedem de distinguir quais problemas escolares são decorrentes da especificidade dos alunos com deficiências, portanto, questões – de fato – da educação especial, e quais seriam constitutivos da educação brasileira e que afetam todos os alunos.” (Kassar, 2012, p. 844).

A dificuldade do professor não advém primariamente da deficiência do estudante, mas de um sistema educacional que é estruturalmente inadequado para

lidar com qualquer forma de diversidade humana, seja socioeconômica ou funcional. Nesse contexto, a cobrança por cursos e ferramentas específicas para lidar com a deficiência desvia o debate do essencial e fragiliza a formação inicial dos professores. A crítica comum de que a universidade não prepararia adequadamente o docente precisa ser qualificada. A formação de nível superior deve oferecer o arcabouço teórico, metodológico e crítico necessário para compreender a complexidade do fenômeno educacional — incluindo suas dimensões histórica, social e política das desigualdades.

A expectativa de que um único curso possa preparar o professor para atuar com a singularidade de cada indivíduo com deficiência é ingênua e inatingível. Essa demanda, muitas vezes endossada por familiares, ignora que a diversidade humana é inerente à condição humana e que as práticas pedagógicas deveriam ser flexíveis, capazes de atender a diferentes ritmos e formas de aprendizagem. Um professor especialista da Educação Especial pode ser um valioso apoio, mas a responsabilidade pela diferenciação pedagógica no contexto da sala de aula é do professor regente e de todo o coletivo escolar.

Antes de técnicas e ferramentas próprias da Educação Especial, é necessário retomar princípios educacionais que deveriam nortear todos os profissionais em suas práticas pedagógicas e que são reiterados pela Educação Especial: a certeza de que todo ser humano é capaz de aprender; a aprendizagem deve partir do interesse do estudante; cada pessoa possui estilos de aprendizagem diferentes; cada estudante é único e traz consigo conhecimentos prévios. Esses pilares fundamentam a prática pedagógica na Educação Básica há anos e também constituem a base para o desenvolvimento de métodos e estratégias específicos da Educação Especial, como o Sistema de Suporte Multicamadas (SSM), a Abordagem do Ensino Diferenciado (AED) e o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA).

O SSM desloca o foco do profissional da educação do diagnóstico clínico relacionado à deficiência para a individualidade de cada estudante, classificando-os em níveis de suporte de acordo com suas demandas iniciais e relacionando-os às camadas de suporte a serem oferecidas conforme a complexidade de cada sujeito. Assim, os estudantes da Educação Especial são organizados em três grupos distintos, de acordo com os suportes necessários à sua escolarização, independentemente de

seu diagnóstico.

O primeiro grupo se refere aos estudantes que se beneficiam dos suportes pedagógicos inerentes à prática docente. Tais estudantes formam um grupo de cerca de 80% dos estudantes da educação especial que possuem demandas leves, suportes metodológicos universais que as professoras geralmente já utilizam em sua prática docente para fazer intervenções pontuais e paralelas, ao longo de todo o ano letivo, juntos a todos os estudantes que não se beneficiam do planejamento comum da sala de aula. O segundo grupo, formado por cerca de 15% dos estudantes da educação especial, são sujeitos que demandam apoios e suportes diferenciados para eliminar barreiras no ambiente educacional. Para este grupo é necessária a construção e utilização de intervenções mais focadas, com recursos típicos da educação especial. Por fim, o terceiro grupo de estudantes, que somariam cerca de 5% dos estudantes com deficiência e que demandam suportes para eliminar barreiras e atendimento educacional especializado complementar. Para esse grupo, as intervenções necessárias são mais intensas e complexas, por vezes intersetoriais (Hanauer; Manjinski, 2024).

A AED tem como objetivo atender de forma ampla às diferenças presentes nas salas de aula, sem se restringir ao público da Educação Especial. Segundo Santos e Mendes (2021), essa abordagem se fundamenta em cinco princípios básicos, que devem ser trabalhados de forma indissociável:

A qualidade do currículo se relaciona com a forma como os professores qualificam os objetivos da aprendizagem. A avaliação contínua diz respeito à forma como os professores pesquisam e coletam informações sobre os seus alunos e as usam para direcionar os objetivos, as aprendizagens e habilidades para responder apropriadamente às necessidades deles. O terceiro princípio implica em lançar mão de tarefas que respeitem as habilidades e interesses dos alunos, que se relacionem com a ampla escolha de atividades, com o nível de preparo, interesses e tendências dos alunos. Agrupamentos flexíveis dizem respeito à forma como o professor utiliza, na aula, uma variedade de configurações para garantir que os alunos tenham a mesma oportunidade de aprender e possam trabalhar com todos os colegas. Finalmente, comunidade de aprendizagem implica em construir um ambiente que faça com que os alunos se sintam felizes, confortáveis, aceitos e apoiados em seus processos de aprendizagem. (Santos; Mendes, 2021, p. 42)

Os processos de ensino-aprendizagem devem manter a centralidade em cada estudante, considerando seus interesses e estilos de aprendizagem, oportunizando múltiplas formas de acesso e utilizando a avaliação como guia do processo pedagógico. O planejamento, segundo essa metodologia, deve seguir uma lógica cíclica, iniciando pelo conhecimento dos estudantes e respondendo pedagogicamente às suas necessidades com diferenciação e respeito à heterogeneidade da turma. O grande desafio é acompanhar o indivíduo no contexto coletivo, sem transformar o ensino em uma abordagem exclusivamente individualizada. Para tanto, existem quatro dispositivos de diferenciação: o conteúdo a ser ensinado; os métodos de ensino; a avaliação da aprendizagem; e a gestão e organização da sala de aula.

O DUA consiste em um conjunto de princípios e uma metodologia de trabalho voltada a maximizar as oportunidades de aprendizagem de todos os estudantes. Fundamenta-se em pesquisas que relacionam o aprendizado às condições socioemocionais dos estudantes, à necessidade de construção de significado do conteúdo e ao respeito aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. O DUA favorece todos os estudantes de forma preventiva, utilizando o currículo padrão, mas introduz categorias de diferenciação que gera um cardápio diversificado de estratégias pedagógicas para maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos (ZERBATO; MENDES, 2018).

Considerações Finais

É preciso reconhecer que o conhecimento se constrói sobre bases previamente consolidadas – princípio que também orienta a emergência de novas práticas e metodologias pedagógicas. O valor de instrumentos como o SSM, o AED e o DUA não reside apenas em sua novidade ou especificidade, mas na capacidade de articular princípios fundamentais da Educação, tais como o reconhecimento da potencialidade de aprendizagem de todos os estudantes, a importância dos interesses individuais e o respeito aos diferentes estilos de aprendizagem, de forma coerente e aplicável à complexidade da sala de aula.

Nessa perspectiva, o debate entre tradição e modernidade perde sentido, assim como a constante exigência de cursos e técnicas específicas para lecionar para um

estudante com deficiência. O foco deve ser deslocar-se para a responsabilidade ética e profissional do docente e para a organização coletiva do trabalho pedagógico, sem desconsiderar os problemas estruturais que coexistem com a prática educativa. Não se trata de escolher entre métodos antigos ou novos, mas de compreender que toda prática pedagógica eficaz deve partir da diversidade humana e da humanização da individualidade. O grande desafio é garantir que a formação docente e as condições de trabalho permitam ao professor transcender a técnica e assumir plenamente a filosofia de ensino que sustenta uma educação de qualidade verdadeira.

Cursos de formação continuada e recursos metodológicos, como o SSM, o AED e o DUA, constituem suportes valiosos para a prática inclusiva. Contudo, são apenas técnicas; sua eficácia depende de múltiplos fatores, entre eles as condições do trabalho docente, como salários dignos, número reduzido de alunos por sala e tempo remunerado para planejamento e estudo. Sem tais condições, a exigência por práticas diversificadas torna-se um elemento adicional de sobrecarga e um fator de fracasso, perpetuando o ciclo de exclusão que a escola, teoricamente, se propõe a combater. A verdadeira transformação estrutural requer, portanto, investimentos no macro, capazes de se traduzir em suporte efetivo no micro.

Referências

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. **A Miséria do mundo**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 26 out. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 26 out. 2025.

HANAUER, Rafaella Benedetti; MANJINSKI, Everson. Os Níveis do Sistema de Suporte Multicamadas (SSMC), Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e Abordagem do Ensino Diferenciado (AED). **Faculdade Sant'Ana em Revista**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 339-352, 2024. Disponível em:

<<https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/article/view/2585>>. Acesso em: 19 out. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Informativo: Pessoas com deficiência – 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102013_informativo.pdf>. Acesso em 27 out. 2025.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul./set. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/9GqQTbYV8QjfVWpqjdyFHDP/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Nova York: ONU, 2015. Disponível em: <<https://sdgs.un.org/2030agenda>>. Acesso em: 27 out. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: NAU/EDUR Editoras, 2010.

SANTOS, Keisyani da Silva; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensinar a Todos e a Cada Um em Escolas Inclusivas: a abordagem do ensino diferenciado. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 40-50, jul./set. 2021. Disponível em <<https://doi.org/10.12957/teias.2021.57138>>. Acesso em: 26 out. 2025.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho Universal para a Aprendizagem como Estratégia de Inclusão Escolar. **Educação UNISINOS**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.04>>. Acesso em: 19 out. de 2025.

Notas sobre os autores

Esther Augusta Nunes Barbosa, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil

Doutoranda e Mestre em Educação: Conhecimento e Inclusão Social pela Faculdade de Educação da UFMG e Licenciada em História pela UFMG. Pesquisadora no Laboratório de Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão (LaPPEEI) da Faculdade de Educação da UFMG. Subsecretária de Políticas de Educação Básica no município de Contagem, Minas Gerais, atuou como gestora pública em diversas áreas da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e leciona cursos de formação inicial e continuada na área da educação.

E-mail: augustaesther@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9037-7535>

Gustavo Libério de Paulo, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil

Doutorando em Análise e Modelagem de Sistemas Ambientais (IGC/UFMG). Mestre em Geografia - Tratamento da Informação Espacial (PUC-MG). Especialista em Docência - Educação Inclusiva e Educação Profissional (IFMG). Bacharel e Licenciado em Geografia com ênfase em Geoprocessamento (PUC-MG). Professor da Especialização em Geoprocessamento e Análise Espacial (PUC-MG) e do Ensino Fundamental (Prefeitura de Contagem/MG). Atualmente é Diretor de Informações Georreferenciadas e Indicadores Educacionais (SEDUC).

E-mail: gustavoliberio@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4946-3570>