

APRENDIZAGEM ATIVA E INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: POSSIBILIDADES PARA UMA ESCOLA ACESSÍVEL

 <https://doi.org/10.56238/arev7n5-189>

Data de submissão: 12/04/2025

Data de publicação: 12/05/2025

Daniel Duarte Silveira

Doutor em Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil

daniel.silveira@ufpel.edu.br

Francilino Paulo de Sousa

Mestrando em Educação

Enber University

Itapipoca, Ceará, Brasil

fpslm@yahoo.com.br

Elciete de Campos Moraes Brum

Mestra em Educação

Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

Arroio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil

elcietecmbrum.mat@gmail.com

Ezequiel Alves Salazar

Mestrando em Letras

Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Codó, Maranhão, Brasil

quiel_tj@outlook.com

Luciana Barbosa Corrêa

Mestra em Química Analítica

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

São Luís, Maranhão, Brasil

luciana.bc@ufma.br

Luiz Eduardo Lima Ribeiro

Mestre em Letras-Linguística

Instituto Federal do Maranhão (IFMA) - Campus Codó

Codó, Maranhão, Brasil

luiz.ribeiro@ifma.edu.br

Rafael Moraes Acerbi

Mestrando em Gestão, Planejamento e Ensino

Centro Universitário Vale do Rio Verde - UninCor

Três Corações, Minas Gerais, Brasil

hotoracoo@hotmail.com

João Marcelo Araújo Saraiva

Especialista em Libras com Docência no Ensino Superior

Faculdade Evangélica do Meio Norte (Faeme)

Teresina, Piauí, Brasil

joao2820@hotmail.com

Walberlandia da Costa Pinheiro

Especialista em Educação Especial com Ênfase Inclusiva

Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Caucaia, Ceará, Brasil

walberlandiacosta@gmail.com

Hermes Praciano de Castro Filho

Mestrando em Ciências da Educação

Universidad Del Sol - UNADES

Maracanaú, Ceará, Brasil

hermespracianocf@yahoo.com.br

Douglas Nascimento dos Santos

Mestre em Ensino de História

Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

Suzano, São Paulo, Brasil

douglasnsantos@hotmail.com

Gilma Cláuthenis Costa Sales

Mestra em Ciências da Educação

Educainter

Fortaleza, Ceará, Brasil

gilmacosta010@gmail.com

Jonas Martins de Lima Filho

Doutorando em Ciências da Educação

Facultad Interamericana de Ciencias Sociales - PY

Itapipoca, Ceará, Brasil

profjonasmartins@gmail.com

Rodrigo Aires Silva

Mestre em Educação

Universidade Federal do Maranhão - UFMA

São Luís, Maranhão, Brasil

rodrigoairesgeografo@hotmail.com

Weden Almeida Vaz

Especialista em Metodologias Inovadoras Aplicadas à Educação: ensino de Língua Portuguesa e
Língua Inglesa

Centro Universitário de Ensino Superior Franciscano (UNIESF)

São Luís, Maranhão, Brasil

walmeidavaz@yahoo.com.br

RESUMO

A inclusão escolar de estudantes com deficiência exige a superação de práticas pedagógicas tradicionais e a adoção de metodologias que promovam a participação ativa de todos os alunos nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a aprendizagem ativa emerge como uma estratégia pedagógica promissora, ao valorizar a autonomia, a colaboração e o protagonismo discente. Este artigo tem como objetivo analisar as potencialidades das metodologias ativas para a inclusão de estudantes com deficiência, discutindo em que medida essas abordagens podem contribuir para a construção de uma escola mais acessível e democrática. A pesquisa é de natureza qualitativa, com base em revisão bibliográfica e análise de documentos legais e pedagógicos que norteiam a educação inclusiva no Brasil. O referencial teórico articula contribuições clássicas de Vygotsky (1993), ao enfatizar a mediação e a aprendizagem como processo social, e Freire (1996), cuja pedagogia dialógica e emancipadora orienta práticas inclusivas. Como aporte contemporâneo, dialoga-se com Mendes e Almeida (2021), que discutem práticas pedagógicas inclusivas na perspectiva dos direitos humanos, e com Silva e Rodrigues (2022), que analisam os desafios da implementação de metodologias ativas em contextos de diversidade. Os resultados indicam que práticas como sala de aula invertida, rotação por estações, aprendizagem baseada em projetos e metodologias colaborativas favorecem a diversificação dos modos de aprender e ensinar. Conclui-se que a aprendizagem ativa pode ser um instrumento de transformação pedagógica e cultural, desde que alinhada aos princípios da educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Metodologias ativas. Acessibilidade. Deficiência.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, reconhecida como um direito humano fundamental, representa um compromisso ético e político com a equidade e a justiça social. No Brasil, esse compromisso foi consolidado a partir de normativas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e pela adesão à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). No entanto, a efetivação desses princípios ainda enfrenta inúmeros desafios no cotidiano escolar, sobretudo no que diz respeito à superação de práticas pedagógicas excludentes e à criação de ambientes realmente acessíveis.

A presença de estudantes com deficiência nas escolas regulares tem exigido uma reconfiguração das práticas docentes e da cultura escolar. A inclusão não se limita à matrícula, mas implica transformar os processos de ensino e aprendizagem de forma a garantir a participação ativa e o protagonismo de todos os estudantes. Nesse contexto, é essencial repensar as metodologias pedagógicas utilizadas, buscando abordagens que valorizem a diversidade e possibilitem diferentes formas de aprender.

As metodologias ativas têm ganhado destaque como estratégias promissoras para responder a essas demandas. Fundamentadas na ideia de que o estudante deve ser sujeito ativo da sua aprendizagem, essas metodologias rompem com a lógica transmissiva tradicional, propondo experiências de ensino centradas na colaboração, na problematização e na autonomia. Segundo Moran (2018), a aprendizagem significativa ocorre quando o estudante é desafiado a pensar, fazer escolhas e resolver problemas reais, em um ambiente de diálogo e escuta.

Além de favorecerem o engajamento discente, as metodologias ativas criam oportunidades concretas para o exercício da inclusão, ao ampliarem as possibilidades de participação e expressão dos estudantes com deficiência. Práticas como sala de aula invertida, rotação por estações e aprendizagem baseada em projetos têm se mostrado eficazes para atender diferentes estilos de aprendizagem e necessidades educacionais. A pesquisa de Mitre et al. (2021) demonstra que a integração entre práticas inclusivas e metodologias ativas promove avanços significativos na construção de contextos pedagógicos mais equitativos.

O desafio, contudo, está em articular essas metodologias a um compromisso político-pedagógico com a inclusão. Isso exige repensar não apenas os métodos, mas também as finalidades da educação. Nesse sentido, Freire (1996, p. 47) oferece uma contribuição fundamental ao afirmar que:

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, consciência do inacabamento, curiosidade, disponibilidade para o diálogo.

Essa perspectiva dialógica e emancipadora nos convida a compreender o ensino como uma relação ética, aberta à escuta e à construção coletiva do saber, rompendo com a lógica bancária da educação e promovendo a inclusão como um processo contínuo e dinâmico. Vygotsky (1993), ao enfatizar o papel da mediação e da interação social na aprendizagem, também oferece subsídios teóricos valiosos para compreender como a inclusão pode ser efetivada por meio de práticas pedagógicas colaborativas.

Com base nesse referencial, entende-se que a acessibilidade não se restringe à dimensão física ou arquitetônica, mas deve ser ampliada para abarcar a acessibilidade pedagógica e comunicacional. Isso implica em considerar, no planejamento didático, a diversidade de linguagens, ritmos e formas de expressão dos estudantes, como apontam Zanchetta e Bueno (2022), ao discutirem a formação docente para o trabalho inclusivo.

No plano das políticas públicas, observa-se um tensionamento entre as diretrizes normativas e as condições concretas das escolas e dos professores para implementar práticas inclusivas. Estudos como os de Silva e Rodrigues (2022) mostram que muitos docentes ainda enfrentam dificuldades em adaptar suas práticas e utilizar metodologias ativas de forma eficaz em contextos de diversidade. Esses desafios evidenciam a necessidade de formação docente contínua e de investimento em recursos pedagógicos e institucionais.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar as potencialidades das metodologias ativas para a promoção da inclusão de estudantes com deficiência, refletindo sobre sua contribuição para a construção de uma escola mais acessível, participativa e democrática. A proposta é discutir em que medida essas metodologias podem ser apropriadas criticamente pelos professores para favorecer a aprendizagem de todos os estudantes.

A abordagem metodológica adotada é de natureza qualitativa, com base em revisão bibliográfica e análise documental. Foram selecionados autores clássicos e contemporâneos da área da educação, bem como documentos legais e institucionais que fundamentam a política de inclusão escolar no Brasil e em organismos internacionais, como a UNESCO e a ONU. O recorte priorizou publicações dos últimos cinco anos que discutem a articulação entre inclusão, acessibilidade e metodologias ativas.

Também foram analisados artigos científicos, livros e relatórios educacionais que tratam da implementação de práticas pedagógicas inclusivas, com foco em experiências reais desenvolvidas em diferentes contextos educacionais. O objetivo foi identificar estratégias, limites e possibilidades para o uso das metodologias ativas como recurso para a democratização do ensino e a valorização da diversidade no ambiente escolar.

A estrutura do artigo está organizada em quatro seções, além desta introdução. A primeira seção apresenta os fundamentos teóricos sobre inclusão escolar e metodologias ativas. A segunda analisa o arcabouço legal e político da educação inclusiva no Brasil. A terceira discute experiências e práticas de metodologias ativas em contextos inclusivos. A quarta seção traz as considerações finais, com reflexões sobre os desafios e perspectivas para a construção de uma escola acessível a partir de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA INCLUSÃO E DAS METODOLOGIAS ATIVAS

A construção de uma escola inclusiva exige uma reorientação profunda das concepções pedagógicas que tradicionalmente estruturaram o ensino. A inclusão escolar, mais do que uma proposta normativa, representa uma mudança de paradigma que pressupõe reconhecer e valorizar a diversidade como constitutiva do processo educativo. Essa concepção rompe com práticas excludentes historicamente legitimadas por modelos homogêneos de ensino, e alinha-se a princípios de justiça social e equidade. Como destacam Mitre et al. (2021), a inclusão implica não apenas o acesso ao espaço escolar, mas a participação efetiva dos estudantes em todas as dimensões do processo educativo.

A efetivação da inclusão, segundo os mesmos autores, requer que a escola se reorganize não apenas em termos físicos e estruturais, mas sobretudo em suas práticas curriculares e avaliativas. Mitre et al. (2021) ressaltam que a inclusão escolar demanda uma revisão crítica das rotinas pedagógicas, da seleção de conteúdos e das formas de interação em sala de aula, de modo a garantir que todos os estudantes sejam reconhecidos em suas singularidades e potencialidades. Essa transformação implica compreender a diferença não como obstáculo, mas como elemento enriquecedor do processo de ensino e aprendizagem, exigindo do professor uma postura de escuta ativa, planejamento flexível e compromisso ético com a diversidade.

Do ponto de vista teórico, a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1993) fornece aportes centrais para o entendimento da aprendizagem como processo mediado socialmente. A interação com os pares e com adultos mais experientes permite ao sujeito desenvolver funções psicológicas superiores e ampliar suas zonas de desenvolvimento. Essa abordagem valoriza a mediação pedagógica e o papel ativo do sujeito na construção do conhecimento, o que se mostra particularmente relevante em contextos de diversidade, onde as estratégias de ensino devem ser ajustadas às necessidades específicas de cada estudante. Como reforçam Zanchetta e Bueno (2022), o planejamento pedagógico inclusivo exige intencionalidade, escuta e disposição para ressignificar práticas.

Outro marco importante para o pensamento pedagógico emancipador é Paulo Freire, cuja pedagogia crítica orienta-se pela valorização do diálogo, da escuta ativa e do reconhecimento dos

saberes dos educandos. Para o autor, não há ensino sem aprendizagem, nem educação sem relações de afeto, respeito e compromisso. Em sua obra *Pedagogia da autonomia*, Freire (1996, p. 79) afirma:

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Exige a certeza de que a mudança é possível. Ensinar exige pesquisa, curiosidade, exige estética e ética, exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. Ensinar exige consciência do inacabamento.

Essa compreensão amplia o papel do professor, que deixa de ser mero transmissor de conteúdos para assumir a função de mediador de aprendizagens significativas e contextualizadas. Nesse sentido, a pedagogia inclusiva se articula de forma coerente com as metodologias ativas, uma vez que ambas buscam romper com a lógica tradicional da educação bancária e promover o protagonismo discente. As metodologias ativas, como ressalta Moran (2018), colocam o aluno no centro do processo, estimulando sua autonomia, criatividade e colaboração.

Segundo Moran (2018), a aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando os estudantes são desafiados a resolver problemas reais, dialogar com os colegas e tomar decisões em contextos que envolvem a vida cotidiana, a cultura e a ética. Essa proposta se mostra especialmente potente em contextos inclusivos, pois permite adaptar o percurso formativo às potencialidades e interesses dos estudantes, respeitando seus ritmos, estilos e formas de expressão. A valorização da diversidade, nesse contexto, deixa de ser um desafio a ser superado e passa a ser um recurso para a construção coletiva do conhecimento.

A literatura mais recente também tem evidenciado as interfaces entre inclusão e metodologias ativas como caminhos complementares na busca por uma escola mais democrática. De acordo com Rodrigues e Silva (2022), práticas pedagógicas baseadas em projetos, atividades em grupo e uso de recursos tecnológicos podem favorecer a aprendizagem colaborativa e a integração de estudantes com deficiência. Os autores afirmam que a adoção dessas práticas demanda uma formação docente consistente, que integre os princípios da educação inclusiva aos saberes didáticos e metodológicos contemporâneos.

A centralidade do estudante no processo educativo exige uma reconfiguração da prática docente que contemple, simultaneamente, a escuta ativa e o planejamento diferenciado. Conforme aponta Zabalza (1998), ensinar não se resume a aplicar técnicas, mas envolve compreender a singularidade de cada aluno e propor caminhos que respeitem sua trajetória, repertório e condições objetivas de aprendizagem. Nesse cenário, as metodologias ativas tornam-se um instrumento potente para materializar, no cotidiano escolar, os princípios da inclusão, desde que utilizadas de forma crítica e contextualizada.

Assim, os fundamentos teóricos aqui apresentados demonstram que a promoção de uma educação inclusiva e significativa requer o diálogo entre diferentes concepções pedagógicas. A articulação entre a perspectiva sociocultural de Vygotsky, a pedagogia crítica de Freire e os aportes contemporâneos sobre metodologias ativas permite fundamentar uma proposta de ensino que reconheça a pluralidade dos sujeitos e busque, por meio de práticas participativas, a transformação do espaço escolar em um ambiente verdadeiramente acessível e democrático.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS E MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A consolidação da educação inclusiva como diretriz das políticas educacionais no Brasil está ancorada em um conjunto de documentos legais e normativos que reafirmam o direito de todas as pessoas à educação, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais ou sociais. Esse princípio está previsto na Constituição Federal de 1988, que garante o acesso e a permanência na escola como dever do Estado (Brasil, 1988). A partir dessa base constitucional, diversas normativas foram elaboradas com o objetivo de assegurar a inclusão de estudantes com deficiência no sistema educacional.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) representou um marco fundamental ao estabelecer, em seu artigo 58, que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Tal orientação foi reforçada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que propõe a superação do paradigma da segregação escolar e a construção de sistemas educacionais inclusivos, baseados no reconhecimento e valorização da diversidade humana. A política destaca a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE), do uso de tecnologias assistivas e da formação docente como elementos estruturantes para a efetivação da inclusão.

A Política Nacional de 2008 também enfatiza que a inclusão deve ser compreendida como um processo que envolve toda a comunidade escolar, demandando mudanças nas atitudes, valores e formas de organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, a ênfase recai não apenas sobre a oferta de serviços especializados, como o AEE, mas também sobre a necessidade de articulação entre esse atendimento e as atividades curriculares desenvolvidas na sala comum. A proposta de transversalidade da educação especial, conforme delineada na política, desafia as escolas a repensarem suas práticas em uma perspectiva colaborativa, na qual professores do ensino regular e do atendimento especializado atuem de forma integrada para garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

No plano internacional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pelo Brasil com status de emenda constitucional por meio do Decreto nº 6.949/2009,

estabelece em seu artigo 24 o direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades. O documento orienta os países a garantirem sistemas educacionais que não apenas admitam, mas também promovam a participação ativa desses sujeitos, com adaptações razoáveis e suporte individualizado sempre que necessário. Tais diretrizes reafirmam que a inclusão é um direito e não uma concessão, e que a educação deve estar comprometida com a eliminação de barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas.

Nos últimos anos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018, também passou a integrar o debate sobre inclusão ao prever, em seus princípios orientadores, a necessidade de garantir a equidade e o respeito à diversidade nos processos educativos (Brasil, 2018). A BNCC reconhece que o currículo deve ser construído a partir das experiências, identidades e necessidades dos estudantes, o que implica em considerar estratégias pedagógicas diferenciadas para o atendimento de públicos historicamente marginalizados, como as pessoas com deficiência. No entanto, a simples menção à inclusão no texto curricular não garante sua implementação efetiva, o que demanda ações articuladas entre políticas de formação, financiamento e acompanhamento pedagógico.

Organismos internacionais como a UNESCO também têm enfatizado a importância de políticas educacionais inclusivas como parte de uma agenda global de desenvolvimento sustentável. No relatório *Education and Disability: Analysis of Data from 49 Countries*, a UNESCO (2021) destaca que a exclusão escolar de pessoas com deficiência persiste como um dos maiores desafios educacionais do século XXI. O documento mostra que, em diversos países, a presença física desses estudantes nas escolas não é acompanhada por práticas pedagógicas adequadas, apontando para a urgência de políticas que integrem acessibilidade, formação docente e transformação curricular.

Além disso, a proposta de um novo contrato social para a educação, apresentada pela UNESCO (2021) no relatório *Reimagining our futures together*, reforça que a inclusão deve ser entendida como um princípio norteador de todas as ações educacionais, e não como uma política específica ou setorial. O relatório destaca que a inclusão é uma obrigação moral e uma necessidade prática para sociedades mais equitativas, resilientes e sustentáveis, e que, para isso, é fundamental repensar os currículos, as formas de avaliação e as metodologias de ensino de forma a garantir que todos os estudantes possam aprender em condições de igualdade. Nesse sentido, os principais marcos normativos nacionais podem ser organizados em um quadro explicativo que evidencia suas contribuições e desdobramentos pedagógicos, conforme apresentado a seguir.

Quadro 1 – Políticas Públicas e Marcos Legais da Educação Inclusiva.

Eixo	Documento/Referência	Princípios Fundamentais	Implicações Teóricas e Pedagógicas
Fundamento constitucional da inclusão	Constituição Federal de 1988	Direito universal à educação (Art. 205); atendimento especializado aos estudantes com deficiência (Art. 208, III); equidade como princípio organizador do ensino.	Garante o direito à educação a todos, incluindo pessoas com deficiência, como dever do Estado e da sociedade. Fundamenta a criação de políticas inclusivas em todas as etapas da educação básica e superior.
Diretrizes nacionais da inclusão escolar	LDB nº 9.394/1996, Art. 58–60	Atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino; complementação e suplementação curricular.	Impõe às escolas regulares o dever de incluir estudantes com deficiência, promovendo adaptação curricular e metodologias adequadas às diferentes necessidades.
Marco normativo orientador da prática inclusiva	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008)	Substituição do modelo médico pelo modelo social de deficiência; transversalidade da inclusão; Atendimento Educacional Especializado (AEE); formação continuada docente.	Rompe com práticas segregacionistas e estabelece parâmetros para reorganizar o sistema educacional, priorizando a acessibilidade pedagógica e a valorização da diversidade.
Instrumento de validação constitucional da inclusão como direito	Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006); Decreto 6.949/2009	Educação como direito humano; educação inclusiva em todos os níveis; adaptações razoáveis; igualdade de oportunidades.	Eleva a inclusão ao patamar de emenda constitucional. Vincula a legislação nacional aos tratados internacionais, obrigando o Estado a oferecer suporte individualizado e remover barreiras estruturais, atitudinais e pedagógicas.
Orientações curriculares contemporâneas	Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018)	Equidade; respeito à diversidade; flexibilização curricular; aprendizagem significativa para todos.	Reforça a necessidade de práticas pedagógicas que atendam diferentes perfis de estudantes. Aponta para a incorporação de metodologias ativas como estratégias promotoras da participação e aprendizagem de estudantes com deficiência.
Referenciais internacionais contemporâneos	UNESCO (2021): Education and Disability e Reimagining our futures together	Inclusão como direito global e dever moral; vínculo entre inclusão, sustentabilidade e democracia; necessidade de transformação curricular e metodológica.	Aponta a inclusão como componente central da qualidade educacional. Exige a reestruturação das políticas públicas, formação docente e uso de práticas pedagógicas inovadoras como as metodologias ativas.
Desafios na implementação	Silva e Rodrigues (2022); Mitre et al. (2021)	Falta de formação docente adequada; insuficiência de recursos pedagógicos; ausência de cultura institucional inclusiva.	Revelam o hiato entre a legislação e a prática. Indicam a urgência de estratégias intersetoriais para garantir acessibilidade pedagógica e formação crítica dos professores.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Apesar desses avanços normativos, persistem lacunas significativas entre os marcos legais e a realidade das escolas. A pesquisa de Silva e Rodrigues (2022) demonstra que, muitas vezes, os professores não recebem formação suficiente para aplicar práticas inclusivas em sala de aula, especialmente no que se refere à adaptação curricular e ao uso de metodologias que favoreçam a participação de estudantes com deficiência. Essa desconexão entre política e prática revela a importância de estratégias de implementação que envolvam os diferentes atores da comunidade escolar e promovam o acompanhamento sistemático das ações inclusivas.

Silva e Rodrigues (2022) também enfatizam que a ausência de condições materiais adequadas e o excesso de demandas burocráticas impactam diretamente a capacidade dos docentes de desenvolver propostas inclusivas com qualidade. Os autores observam que, mesmo quando há intenção pedagógica e sensibilidade por parte dos professores, a falta de suporte institucional — como tempo para planejamento, recursos didáticos acessíveis e apoio técnico especializado — compromete a efetividade das práticas. Nesse sentido, reforça-se a necessidade de políticas públicas que articulem formação continuada, infraestrutura e cultura organizacional voltada à valorização da diversidade, garantindo que os princípios da inclusão não permaneçam restritos ao plano legal ou ao discurso institucional.

Assim, as políticas públicas e marcos legais analisados fornecem diretrizes essenciais para a construção de sistemas educacionais mais justos e acessíveis. Contudo, sua eficácia depende da capacidade das instituições escolares de ressignificar suas práticas, investir na formação dos profissionais da educação e garantir condições estruturais adequadas para a efetivação da inclusão. Neste contexto, as metodologias ativas surgem como aliadas potenciais na concretização desses princípios, ao oferecerem caminhos pedagógicos que valorizam a diversidade, o protagonismo e a colaboração.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E METODOLOGIAS ATIVAS NA INCLUSÃO

A implementação de práticas pedagógicas inclusivas depende, entre outros fatores, da capacidade dos professores em articular estratégias didáticas inovadoras às necessidades concretas dos estudantes com deficiência. Nesse contexto, as metodologias ativas têm se mostrado aliadas relevantes no processo de ensino e aprendizagem inclusivo, pois promovem a participação, a autonomia e o protagonismo estudantil. Essas metodologias rompem com a lógica transmissiva tradicional, oferecendo múltiplas formas de engajamento e construção coletiva do conhecimento.

A utilização de metodologias como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos, rotação por estações e metodologias colaborativas tem sido associada à ampliação das possibilidades de aprendizagem em contextos de diversidade. Segundo Moran (2018), essas práticas valorizam a

autonomia do estudante, aproximam o conteúdo da realidade, incentivam a solução de problemas e desenvolvem competências socioemocionais. Tais estratégias podem ser adaptadas a diferentes contextos e perfis de estudantes, desde que o professor esteja atento às particularidades dos sujeitos e às barreiras pedagógicas que podem limitar sua participação.

O uso da sala de aula invertida, por exemplo, permite que os alunos tenham acesso prévio ao conteúdo em casa, utilizando vídeos, textos e materiais acessíveis, o que possibilita, durante a aula, a realização de atividades práticas, colaborativas e personalizadas. Essa metodologia favorece o acompanhamento individualizado e estimula o trabalho em equipe, criando um ambiente mais flexível e responsável às diferenças. Da mesma forma, a aprendizagem baseada em projetos promove a integração de saberes, o desenvolvimento da criatividade e a resolução de problemas reais, aspectos fundamentais para uma educação voltada à inclusão.

Estudos recentes reforçam a eficácia dessas abordagens. Rodrigues e Silva (2022) demonstram que o uso de metodologias ativas em ambientes inclusivos potencializa a aprendizagem de estudantes com deficiência ao criar situações de interação e colaboração, respeitando os diferentes ritmos e estilos cognitivos. Os autores destacam que, além de favorecerem a inclusão, essas práticas ampliam o repertório didático dos docentes e fortalecem a cultura participativa no ambiente escolar.

Contudo, a adoção dessas metodologias exige condições objetivas de trabalho e formação docente adequada. Mitre et al. (2021) alertam que muitos professores ainda se sentem inseguros em utilizar metodologias ativas com estudantes com deficiência, especialmente quando não recebem apoio institucional nem formação específica. Isso revela a importância de políticas de formação continuada que articulem os princípios da inclusão com o uso de estratégias pedagógicas inovadoras e acessíveis.

O desafio não está apenas na adoção de novas metodologias, mas na construção de uma cultura pedagógica comprometida com a equidade. Como afirmam Zanchetta e Bueno (2022), é necessário que os professores compreendam a inclusão como princípio estruturante de sua prática, e não como uma adaptação pontual ou suplementar. Essa mudança de postura requer escuta ativa, intencionalidade pedagógica e o reconhecimento das potencialidades de cada estudante como elemento central do processo educativo.

A título de ilustração, práticas de rotação por estações têm sido aplicadas com sucesso em turmas inclusivas, permitindo que os alunos transitem entre diferentes atividades, recursos e suportes, de acordo com suas necessidades e interesses. Essa abordagem favorece o desenvolvimento de múltiplas competências, permite o trabalho colaborativo e promove a personalização da aprendizagem. Da mesma forma, a aprendizagem por pares, incentivada por projetos interdisciplinares, amplia as oportunidades de mediação entre os alunos, fortalecendo o vínculo e o respeito às diferenças.

Freire (1996) já havia antecipado a importância de práticas pedagógicas abertas ao diálogo e à experiência concreta dos educandos. Em sua perspectiva, a educação deve estar ancorada no compromisso com a transformação e com a valorização da subjetividade de cada sujeito. O autor afirma que: “Não há, portanto, educação fora das sociedades humanas, e não há homem isolado. Os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1996, p. 79).

Essa concepção reforça a necessidade de uma pedagogia que reconheça o estudante com deficiência como sujeito histórico, produtor de saberes e capaz de contribuir ativamente para a construção coletiva do conhecimento. Ao incorporar as metodologias ativas de forma crítica e situada, o professor transforma o espaço escolar em um ambiente mais acessível, democrático e significativo para todos.

Assim, percebe-se que as metodologias ativas, quando articuladas a princípios inclusivos, constituem um caminho promissor para enfrentar os desafios da diversidade nas escolas. Sua eficácia, no entanto, depende da formação docente, da intencionalidade pedagógica e do apoio institucional, para que não se limitem a uma inovação técnica, mas componham um projeto educativo comprometido com a justiça social.

4.1 EXEMPLOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS COM METODOLOGIAS ATIVAS

4.1.1 Sala de aula invertida com estudantes com deficiência visual

A sala de aula invertida propõe uma inversão na lógica tradicional de ensino: os estudantes acessam previamente o conteúdo em casa, por meio de vídeos, leituras e outros materiais, e, em sala, realizam atividades práticas, colaborativas e reflexivas. Com estudantes com deficiência visual, essa metodologia exige o uso de recursos acessíveis, como leitores de tela, áudios descritivos e materiais em braille. Segundo Moran (2018), a autonomia promovida pela sala invertida favorece uma aprendizagem ativa e reflexiva, especialmente quando se considera a diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem.

Durante os encontros presenciais, o professor pode mediar discussões a partir das escutas prévias dos estudantes, criar grupos colaborativos com apoio de tutoria entre pares, e propor atividades tátteis ou orais que consolidem os conceitos abordados. A mediação, nesses casos, exige sensibilidade para adequar os espaços físicos e as interações, permitindo que os estudantes com deficiência visual participem plenamente do debate e da construção do conhecimento. Vygotsky (1993) reforça que a aprendizagem se dá na interação social, mediada pela linguagem — o que implica valorizar os diferentes modos de comunicação e percepção do mundo.

Assim, quando o material é acessível e os objetivos da aula são compartilhados com antecedência, o aluno pode organizar sua rotina de estudos com mais clareza e segurança. Essa previsibilidade contribui para uma aprendizagem significativa, especialmente em contextos em que o estudante depende de tecnologias assistivas ou apoio externo para acessar o conteúdo.

4.1.2 Rotação por estações com estudantes com deficiência intelectual

A metodologia de rotação por estações consiste na organização da sala em espaços diferentes, nos quais os estudantes realizam atividades variadas sobre um mesmo tema, com tempos e objetivos específicos. Essa estratégia permite trabalhar com diferentes linguagens e abordagens, favorecendo a personalização da aprendizagem. Para estudantes com deficiência intelectual, esse modelo se mostra altamente eficaz, pois possibilita a repetição de conteúdos, o uso de recursos concretos e a diversificação de estímulos. Como afirmam Rodrigues e Silva (2022), práticas que valorizam a diversidade de experiências e formas de expressão são fundamentais para o avanço de políticas educacionais inclusivas.

Nas estações, o professor pode dispor jogos didáticos com foco na lógica, vídeos curtos e acessíveis, atividades manuais de recorte e colagem, construção de mapas conceituais e rodas de conversa guiadas. É essencial que as tarefas sejam claras, bem sinalizadas e com objetivos alcançáveis. A mediação docente deve ser atenta à compreensão dos estudantes e à criação de vínculos afetivos, reforçando positivamente cada conquista. Zanchetta e Bueno (2022) apontam que o planejamento de práticas inclusivas precisa integrar escuta ativa, intencionalidade e conhecimento das particularidades dos sujeitos.

Além do trabalho cognitivo, a rotação por estações estimula o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como cooperação, autocontrole e iniciativa. Estudantes com deficiência intelectual podem ser incentivados a atuar como líderes de pequenos grupos ou monitores de tarefas, fortalecendo sua participação e senso de pertencimento. A metodologia também facilita o acompanhamento pedagógico individualizado, pois permite ao professor circular pelos grupos e observar com mais atenção as dificuldades e os avanços de cada aluno.

4.1.3 Aprendizagem baseada em projetos com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

A aprendizagem baseada em projetos (ABP) oferece uma abordagem flexível e integrada, ideal para desenvolver competências cognitivas, sociais e comunicativas. Para estudantes com TEA, essa metodologia precisa ser adaptada com atenção à estrutura, previsibilidade e clareza das atividades. O

uso de cronogramas visuais, roteiros com etapas bem definidas e contratos de tarefas favorece o engajamento e a compreensão das propostas. Segundo Zanchetta e Bueno (2022), o planejamento detalhado, aliado à sensibilidade da mediação, contribui significativamente para o sucesso de práticas inclusivas com estudantes do espectro.

Um exemplo concreto seria o desenvolvimento de um projeto sobre “Alimentação saudável”, no qual os estudantes pesquisam alimentos, organizam entrevistas com profissionais da saúde e montam uma feira de alimentos na escola. Estudantes com TEA podem ser responsáveis por tarefas específicas, como organização visual do espaço, registro fotográfico ou montagem de cartazes com apoio de pictogramas. A divisão do projeto em fases facilita a organização das atividades e a previsibilidade do processo, o que reduz a ansiedade e aumenta o conforto emocional desses estudantes.

Além disso, a aprendizagem baseada em projetos cria oportunidades para o desenvolvimento da comunicação social e da empatia. Ao trabalhar em grupo, os estudantes com TEA são estimulados a interagir com os colegas, desenvolver cooperação e exercer papéis variados. Com suporte adequado, o projeto se transforma em um espaço de experimentação, autonomia e reconhecimento das potencialidades individuais. Como aponta Mitre et al. (2021), práticas que consideram a singularidade dos sujeitos promovem ambientes escolares mais humanos e justos.

4.1.4 Gamificação com estudantes com deficiência física

A gamificação, enquanto abordagem pedagógica, utiliza elementos dos jogos — como metas, desafios, recompensas e rankings — para engajar os estudantes no processo de aprendizagem. Em contextos inclusivos, especialmente com estudantes com deficiência física, a gamificação permite explorar múltiplos formatos de participação e expressão. Jogos digitais com comandos acessíveis, jogos de tabuleiro adaptados ou dinâmicas de equipe com desafios motores podem ser ajustados às condições de mobilidade dos alunos. De acordo com Mitre et al. (2021), a gamificação se mostra eficaz na promoção de engajamento, senso de pertencimento e autoestima.

É fundamental que os jogos promovam igualdade de condições e estimulem a colaboração, e não apenas a competição. Estratégias como pontos por cooperação, desafios em duplas heterogêneas e feedback positivo contínuo ajudam a manter o envolvimento de todos. Além disso, a gamificação pode ser aliada de práticas interdisciplinares: em uma aula de História, por exemplo, os alunos podem participar de uma “missão arqueológica”, resolvendo enigmas com base em fontes históricas, enquanto aplicam conceitos trabalhados em sala.

Outro aspecto relevante da gamificação inclusiva é o incentivo à criatividade e à construção coletiva das regras. Estudantes com deficiência física podem participar da elaboração de jogos, criando narrativas e sugerindo formas de interação adaptadas. Esse processo valoriza a experiência do estudante como autor e não apenas como receptor das atividades. Segundo Moran (2018), práticas como essa promovem maior engajamento e sentimento de autoria na aprendizagem, fatores essenciais para uma educação inclusiva de qualidade.

4.1.5 Metodologias colaborativas em turmas multideficientes

Em salas com estudantes com múltiplas deficiências, as metodologias colaborativas são fundamentais para garantir a participação ativa de todos os sujeitos. A organização de grupos heterogêneos, com funções claras e rotativas, promove a equidade e o reconhecimento das diferentes formas de contribuição. Conforme Vygotsky (1993), o desenvolvimento humano está profundamente vinculado às interações sociais e à mediação com o outro, o que torna o trabalho em grupo um espaço privilegiado de aprendizagem e inclusão.

Uma prática eficaz é a distribuição de papéis funcionais em projetos curtos: um estudante pode ser responsável por organizar os materiais, outro por registrar as ideias em áudio ou imagem, enquanto um terceiro atua como porta-voz do grupo. Essa divisão permite que cada um participe de acordo com suas potencialidades, fortalecendo a autoestima e a cooperação. A tutoria entre pares, quando bem mediada, também pode ser uma estratégia potente, tanto para promover o aprendizado quanto para desenvolver empatia e respeito às diferenças.

Como enfatizam Rodrigues e Silva (2022), a cultura colaborativa na escola deve ser construída cotidianamente, com práticas que incentivem a solidariedade e a corresponsabilidade. O professor, nesse processo, assume o papel de facilitador e mediador, organizando os tempos e espaços para que todos possam se expressar e aprender em conjunto. Essa concepção está profundamente alinhada à pedagogia crítica de Freire (1996), que compreende a educação como um processo de construção coletiva de saberes, orientado pelo diálogo e pelo compromisso ético com a emancipação humana.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva demanda um processo contínuo de transformação das práticas pedagógicas, das relações sociais e da cultura institucional. Como discutido ao longo do texto, a inclusão escolar não se limita ao acesso físico dos estudantes com deficiência à sala de aula, mas envolve a criação de condições reais para sua participação ativa, seu protagonismo e sua aprendizagem significativa. As metodologias ativas, quando utilizadas de forma crítica e planejada,

representam uma oportunidade para ressignificar a prática docente e ampliar as formas de ensinar e aprender.

A análise dos marcos legais e das políticas públicas evidencia um arcabouço normativo robusto que sustenta o direito à educação inclusiva. No entanto, esse avanço não se reflete de maneira uniforme nas práticas escolares, devido à carência de formação docente, à fragilidade das políticas de implementação e à permanência de barreiras pedagógicas, atitudinais e estruturais. Esse descompasso entre política e prática desafia os educadores a repensarem suas abordagens e buscarem estratégias que acolham a diversidade como valor formativo.

As metodologias ativas oferecem possibilidades concretas para repensar o espaço escolar como ambiente dialógico, colaborativo e acessível. Ao promoverem atividades em grupo, resolução de problemas, protagonismo estudantil e uso de múltiplas linguagens, essas metodologias favorecem a personalização do ensino e a valorização das diferentes formas de aprendizagem. A escuta atenta, a mediação sensível e a intencionalidade pedagógica tornam-se elementos centrais no processo de inclusão, como apontam os estudos de Vygotsky e Freire sobre a importância da interação e do diálogo na construção do conhecimento.

As experiências analisadas mostram que estratégias como sala de aula invertida, rotação por estações, aprendizagem baseada em projetos e gamificação podem ser adaptadas para atender às necessidades de estudantes com diferentes tipos de deficiência, promovendo sua participação efetiva nas atividades escolares. Essas práticas, ao serem aplicadas com planejamento e sensibilidade, têm o potencial de tornar a aprendizagem mais significativa e socialmente relevante, beneficiando todos os envolvidos no processo educativo.

O uso crítico das metodologias ativas exige que o professor compreenda a inclusão não como um desafio isolado ou como um conjunto de adaptações pontuais, mas como um princípio que atravessa toda a organização do trabalho pedagógico. O risco de aplicar essas metodologias de forma descontextualizada e tecnicista reforça a importância de fundamentá-las em uma perspectiva ético-política, comprometida com a equidade, a justiça social e a valorização das singularidades.

A articulação entre inclusão e metodologias ativas aponta para a necessidade de um novo paradigma educacional, no qual ensinar e aprender são práticas coletivas, situadas e abertas à diversidade. Quando o ensino se baseia na escuta, na colaboração e no reconhecimento das múltiplas formas de ser e aprender, a escola se aproxima do ideal de um espaço democrático, comprometido com a formação integral de todos os sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G. Educação inclusiva e práticas pedagógicas: o que dizem os professores? *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu>. Acesso em: 05 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

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

MITLER, P. Educación inclusiva: contextos sociales y culturales. Madrid: Narcea, 2003.

MITRE, S. M. et al. Educação inclusiva e formação docente: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, 2021. DOI: 10.1590/S1413-24782021260079. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu>. Acesso em: 17 abr. 2025.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais significativa. In: BACICH, L.; MORAN, J. M. (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 15-33.

OLIVEIRA, D. A reconfiguração da gestão da educação no contexto da reforma do Estado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 21-39, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es>. Acesso em: 15 mar. 2025.

ONU. Organização das Nações Unidas. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova Iorque, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2025.

RODRIGUES, D.; SILVA, R. Desafios das metodologias ativas na educação inclusiva: uma revisão integrativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 28, n. 2, p. 193-210, 2022. DOI: 10.1590/1980-54702022v28e0289. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee>. Acesso em: 12 abr. 2025.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, R.; RODRIGUES, D. Metodologias ativas e inclusão: desafios para o ensino na diversidade. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 60, n. 63, p. 1-23, 2022. DOI: 10.21680/1981-1802.2022v60n63ID27047. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao>. Acesso em: 17 abr. 2025.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Education and Disability: Analysis of Data from 49 Countries*. Paris: UNESCO Institute for Statistics, 2021. Disponível em: <http://uis.unesco.org>. Acesso em: 08 abr. 2025.

UNESCO. Reimagining our futures together: a new social contract for education. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 28 mar. 2025.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANCHETTA, E. S.; BUENO, J. G. S. Inclusão escolar e formação de professores: uma perspectiva crítica. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 38, e386812, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur>. Acesso em: 03 abr. 2025.