

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A POTENCIALIZAÇÃO DAS HABILIDADES NO AMBIENTE ESCOLAR

INCLUSIVE EDUCATION AND THE ENHANCEMENT OF SKILLS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

 <https://doi.org/10.63330/armv2n6-029>

Submetido em: 24/06/2026 e Publicado em: 03/07/2026

Andréia Maria Rodrigues

Acadêmica da instituição Universidade Vassouras

Luana Regina Ramos Caldeira Mata

Orientadora

Mestre em Psicologia

Docente do Curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras, Campus Saquarema, Rio de Janeiro, Brasil

E-mail: luanareginaramos@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1354842952894055>

Jaqueline Batista Cordeiro

Mestre em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais

Docente da Universidade de Vassouras

E-mail: line0993@gmail.com

Resumo

O presente estudo aborda o tema Educação Inclusiva e a Potencialização das Habilidades no Ambiente Escolar, destacando a importância de compreender a escola como espaço de desenvolvimento integral e de promoção da equidade. A relevância da temática reside no fato de que a inclusão escolar ultrapassa o simples acesso à matrícula, exigindo práticas pedagógicas capazes de reconhecer e valorizar e as potencialidades de cada estudante. Em uma sociedade que busca consolidar os direitos humanos e a justiça social, discutir estratégias para fortalecer autonomia, autoestima, protagonismo e participação dos estudantes com deficiência torna-se fundamental. A escolha do tema justifica-se pelos desafios ainda presentes no cotidiano escolar, como barreiras atitudinais, insuficiência de formação docente e limitações no uso de recursos pedagógicos e tecnologias assistivas, bem como pela necessidade de apresentar soluções que assegurem aprendizagem significativa e desenvolvimento pleno.

O objetivo geral consiste em analisar de que forma a educação inclusiva contribui para a potencialização das habilidades dos estudantes com deficiência no ambiente escolar. Entre os objetivos específicos, destacam-se compreender a escola como espaço de desenvolvimento integral, discutir o papel do professor como mediador da aprendizagem e identificar estratégias pedagógicas que favoreçam o reconhecimento dos talentos e capacidades dos estudantes. Os resultados e discussões evidenciam, com base em autores



como Mantoan, Carvalho, Sassaki, Beyer e Mittler, que práticas pedagógicas flexíveis, avaliação inclusiva, expectativas positivas e uso de tecnologias assistivas ampliam as oportunidades de aprendizagem e participação. Conclui-se que a educação inclusiva, sustentada por políticas públicas e compromisso ético, possibilita o desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência, promovendo cidadania, autonomia e dignidade humana e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Estudantes com Deficiência; Potencialização de Habilidades.

Abstract

This study addresses the theme of Inclusive Education and the Enhancement of the Skills the School Environment, highlighting the importance of understanding the school as a space for integral development and the promotion of equity. The relevance of the theme lies in the fact that school inclusion goes beyond simple access to enrollment, requiring pedagogical practices capable of recognizing and valuing the potential of each student. In a society that seeks to consolidate human rights and social justice, discussing strategies to strengthen the autonomy, self-esteem, protagonism, and participation of students with disabilities becomes fundamental. The choice of the theme is justified by the challenges still present in daily school life, such as attitudinal barriers, insufficient teacher training, and limitations in the use of pedagogical resources and assistive technologies, as well as the need to present solutions that ensure meaningful learning and full development.

The general objective is to analyze how inclusive education contributes to enhancing the skills of students with disabilities in the school environment. Among the specific objectives, the following stand out: understanding the school as a space for integral development, discussing the role of the teacher as a mediator of learning, and identifying pedagogical strategies that favor the recognition of students' talents and abilities. The results and discussions show, based on authors such as Mantoan, Carvalho, Sassaki, Beyer, and Mittler, that flexible pedagogical practices, inclusive assessment, positive expectations, and the use of assistive technologies broaden opportunities for learning and participation. It is concluded that inclusive education, supported by public policies and ethical commitment, enables the integral development of students with disabilities, promoting citizenship, autonomy, and human dignity, and contributing to the construction of a more just, democratic, and truly inclusive society.

Keywords: Inclusive Education; Skills Development; Students with Disabilities.



1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um dos mais importantes avanços das políticas educacionais contemporâneas, ao reafirmar que todos os estudantes, independentemente de suas características físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais, têm direito a uma educação de qualidade em ambientes escolares que respeitem e valorizem a diversidade humana. Embora marcos como a LDB nº 9.394/96 garantam o direito à educação, existe um paradoxo entre a legislação avançada e a prática escolar, marcada pela lentidão na implementação de recursos básicos. Nesse contexto, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdo para consolidar-se como um ambiente de convivência, participação e desenvolvimento integral, no qual os estudantes com deficiência podem ampliar suas capacidades cognitivas, afetivas, sociais e culturais.

Conforme destaca Mantoan (2003), a inclusão representa uma oportunidade de transformar a própria escola, deslocando o foco das limitações dos alunos para a revisão das práticas pedagógicas e das barreiras que dificultam a aprendizagem. Assim, o tema Educação Inclusiva e a Potencialização das Habilidades dos Estudantes com Deficiência no Ambiente Escolar evidenciam a importância de compreender a escola como espaço de desenvolvimento integral, o papel do professor como mediador da aprendizagem e as estratégias pedagógicas que possibilitam o reconhecimento e o fortalecimento das potencialidades de cada estudante.

A consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva exige a análise de como as práticas escolares podem contribuir para identificar interesses e talentos, promover autonomia, autoestima e protagonismo, bem como assegurar a participação ativa dos estudantes com deficiência em todas as atividades educacionais. Nessa perspectiva, o debate também envolve a reflexão sobre os desafios ainda presentes nas instituições de ensino, tais como a insuficiência de formação docente, a persistência de barreiras atitudinais e a necessidade de recursos pedagógicos e tecnologias assistivas adequadas. A problematização que orienta este estudo concentra-se, portanto, na seguinte questão: de que maneira a escola e os professores podem criar condições efetivas para potencializar as habilidades dos estudantes com deficiência, superando práticas excludentes e garantindo experiências significativas de aprendizagem e participação?

A relevância desta temática justifica-se pela crescente ampliação das discussões sobre inclusão escolar e pelo reconhecimento de que a educação é um instrumento essencial para a promoção da equidade social. Nas últimas décadas, importantes marcos legais e conceituais, como a Declaração de Salamanca, a UNESCO, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, consolidaram o entendimento de que a deficiência não deve ser vista como impedimento, mas como condição que requer a eliminação de barreiras e a oferta de apoios adequados. Além disso, os avanços nas tecnologias assistivas, no Atendimento Educacional



Especializado e nas metodologias pedagógicas inclusivas ampliaram significativamente as possibilidades de desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência.

Entretanto, a efetivação desses direitos depende da continuidade e do fortalecimento das políticas públicas educacionais, da valorização da cidadania e da observância do princípio da dignidade da pessoa humana, fundamento da República Federativa do Brasil. A inclusão escolar não pode ser compreendida apenas como cumprimento de exigências legais, mas como compromisso ético com a construção de uma sociedade democrática, capaz de assegurar igualdade de oportunidades e respeito às diferenças. Nesse sentido, garantir acessibilidade, formação continuada de professores, recursos especializados e condições adequadas de permanência na escola significa reconhecer os estudantes com deficiência como sujeitos de direitos, plenamente aptos a participar da vida social, cultural e educacional em igualdade de condições com os demais.

Dessa forma, discutir a educação inclusiva e a potencialização das habilidades dos estudantes com deficiência implica refletir sobre a transformação da escola em um espaço de acolhimento, aprendizagem e desenvolvimento humano. Ao abordar o papel da instituição escolar, a atuação do professor, a valorização das capacidades individuais e o uso de recursos pedagógicos e tecnologias assistivas, este estudo busca evidenciar que a inclusão é um processo contínuo de construção coletiva. Mais do que garantir acesso à escola, trata-se de assegurar que cada estudante encontre oportunidades concretas para desenvolver seus talentos, fortalecer sua autonomia e exercer plenamente sua cidadania, contribuindo para a edificação de uma educação mais justa, humana e socialmente comprometida.

A Dialética da Inclusão, entre o Arcabouço Legal e a Prática Cotidiana

A implementação da educação inclusiva no Brasil é marcada por um profundo paradoxo: de um lado, um dos conjuntos de leis mais avançados do mundo; de outro, uma realidade escolar que ainda reproduz mecanismos sutis de segregação. Embora marcos como a Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394/96 garantam o direito subjetivo à educação e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), a universalização do acesso (matrícula) não tem garantido, por si só, a permanência com qualidade e a aprendizagem efetiva.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, fundamentado na vertente da pesquisa bibliográfica. A escolha pela metodologia qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender as nuances da educação inclusiva e as relações interpessoais no ambiente escolar, indo além da mera descrição de dados estatísticos. O estudo busca analisar a complexidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e como a dimensão afetiva e social impacta o desenvolvimento integral do estudante com deficiência.



Quanto à sua natureza, trata-se de uma pesquisa básica e exploratória, estruturada a partir do levantamento de marcos legais e referenciais teóricos contemporâneos. Os procedimentos técnicos envolveram a consulta a bases de dados acadêmicas como SciELO e Google Acadêmico, selecionando produções publicadas recentemente para garantir a atualidade do debate. Além disso, realizou-se uma análise documental detalhada da legislação brasileira vigente, incluindo a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O corpus documental foi composto por normativas fundamentais como a Política Nacional de Educação Especial (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015). Foram selecionados autores seminais na área, como Mantoan, Sassaki e Beyer, cujas obras permitem discutir a transição do modelo médico para o modelo social da deficiência. O critério de seleção priorizou textos que problematizam a efetivação dos direitos educacionais e as barreiras atitudinais e institucionais presentes no cotidiano escolar.

Para o tratamento dos dados, utilizou-se o método de análise categorial, permitindo a organização do conteúdo em eixos analíticos críticos. Essa abordagem possibilitou confrontar a retórica legal com as dificuldades institucionais reais, como a precarização da formação docente e a escassez de recursos nas escolas. Assim, a análise transcende a mera descrição, promovendo uma reflexão dialética sobre as contradições entre a legislação avançada e a prática cotidiana das escolas públicas brasileiras

2.1 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

A escola, na perspectiva da educação inclusiva, configura-se como um espaço privilegiado de desenvolvimento integral, no qual estudantes com deficiência têm a oportunidade de ampliar suas habilidades cognitivas, afetivas, sociais e culturais por meio de experiências significativas de aprendizagem, convivência e participação.

A inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas —sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa “o que” e “como” a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão, enfim. (Mantoan, 2003, P.18)

A instituição escolar, portanto, vai além de um lugar para transmissão de conteúdo, é um local de socialização e pertencimento e um lugar que não só pode representar a diversidade humana, mas também facilitar condições eficazes para que todos os alunos se reconheçam como sujeitos de direitos. A Declaração de Salamanca afirma que as escolas regulares devem ser inclusivas para todas as crianças, independentemente de suas características ou necessidades, e servir como um local de igualdade de oportunidades para o aprendizado e devem ser um lugar inclusivo para aprender.



A Declaração de Salamanca, proclamada pela UNESCO em 1994, constitui um dos marcos de referência da educação inclusiva no mundo. O documento apresenta princípios, diretrizes e recomendações, a fim de assegurar que todos os alunos, independentemente de suas condições individuais, tenham o direito a uma educação de qualidade em ambientes inclusivos. A Declaração dispõe que as escolas regulares devem acolher todas as crianças, promovendo a equidade e garantindo oportunidades de aprendizagem para todos. (Silva, 2025)

De acordo com este princípio, os alunos com deficiências na escola não devem apenas ser matriculados para que possam se engajar em um nível mais alto, mas também possam contribuir para o desenvolvimento de suas habilidades. Carvalho (2004) sustenta que uma escola inclusiva é uma escola que estende seu acolhimento a todas as crianças e que oferece oportunidades reais de aprendizado e convivência com elas, possibilitando assim experiências que desenvolvem o vínculo entre elas e promovem a conexão e o pertencimento.

Isso é essencial para o desenvolvimento afetivo dos alunos, reconhecer que os alunos são únicos e capazes permite a construção da autoestima, segurança emocional e motivação para aprender. Se as práticas pedagógicas são sensíveis aos diversos aprendizes, o aluno com deficiência não é mais limitado pelas percepções associadas às deficiências, mas é valorizado por suas habilidades, interesses e maneiras únicas de se engajar no processo educacional.

O desenvolvimento integral é, na linguagem da teoria desse tipo, o nível cognitivo, afetivo, social e cultural. Cognitivamente, a escola precisa estruturar estratégias pedagógicas voltadas para diferentes modos de aprendizagem, levando em consideração as preferências rítmicas e preferências dos alunos com diferentes necessidades de aprendizagem, tendo em mente o currículo e o método de aprendizagem acessível. Mantoan (2003, p. 25) indica que:

A formação do professor é condição essencial para que a inclusão se efetive, pois é dele a tarefa de organizar o espaço pedagógico de forma a contemplar a diversidade dos alunos. (Mantoan, 2003, P. 25).

Essa organização requer planejamento adaptável, recursos apropriados e práticas que incentivem a curiosidade, a investigação e a construção ativa do conhecimento para que os alunos com deficiências desenvolvam suas capacidades intelectuais em contextos substantivos. Para cultivar o valor mencionado de cooperação, paciência e respeito, a convivência diária com colegas e professores é essencial para os alunos nos domínios da aprendizagem social e cultural.

Segundo Sasaki (1997, p. 41), a inclusão social é o processo pelo qual a sociedade muda para incluir todas as pessoas, de modo que elas estejam em posição de desempenhar suas funções sociais.

A inclusão social é o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais, ao mesmo tempo em que estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. (Sasaki, 1997, p.41)



A escola, nesse sentido, constitui um microcosmo da sociedade democrática, onde as diferenças são reconhecidas como parte da condição humana e transformadas em oportunidades de enriquecimento coletivo. Ao compartilhar atividades, resolver problemas em grupo e participar de experiências colaborativas, os estudantes com deficiência desenvolvem competências sociais e culturais essenciais para sua participação ativa na vida comunitária.

O aprendizado não ocorre isoladamente, é construído em contato com outros seres humanos, incentiva a troca de pensamentos e experiências e proporciona oportunidades concretas de aprendizado e desenvolvimento. Recursos adaptáveis, como quebra-cabeças personalizados, que permitem um maior grau de engajamento para alunos de uma miríade de origens, tornam possível proporcionar experiências educacionais inclusivas e autênticas.

Quebra-cabeça reside na sua capacidade de se adaptar de forma singular e abrangente de acordo com as necessidades individuais dos usuários, como a utilização de imagens personalizadas (...) Em contraste, o Quebra-Cabeça adaptável se destaca ao oferecer não apenas assistência, mas também a capacidade de se moldar de maneira mais holística, considerando a diversidade de habilidades e preferências de cada usuário. No âmbito da inclusão, a personalização é fundamental para proporcionar uma experiência educacional verdadeiramente adaptada e envolvente. O Quebra-Cabeça adaptável, ao permitir uma configuração mais fina e específica, demonstra ser uma ferramenta que vai além das Tecnologias Assistivas (TAs) convencionais, promovendo uma inclusão mais completa e efetiva para usuários com deficiência. (Tadaiesky; Teran; Mota, 2021, p. 11).

Engajar-se de forma lúdica e colaborativa promove fluência linguística, pensamento crítico, comunicação, cooperação e habilidades de resolução de problemas necessárias para engajar alunos com deficiência, proporcionando assim aos alunos com deficiência o tempo e a oportunidade de demonstrar sua criatividade, talentos e autoestima. Atender às interações também requer a comunidade escolar como um todo em forma de dedicação compartilhada.

A valorização das interações também exige o comprometimento coletivo de toda a comunidade escolar. Peter Mittler (2000, p. 32), ressalta que a inclusão não é um estado fixo, mas um processo em evolução contínua que requer uma mudança permanente das escolas e do sistema educacional. Na mesma direção, Gonçalves (2023) relata:

a integração não pode ser uma questão apenas de boa vontade individual dos funcionários, mas é algo que deve ser articulado por meio de ação entre os supervisores; professores e suas famílias; e professores e famílias e outros profissionais da educação. (Gonçalves, 2023).

Observa que a inclusão não pode depender exclusivamente da boa vontade individual do professor, mas requer atuação articulada entre gestores, docentes, famílias e demais profissionais da educação.



Quando essa rede de apoio se consolida, o ambiente escolar torna-se mais acolhedor, acessível e capaz de promover aprendizagens significativas para todos os estudantes.

A escola inclusiva é também um espaço fundamental para a construção da autonomia e da cidadania. Ao participar de decisões, assumir responsabilidades, expressar opiniões e interagir com diferentes sujeitos, os estudantes desenvolvem competências indispensáveis para o exercício da vida em sociedade. Hugo Otto Beyer (2013, p. 19) argumenta que não será suficiente acolher alunos com deficiências na escola, pois para que haja boas condições para que o aluno com deficiência entre e aprenda na escola, ele deve ser permitido a se tornar um participante ativo.

A escola inclusiva exige uma revisão profunda de suas práticas pedagógicas, pois não basta admitir o aluno com deficiência, é preciso garantir-lhe condições reais de participação e aprendizagem (Beyer, 2013, p.19)

Portanto, a escola, quando orientada pelos princípios da educação inclusiva, consolida-se como um espaço de desenvolvimento integral, no qual socialização, aprendizagem e pertencimento se articulam para potencializar as habilidades dos estudantes com deficiência. Ao promover experiências diversificadas, valorizar as interações e assegurar condições para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural, a instituição escolar contribui para a formação de sujeitos autônomos, críticos e participativos. Assim, a inclusão escolar deixa de ser apenas um imperativo legal e passa a constituir um compromisso ético e pedagógico com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e humana.

2.1.1 Limites da inclusão na prática escolar

A inclusão escolar no Brasil enfrenta limites severos que transcendem a garantia do acesso físico à instituição de ensino regular. Embora a matrícula seja um direito assegurado, a prática cotidiana revela que muitos estudantes com deficiência permanecem em um estado de integração instrucional. Isso significa que eles ocupam o espaço da sala de aula, mas não participam efetivamente das atividades pedagógicas propostas aos demais.

Essa limitação pedagógica frequentemente resulta em uma proposta ingênua ou reducionista de integração, que falha ao não considerar as especificidades de cada aluno. Sem uma pedagogia diferenciada, o estudante corre o risco de não progredir em sua aprendizagem básica, como a leitura e a escrita. Assim, a escola acaba por penalizar o aluno pela sua própria incapacidade de adaptar o ensino.

Outro limite evidente reside no fato de que o ritmo da implementação efetiva das políticas de inclusão ainda é extremamente lento no país. A legislação garante o direito, mas os resultados práticos na aprendizagem real dos alunos não acompanham as diretrizes normativas. Essa morosidade cria um hiato entre o que é prometido nos documentos e o que é vivenciado pelos estudantes.



A análise crítica demonstra que o simples ato de matricular não resolve as barreiras atitudinais e pedagógicas que impedem o desenvolvimento integral. A inclusão exige práticas que valorizem as potencialidades, mas a escola tradicional ainda foca excessivamente nas limitações dos sujeitos. Esse olhar clínico impede que o aluno seja visto como um participante ativo de sua história.

Além disso, o isolamento cultural do estudante dentro do ambiente escolar é um limite prático gerado pela falta de comunicação acessível. Sem o domínio de linguagens específicas, como o Braille, o aluno pode sentir-se solitário e desmotivado a prosseguir nos estudos. Esse sentimento de exclusão interna é um dos fatores que levam ao abandono precoce da escolarização.

Por fim, observa-se que a escola ainda opera sob padrões homogeneizadores que naturalizam o fracasso daqueles que divergem da norma. A exclusão assume novas formas dentro dos processos de integração que pressupõem uma seleção prévia dos alunos. Para superar esses limites, é necessária uma mudança estrutural e cultural profunda na organização das classes.

2.1.2 Contradições entre legislação e realidade

A legislação brasileira de inclusão é reconhecida como uma das mais avançadas do mundo, porém sua aplicação enfrenta contradições profundas. A Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394/96 estabelecem a igualdade de condições para o acesso e permanência. No entanto, a universalização do acesso não impediu a continuidade de processos de exclusão dentro do sistema.

Existe um paradoxo evidente entre o dever do Estado de oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a precariedade deste serviço. Embora o AEE seja obrigatório e deva ocorrer no turno inverso ao ensino regular, muitas escolas carecem de estrutura para tal. Essa falha institucional desrespeita o princípio constitucional de garantia de padrão de qualidade.

A Lei Brasileira de Inclusão (2015) assegura a oferta de profissionais de apoio e tecnologias assistivas em igualdade de condições. Todavia, na realidade das escolas públicas, o acesso a esses recursos é restrito e marcado por uma implementação lenta. A lei existe no papel, mas a materialidade dos recursos não chega a todos os alunos.

Outra contradição reside na terminalidade específica prevista na LDB para alunos que não atingem o nível exigido por conta de suas deficiências. Embora pareça um direito, na prática pode justificar a falta de investimento pedagógico no progresso desses estudantes. A lei acaba por sancionar um resultado escolar limitado em vez de promover o desenvolvimento.

Historicamente, o Brasil adotou políticas que ora segregavam, ora integravam, mantendo a educação especial como um sistema paralelo. A política atual prega a transversalidade, mas a estrutura escolar ainda resiste a essa mudança de paradigma. A retórica da inclusão esbarra em uma organização burocrática que ainda vê a deficiência como um problema clínico.



Conclui-se que não basta a existência de legislação adequada para que a inclusão se torne um fato social concreto. É indispensável que novas práticas e recursos cotidianos sejam implementados para dar suporte ao que as leis determinam. Sem essa articulação, a legislação permanece apenas como um marco normativo distante da realidade escolar brasileira.

2.2 O PAPEL DO PROFESSOR NA POTENCIALIZAÇÃO DAS HABILIDADES

O professor desempenha papel central na potencialização das habilidades dos estudantes com deficiência, pois é o principal mediador entre o aluno, o conhecimento e as experiências sociais que constituem o processo educativo. Sua atuação ultrapassa a função tradicional de transmissor de conteúdos e passa a envolver a organização de práticas pedagógicas capazes de reconhecer e valorizar as singularidades de cada estudante. Conforme afirma Mantoan (2003, p. 25):

a formação do professor é condição essencial para que a inclusão se efetive, pois é dele a tarefa de organizar o espaço pedagógico de forma a contemplar a diversidade dos alunos. (Mantoan, 2003, p.25)

Essa perspectiva evidencia que a inclusão escolar depende diretamente da capacidade do docente de planejar, adaptar e conduzir situações de aprendizagem que favoreçam a participação e o desenvolvimento de todos.

Como mediador da aprendizagem, o professor cria condições para que os estudantes com deficiência construam conhecimentos a partir de suas experiências, interesses e possibilidades. Nessa mediação, a afetividade e as habilidades sociais assumem papel decisivo. Segundo Almir Del Prette e Zilda Aparecida Pereira Del Prette (2002), as habilidades assertivas e de enfrentamento contribuem para a preparação para a vida, pois favorecem a comunicação, a resolução de conflitos e o desenvolvimento da autonomia.

No ambiente escolar, essas competências permitem ao professor estabelecer relações de confiança, respeito e cooperação, fundamentais para despertar o interesse e a motivação dos alunos. De acordo com Reis, Prata e Soares (2012), a afetividade presente na relação professor-aluno constitui importante fator para a aprendizagem, uma vez que fortalece vínculos e amplia as possibilidades de participação e de construção do conhecimento.

O planejamento pedagógico flexível é uma das principais estratégias para potencializar as habilidades dos estudantes com deficiência. A inclusão exige que o currículo seja adaptado de modo a contemplar diferentes ritmos, estilos e formas de aprendizagem, assegurando acessibilidade e equidade. Hugo Otto Beyer (2013, p. 19) afirma que:



a escola inclusiva exige uma revisão profunda de suas práticas pedagógicas, pois não basta admitir o aluno com deficiência, é preciso garantir-lhe condições reais de participação e aprendizagem. (Beyer, 2013, P.19)

Nesse sentido, o professor deve diversificar metodologias, utilizar recursos didáticos adaptados e propor atividades que permitam múltiplas formas de expressão e participação, reconhecendo que cada estudante possui potencialidades próprias que podem ser desenvolvidas em contextos pedagógicos adequados.

A diferenciação pedagógica constitui desdobramento natural desse planejamento flexível. Ao oferecer estratégias variadas, o docente respeita as necessidades específicas dos alunos sem reduzir as expectativas em relação às suas capacidades. Recursos lúdicos e adaptáveis, como os quebra-cabeças personalizados analisados por Tadaiesky, Teran e Mota (2021), exemplificam como atividades colaborativas podem estimular habilidades cognitivas, sociais e emocionais, promovendo inclusão e engajamento. Conforme destaca Rosita Edler Carvalho (2004), a escola inclusiva deve assegurar oportunidades reais de aprendizagem e convivência, o que implica reconhecer que diferentes caminhos pedagógicos podem conduzir ao desenvolvimento de competências equivalentes.

A avaliação inclusiva representa outro aspecto fundamental da atuação docente. Avaliar, em uma perspectiva inclusiva, significa acompanhar continuamente o processo de aprendizagem, identificando avanços, dificuldades e estratégias que favoreçam o desenvolvimento do estudante. Gonçalves (2023) observa que muitos professores encontram dificuldades na elaboração de instrumentos avaliativos adequados às necessidades dos alunos com deficiência, o que pode gerar formas sutis de exclusão. Por isso, a avaliação deve ser flexível, diagnóstica e formativa, valorizando o progresso individual e as diferentes maneiras pelas quais o aluno demonstra seus conhecimentos. Essa abordagem permite que a avaliação cumpra sua função pedagógica, orientando intervenções e fortalecendo o protagonismo do estudante.

Para que essas práticas se concretizem, a formação continuada do professor torna-se indispensável. A complexidade da educação inclusiva exige atualização permanente, reflexão crítica e desenvolvimento de competências técnicas e relacionais. Gonçalves (2023) ressalta que tanto a formação inicial quanto a continuada são fundamentais para que o docente se sinta preparado para atuar de forma inclusiva, não apenas cumprindo exigências legais, mas promovendo inserção plena dos estudantes. Peter Mittler (2000, p. 32) reforça essa ideia ao afirmar que a inclusão é um processo em constante desenvolvimento, que requer mudanças contínuas nas escolas e nos sistemas educacionais. Assim, o professor precisa manter-se em constante aprendizado para responder de maneira criativa e competente aos desafios da diversidade.

Outro elemento decisivo para a potencialização das habilidades dos estudantes com deficiência é a construção de expectativas positivas em relação às suas capacidades. As crenças do professor influenciam diretamente o desempenho e a autoestima dos alunos. Del Prette e Martini (2002) destacam que o docente



deve acreditar na capacidade de aprendizagem de seus estudantes, pois expectativas positivas fortalecem a motivação e ampliam as possibilidades de sucesso escolar.

Da mesma forma, Mahoney e Almeida (2005) argumentam que a confiança estabelecida na relação pedagógica favorece o desenvolvimento da autoeficácia e do desejo de aprender. Quando o professor enxerga potencialidades em vez de limitações, contribui para que o estudante com deficiência construa uma imagem positiva de si mesmo e participe ativamente do processo educativo.

Portanto, o papel do professor na educação inclusiva é determinante para a potencialização das habilidades dos estudantes com deficiência. Ao atuar como mediador da aprendizagem, planejar de forma flexível, diferenciar estratégias pedagógicas, realizar avaliações inclusivas, investir em formação continuada e cultivar expectativas positivas, o docente transforma a sala de aula em um ambiente de desenvolvimento integral. Nessa perspectiva, ensinar significa acreditar na capacidade de todos os alunos e criar condições para que cada um possa aprender, participar e exercer plenamente sua autonomia e cidadania.

2.2.1 Precarização da formação docente

A formação de professores para atuar na educação inclusiva é um dos eixos mais precarizados do sistema educacional. Muitos docentes descobrem as fragilidades de sua preparação apenas no contato direto com o desafio da sala de aula comum. A formação recebida, muitas vezes, é superficial e incapaz de oferecer as ferramentas técnicas necessárias para a mediação.

Um exemplo crítico é o desconhecimento da grafia Braille por parte de professores que recebem alunos cegos. Esse despreparo contribui diretamente para o isolamento cultural do estudante e para a falta de motivação acadêmica. Sem o domínio do código, o professor não consegue estabelecer um nexos saudável de comunicação com o educando.

A análise bibliográfica aponta que o ensino da leitura tátil e de outras competências específicas é crucial para a prática inclusiva. Contudo, a formação continuada em serviço é escassa e recebe pouco apoio institucional, tanto no Brasil quanto no exterior. O professor acaba sendo deixado sozinho na tarefa de organizar o espaço pedagógico para a diversidade.

Frequentemente, a prática docente acaba apoiada no senso comum em vez de fundamentar-se em técnicas específicas e sólidas. Essa precarização teórica leva a uma atuação pedagógica que valoriza apenas o esforço, mas não promove a aprendizagem real. A formação deve superar o simples conhecimento do alfabeto e focar em metodologias de letramento complexas.

Além disso, os professores enfrentam a falta de tempo para planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional contínuo. A sobrecarga de trabalho e a ausência de espaços de estudo



remunerados comprometem a qualidade da intervenção pedagógica. A valorização profissional é um princípio da LDB que raramente se concretiza na prática inclusiva.

Portanto, a formação docente não pode ser vista como um processo ligeiro ou puramente burocrático. É necessário um investimento profundo na preparação técnica e emocional dos professores para que se tornem mediadores reais. Sem uma formação de qualidade, o papel central do docente na potencialização das habilidades dos alunos fica inviabilizado.

2.3 POTENCIALIZAÇÃO DAS HABILIDADES DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

A potencialização das habilidades dos estudantes com deficiência constitui um dos princípios centrais da educação inclusiva, pois desloca o olhar pedagógico das limitações para as possibilidades de desenvolvimento de cada sujeito. Essa perspectiva reconhece que todo estudante possui capacidades, interesses, talentos e formas singulares de aprender, cabendo à escola identificar e valorizar essas potencialidades para promover uma educação de qualidade, equitativa e socialmente comprometida. Nesse contexto, a inclusão escolar não se limita ao acesso físico à escola, mas implica a construção de práticas pedagógicas que favoreçam a autonomia, a autoestima, o protagonismo e a participação ativa dos estudantes com deficiência em todas as dimensões da vida escolar.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 assegura, em seu artigo 205, que a educação tem como finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Essa determinação constitucional evidencia que a função da escola é criar condições para que todos os estudantes desenvolvam suas competências e habilidades, independentemente de suas características individuais. No caso dos estudantes com deficiência, isso significa reconhecer suas potencialidades e oferecer oportunidades para que elas sejam estimuladas e ampliadas no cotidiano escolar.

A Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015, reforça essa concepção ao assegurar, em igualdade de condições, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015).

A identificação de interesses e talentos é um passo fundamental para a potencialização das habilidades. Cada estudante apresenta aptidões particulares que podem se manifestar em diferentes áreas, como linguagem, matemática, artes, música, esportes, tecnologia ou relações interpessoais. Quando o professor observa atentamente as preferências e formas de expressão do estudante com deficiência, consegue planejar atividades mais significativas e motivadoras.

Assmann (1998) destaca que o conhecimento surge a partir do interesse do aluno pelo que está sendo ensinado, cabendo ao professor transmitir as informações de forma que valorizem e respeitem o educando.



Dessa maneira, o processo educativo torna-se mais eficaz, pois parte das experiências concretas e das capacidades já desenvolvidas pelo estudante.

Nessa perspectiva, o foco pedagógico deve concentrar-se nas capacidades e não nas limitações. Historicamente, as pessoas com deficiência foram definidas por aquilo que não conseguiam fazer, o que gerou práticas excludentes e expectativas reduzidas. A educação inclusiva rompe com essa lógica ao compreender que as dificuldades não estão apenas no indivíduo, mas também nas barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais presentes no ambiente escolar.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) enfatiza a necessidade de transformar a organização escolar para garantir acesso, participação e aprendizagem. Ao reconhecer as competências dos estudantes e investir em estratégias adequadas, a escola promove o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, sociais e funcionais, fortalecendo o potencial de cada aluno.

Del Prette e Martini (2002) ressaltam que os professores devem valorizar o esforço do aluno e acreditar em sua capacidade de superar desafios e dificuldades escolares. Segundo os autores, as crenças positivas do professor influenciam diretamente o desempenho e a motivação dos estudantes. Quando o educador deposita confiança no potencial do aluno com deficiência, cria um ambiente de aprendizagem no qual o estudante se sente encorajado a experimentar, errar, persistir e avançar. Essa postura contribui para o desenvolvimento da autoestima, entendida como a percepção positiva de si mesmo e de suas competências, elemento essencial para a construção de trajetórias escolares bem-sucedidas.

O desenvolvimento da autonomia constitui outro aspecto indispensável no processo de potencialização das habilidades. A autonomia refere-se à capacidade do estudante de tomar decisões, resolver problemas, realizar tarefas e participar ativamente da vida escolar e social. A escola inclusiva deve oferecer oportunidades para que os estudantes com deficiência façam escolhas, expressem opiniões, utilizem recursos de apoio e assumam responsabilidades compatíveis com suas possibilidades. Sassaki (1997) afirma que, por meio das experiências interpessoais vivenciadas na escola, o aluno aprende seus deveres e responsabilidades sociais, construindo gradativamente sua independência. Assim, a autonomia não é um atributo inato, mas uma competência desenvolvida por meio de experiências educativas intencionalmente planejadas.

Associado à autonomia, o protagonismo estudantil fortalece a participação do estudante como sujeito ativo do processo educativo. O protagonismo ocorre quando o aluno deixa de ser mero receptor de conteúdos e passa a atuar como autor de sua própria aprendizagem. Para estudantes com deficiência, isso significa ter voz, ser ouvido, participar das decisões, colaborar em atividades coletivas e demonstrar suas habilidades em diferentes contextos. Mahoney e Almeida (2005) destacam que a afetividade e a confiança estabelecidas na relação pedagógica favorecem a motivação e o interesse do aluno, criando condições para



uma participação mais efetiva e segura. Quando a escola reconhece o estudante com deficiência como sujeito de direitos e capacidades, promove experiências que fortalecem sua identidade e seu sentimento de pertencimento.

A participação ativa nas atividades escolares é essencial para que as habilidades sejam efetivamente desenvolvidas. Não basta que o estudante esteja matriculado na escola; é necessário que ele esteja envolvido em situações de aprendizagem significativas, interagindo com colegas, professores e diferentes recursos pedagógicos. Del Prette, Garcia, Silva e Puntel (1998) ressaltam que o exercício das habilidades sociais possibilita uma melhor inserção social e contribui para o desenvolvimento da cidadania. Ao participar de projetos, trabalhos em grupo, apresentações, jogos e atividades culturais, os estudantes com deficiência ampliam suas competências cognitivas e sociais, aprendem a cooperar e fortalecem sua confiança em suas próprias capacidades.

O uso de recursos pedagógicos e tecnologias assistivas representa importante estratégia para potencializar habilidades e garantir acessibilidade ao currículo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 59, assegura aos estudantes com deficiência “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996). Esses recursos incluem materiais concretos, jogos adaptados, softwares educativos, leitores de tela, pranchas de comunicação alternativa, dispositivos de ampliação, o Sistema Braille e outras tecnologias que favorecem a aprendizagem e a participação. Nunes e Negócio (2015, p. 50) afirmam ser importante a apresentação de novas tecnologias, “sempre ensinando o quanto essa tecnologia é útil para o aprendizado”.

No Atendimento Educacional Especializado, realizado nas salas de recursos multifuncionais, esses instrumentos assumem papel ainda mais relevante. Conforme Correia e Baptista (2018), as políticas públicas brasileiras preveem programas destinados à implantação dessas salas, com o objetivo de disponibilizar recursos pedagógicos e tecnológicos que apoiem o desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

Além de complementar o trabalho da sala comum, o AEE favorece o fortalecimento de competências específicas, como leitura, escrita, raciocínio lógico, orientação espacial, comunicação e autonomia funcional. Barbosa, Silva e Souza (2019) ressaltam que, no caso de estudantes com deficiência visual, recursos como o Sistema Braille ampliam o acesso à leitura e à escrita, contribuindo para a independência e para a construção do conhecimento.

Portanto, a potencialização das habilidades dos estudantes com deficiência exige uma mudança de paradigma educacional, na qual a escola deixa de enfatizar limitações e passa a reconhecer possibilidades. Ao identificar interesses e talentos, valorizar capacidades, promover autonomia e protagonismo, garantir participação ativa e utilizar recursos pedagógicos e tecnologias assistivas, a educação inclusiva concretiza seu propósito de assegurar o desenvolvimento integral de todos os estudantes. Dessa forma, a escola cumpre



sua função social ao formar sujeitos confiantes, competentes e preparados para exercer plenamente sua cidadania em uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

2.3.1 Ausência de recursos nas escolas públicas

A efetivação da inclusão esbarra na escassez severa de recursos pedagógicos e tecnológicos nas escolas públicas brasileiras. A produção e distribuição de materiais em Braille, por exemplo, são marcadas por políticas incipientes e tímidas. O alto custo de produção da literatura especializada é um fator que contribui para o abandono escolar dos estudantes cegos.

Muitas escolas carecem de tecnologias assistivas fundamentais, como softwares leitores de tela e dispositivos de ampliação. A ausência desses recursos cria barreiras quase intransponíveis para a autonomia intelectual e o progresso acadêmico dos alunos. A carência material atua, portanto, como um mecanismo institucional de exclusão social e cultural.

A precariedade estende-se à infraestrutura física, onde a falta de acessibilidade arquitetônica ainda é uma realidade em muitas unidades. Sanitários adequados e dependências com vias acessíveis são insumos indispensáveis ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Sem acessibilidade física, a permanência digna do estudante com deficiência na escola torna-se um desafio cotidiano.

Observa-se que materiais didáticos adaptados, como livros em relevo e jogos pedagógicos, são raros no chão da escola. Muitas vezes, esses recursos não são atraentes ao tato e não despertam o interesse genuíno do aluno pela leitura. A falta de investimento na produção dessas ferramentas impede que a escola cumpra seu papel de mediadora cultural.

A responsabilidade pelo fornecimento desses recursos é frequentemente negligenciada, forçando o professor a improvisar com materiais de baixo custo. Embora jogos digitais e tecnologias possam ser aliados, a escola pública ainda luta para ter o básico em suas salas de recursos. Essa negligência compromete a justiça social e a equidade prometidas pela educação inclusiva.

Conclui-se que o acesso à informação adequada é indispensável para a interatividade e a construção do conhecimento. O Poder Público deve assegurar que os insumos necessários estejam disponíveis para todos, independentemente da condição física ou sensorial. Sem recursos, a inclusão corre o risco de ser apenas uma integração física sem conteúdo pedagógico.

2.3.2 Desafios institucionais da inclusão

O maior desafio institucional da inclusão reside na crença de que ela é uma tarefa exclusiva da educação especial ou de um único professor. A inclusão não pode depender apenas da boa vontade individual, mas deve ser uma ação articulada entre toda a comunidade. Falta, nas instituições, uma gestão democrática que envolva supervisores, professores e famílias em um projeto coletivo.



As escolas brasileiras ainda preservam uma cultura organizacional focada na homogeneidade e no cumprimento de metas burocráticas. A avaliação escolar, muitas vezes padronizada, ignora os diferentes tempos e ritmos de aprendizagem dos estudantes com deficiência. Essa rigidez avaliativa funciona como um filtro de exclusão, penalizando a diversidade em vez de valorizá-la.

A transição do modelo médico para o modelo social da deficiência ainda é um desafio pendente dentro das escolas. Muitos gestores ainda veem o aluno com deficiência através da lente do diagnóstico e da "anormalidade". Superar essa visão clínica exige uma mudança radical na forma como a escola percebe e acolhe as diferenças humanas.

Outro desafio institucional é a articulação precária entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado. O AEE não deve ser substitutivo, mas sim complementar e suplementar à formação comum. No entanto, a falta de comunicação entre os professores regentes e os especialistas do AEE fragiliza a rede de apoio ao aluno.

A ausência de sistemas de bidocência, onde professores especialistas atuam junto aos regentes, é uma lacuna nas escolas brasileiras. A colaboração mútua permitiria que as especificidades pedagógicas de cada aluno fossem atendidas de forma mais eficaz. Sem essa cooperação institucionalizada, o professor regente sente-se sobrecarregado e desamparado perante a diversidade.

Por fim, a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva exige que ela se torne um microcosmo da sociedade democrática. Isso implica eliminar barreiras atitudinais que ainda estigmatizam os alunos com deficiência como incapazes. O desafio institucional, portanto, é transformar a inclusão em um compromisso ético permanente e não apenas em uma formalidade legal.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos resultados demonstra que a educação inclusiva no Brasil vive um paradoxo entre o arcabouço legal e a prática cotidiana. Embora leis como a LDB nº 9.394/96 e a LBI garantam o acesso, o ritmo de implementação efetiva nas escolas públicas permanece moroso. Observa-se que a universalização da matrícula não assegura, por si só, a permanência com qualidade ou a aprendizagem significativa do estudante. Essa contradição revela que a legislação opera em uma retórica que ainda não encontrou eco pleno no chão da escola.

Os limites da inclusão na prática escolar manifestam-se frequentemente como uma forma de "integração instrucional". Muitos estudantes com deficiência ocupam o espaço físico da sala de aula comum, mas permanecem marginalizados dos processos pedagógicos reais. A ausência de adaptações curriculares efetivas impede que esses alunos desenvolvam suas potencialidades de maneira plena e autônoma. É imperativo problematizar que a inclusão sem suporte técnico e afetivo acaba por reforçar a segregação interna e o fracasso escolar.



A precarização da formação docente emerge como um dos entraves mais severos à potencialização das habilidades dos estudantes com deficiência. Professores relatam fragilidades formativas que os deixam inseguros diante da diversidade, recorrendo muitas vezes apenas ao senso comum. No caso da deficiência visual, o desconhecimento da grafia Braille pelo docente pode gerar isolamento cultural e o abandono da escolarização. Sem uma formação continuada sólida, o papel do professor como mediador da aprendizagem integral fica seriamente comprometido.

A escassez de recursos nas escolas públicas brasileiras limita drasticamente a autonomia intelectual e o progresso dos alunos incluídos. A falta de tecnologias assistivas e de materiais didáticos acessíveis, como livros em relevo, cria barreiras materiais quase intransponíveis. O alto custo de produção e as políticas de distribuição ainda tímidas impedem que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) cumpra seu papel. Portanto, a infraestrutura precária atua como um mecanismo institucional de exclusão que silencia talentos individuais.

Os desafios institucionais revelam que a inclusão é frequentemente tratada como uma responsabilidade isolada do professor ou do especialista. Falta uma articulação coletiva entre gestores, famílias e profissionais de apoio para sustentar verdadeiramente a rede de inclusão. A avaliação escolar, muitas vezes padronizada e comparativa, falha em reconhecer os progressos singulares e as habilidades de cada estudante. É necessário transitar para uma gestão democrática que entenda a diversidade como enriquecimento do ambiente coletivo.

Conclui-se que a potencialização das habilidades dos estudantes com deficiência exige uma mudança profunda e urgente na cultura escolar. A inclusão deve deixar de ser um imperativo puramente burocrático para se tornar um compromisso ético com a dignidade humana. Somente através do investimento em recursos, formação docente e práticas pedagógicas flexíveis será possível superar a exclusão real. O sucesso deste processo depende da superação das barreiras atitudinais e estruturais que ainda persistem no sistema

4 CONCLUSÃO

A educação inclusiva constitui um dos mais importantes avanços no campo educacional e social, ao reafirmar que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou múltiplas, possuem potencialidades que podem e devem ser desenvolvidas no ambiente escolar. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a escola, quando fundamentada em princípios inclusivos, transforma-se em um espaço de desenvolvimento integral, no qual aprendizagem, socialização, pertencimento e respeito à diversidade se articulam para promover o crescimento cognitivo, afetivo, social e cultural dos estudantes com deficiência.



Verificou-se que a potencialização das habilidades desses estudantes depende de uma mudança de paradigma que desloca o foco das limitações para as capacidades, interesses e talentos individuais. Nesse processo, a identificação das aptidões dos alunos, o fortalecimento da autonomia, da autoestima e do protagonismo, bem como a participação ativa nas atividades escolares, revela-se elementos essenciais para a construção de trajetórias educacionais significativas. Os resultados da pesquisa também demonstraram que o uso de recursos pedagógicos acessíveis e de tecnologias assistivas amplia as possibilidades de aprendizagem, favorecendo a inclusão e garantindo condições efetivas de participação no currículo escolar.

Destacou-se, ainda, o papel fundamental do professor como mediador da aprendizagem e agente de transformação pedagógica. Por meio do planejamento flexível, da diferenciação metodológica, da avaliação inclusiva e da formação continuada, o docente cria oportunidades para que cada estudante desenvolva suas capacidades em um ambiente de confiança, respeito e valorização das diferenças. As contribuições de autores como Mantoan, Carvalho, Sassaki, Beyer, Mittler e Del Prette confirmam que a inclusão escolar exige compromisso ético, competência pedagógica e expectativas positivas em relação ao potencial de todos os alunos.

Conclui-se, portanto, que a educação inclusiva é um instrumento indispensável para a promoção da cidadania, da dignidade da pessoa humana e da justiça social. A continuidade e o fortalecimento das políticas públicas, aliados ao comprometimento da comunidade escolar, são fundamentais para assegurar que os estudantes com deficiência tenham acesso não apenas à escola, mas a oportunidades reais de aprendizagem, participação e desenvolvimento pleno. Dessa forma, a potencialização de suas habilidades representa não apenas um objetivo pedagógico, mas um compromisso social com a construção de uma sociedade mais democrática, equitativa e verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S. Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender e a pensar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 6, n. 2, p. 155-165, dez. 2002.

BARBOSA, L. M. M.; SILVA, André Luiz da; SOUZA, Mariana Aranha de. O sistema Braille e a formação do professor: o acesso à leitura e à escrita por pessoas cegas. **InFor: Inovação e Formação, Revista NEaD-Unesp**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 49-71, 2019.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. 128 p.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, . Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 maio 2026.



BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, . Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 9 maio 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 9 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 9 maio 2026.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos is**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CORREIA, G. B.; BAPTISTA, C. R. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva de 2008: quais origens e quais trajetórias? **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 716-731, dez. 2018.

CUNHA, B. B. B. **Classes de educação especial para deficientes mentais: intenção e realidade**. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

DEL PRETTE, Z. A. P.; MARTINI, M. L. F. P. Atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professores do ensino fundamental. **Interação em Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 149-156, 2002.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 20, p. 11-30, 2005.

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

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NUNES, A. P. P.; NEGÓCIO, P. A. F. A importância e o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do auxiliar na educação de crianças com deficiência. In: SEMINÁRIO POTIGUAR: EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E ACESSIBILIDADE, 2., 2015, Mossoró. **Anais eletrônicos [...]**. Mossoró: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

TADAIESKY, V. H. C.; TERAN, L. A.; MOTA, M. P. Ritmo Mania e Quebra-Cabeça: jogos digitais como ferramenta pedagógica inclusiva. **Revista Delos**, v. 14, n. 32, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://ojs.revistadelos.com/ojs/index.php/delos/article/view/7904>. Acesso em: 8 maio 2026.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.



ZIESMANN, C. I.; MOREIRA, A. A. K.; BATISTA, J. de F. A importância e o papel do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de crianças com deficiência no ensino regular. **Cenas Educacionais**, Caetité, v. 6, p. e16789, 2023. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/cenaseducacionais/article/view/16789>. Acesso em: 6 jun. 2026