

**A ORIENTAÇÃO
EDUCACIONAL COMO
PRÁTICA
INTERDISCIPLINAR:
INCLUSÃO, APRENDIZAGEM
E AUTONOMIA DISCENTE**

**THE EDUCATIONAL GUIDANCE AS AN INTERDISCIPLINARY PRACTICE:
INCLUSION, LEARNING, AND STUDENT AUTONOMY**

Ciências Humanas • 20/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/789868725](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/789868725)

Jônatas Peres Soares¹

Matheus Carvalho do Nascimento²

João Paulo de Oliveira Faria³

RESUMO

Este artigo analisa como o pensamento interdisciplinar contribui para a atuação do orientador educacional no acompanhamento de estudantes com necessidades educacionais específicas. O estudo tem como objetivo compreender de que modo a articulação entre escola, família e profissionais de diferentes áreas pode favorecer a inclusão, a aprendizagem e a construção da autonomia discente. Adota-se uma abordagem qualitativa, descritiva e reflexiva, desenvolvida como relato de experiência a partir da atuação do autor no Serviço de Orientação Educacional de uma escola da rede municipal de Santa Maria Madalena, no estado do Rio de Janeiro. O material analisado reúne observações do cotidiano escolar, conversas com estudantes e responsáveis, registros pedagógicos, acompanhamento de Planos de Ensino Individualizados e articulações com profissionais das áreas da educação, saúde, assistência social e da rede de proteção. Os resultados indicam que a compreensão das dificuldades escolares se amplia quando diferentes saberes dialogam e quando os contextos familiar e social são considerados na análise pedagógica. Também evidenciam que o laudo médico pode contribuir para a organização de apoios, mas não substitui a observação pedagógica na identificação das possibilidades de aprendizagem. Conclui-se que a interdisciplinaridade fortalece práticas de escuta, responsabilidade compartilhada e construção de intervenções voltadas à participação, à aprendizagem e à autonomia dos estudantes.

Palavras-chave: Orientação Educacional; Interdisciplinaridade; Educação Inclusiva; Aprendizagem; Autonomia Discente.

ABSTRACT

This article analyzes how interdisciplinary thinking contributes to the work of educational counselors in supporting students with specific

educational needs. The study aims to understand how collaboration among schools, families, and professionals from different fields can foster inclusion, learning, and the development of student autonomy. A qualitative, descriptive, and reflective approach was adopted, structured as an experience report based on the author's work in the Educational Guidance Service of a municipal school in Santa Maria Madalena, Rio de Janeiro, Brazil. The material analyzed includes observations of everyday school life, conversations with students and their families, pedagogical records, monitoring of Individualized Education Plans, and collaboration with professionals from the fields of education, health, social assistance, and the child protection network. The results indicate that understanding school difficulties is broadened when different forms of knowledge are brought into dialogue and when family and social contexts are considered in pedagogical analysis. They also show that medical reports can contribute to the organization of educational support but do not replace pedagogical observation in identifying students' learning possibilities. The study concludes that interdisciplinarity strengthens practices of listening, shared responsibility, and the development of interventions aimed at student participation, learning, and autonomy.

Keywords: Educational Guidance; Interdisciplinarity; Inclusive Education; Learning; Student Autonomy.

1. INTRODUÇÃO

A atuação do orientador educacional acontece em uma região de encontro. No cotidiano escolar, esse profissional acompanha questões relacionadas à aprendizagem, à convivência, à participação da família, à inclusão e à garantia de direitos, mas raramente encontra situações que possam ser compreendidas a partir de uma

única área do conhecimento. Uma dificuldade apresentada em sala de aula pode envolver aspectos pedagógicos, sociais, familiares, emocionais ou de saúde. Da mesma forma, um comportamento inicialmente interpretado como indisciplina pode estar relacionado a barreiras de comunicação, a uma necessidade educacional ainda não identificada ou a acontecimentos vivenciados fora da escola. Por isso, orientar não significa apenas encaminhar estudantes ou registrar ocorrências. Significa produzir uma leitura cuidadosa de cada situação, reunir diferentes sujeitos, aproximar saberes e construir respostas que façam sentido para o estudante e para a comunidade escolar.

Essa compreensão aproxima a Orientação Educacional do pensamento interdisciplinar. A divisão do conhecimento em campos específicos é importante para o aprofundamento dos estudos e para a formação de profissionais, mas pode se tornar um obstáculo quando as fronteiras entre as áreas impedem o diálogo. Japiassu (1976) chama atenção para o processo de fragmentação do saber e para a necessidade de construir pontes entre os diferentes campos do conhecimento. Na escola, esse desafio se manifesta de forma concreta: o professor conhece o percurso do estudante em sala de aula; a equipe de apoio acompanha necessidades específicas; a família conhece aspectos de sua história e de sua realidade; profissionais da saúde e da assistência social podem oferecer outras perspectivas; e o orientador educacional ocupa uma posição estratégica na articulação desses diferentes olhares. Nenhum deles, isoladamente, esgota a realidade do estudante.

Essa necessidade de articulação torna-se ainda mais evidente no acompanhamento de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade,

altas habilidades ou outras necessidades educacionais específicas. Em muitos contextos escolares, o laudo médico passa a ocupar o centro das decisões, como se fosse capaz de explicar integralmente a pessoa e indicar, por si só, o que ela pode aprender. Essa postura pode reduzir o estudante ao diagnóstico e enfraquecer a responsabilidade pedagógica da escola. O diagnóstico pode oferecer informações relevantes para a organização de apoios, mas não substitui a observação cotidiana, o conhecimento do contexto e a análise das possibilidades de aprendizagem. A legislação brasileira assegura o direito à educação e a um sistema educacional inclusivo, mas a efetivação desse direito depende de práticas que reconheçam as diferenças sem transformá-las em justificativa para a exclusão, a simplificação permanente do currículo ou a diminuição das expectativas de aprendizagem (BRASIL, 1988; 1996; 2015).

É nesse contexto que se situa o presente estudo, cujo objetivo é analisar de que maneira o pensamento interdisciplinar pode contribuir para a atuação do orientador educacional no acompanhamento de estudantes com necessidades educacionais específicas. A reflexão parte de experiências vivenciadas no Serviço de Orientação Educacional de uma escola municipal de Santa Maria Madalena, no estado do Rio de Janeiro, e busca responder à seguinte questão: como a articulação entre escola, família e diferentes áreas profissionais pode favorecer a inclusão, a aprendizagem e a construção da autonomia dos estudantes? Para desenvolver essa discussão, o artigo apresenta inicialmente o referencial teórico, seguido do percurso metodológico, da análise de situações vivenciadas no cotidiano profissional e, por fim, das considerações finais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Interdisciplinaridade Como Ponte e Atitude

A interdisciplinaridade não pode ser confundida com a simples presença de diferentes profissionais ou disciplinas em torno de um mesmo problema. Uma escola pode reunir professores, orientadores, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, psicólogos, assistentes sociais e responsáveis sem que exista, de fato, diálogo entre eles. Quando cada pessoa oferece uma opinião isolada, preserva rigidamente seu campo de atuação e transfere a responsabilidade para o outro, ocorre apenas uma justaposição de saberes. A construção interdisciplinar exige algo diferente: comparação de perspectivas, reconhecimento dos limites de cada leitura e elaboração de um caminho comum. Essa compreensão aparece de forma clara em Japiassu (1976), cuja formulação ajuda a compreender o trabalho cotidiano da equipe escolar:

O papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para religar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos (JAPIASSU, 1976, p. 75).

A imagem da ponte é importante porque não pressupõe o desaparecimento das áreas do conhecimento. O campo pedagógico, a saúde, a assistência social e o direito mantêm objetos, métodos e responsabilidades próprias, mas podem estabelecer conexões diante de situações que não respeitam fronteiras

disciplinares. No contexto escolar, essa articulação impede que uma dificuldade de aprendizagem seja tratada apenas como problema médico, que uma condição social seja convertida automaticamente em negligência familiar ou que uma questão de comportamento seja respondida somente por meio de punição. O pensamento interdisciplinar amplia a compreensão e, ao mesmo tempo, distribui responsabilidades, pois cada profissional passa a contribuir a partir de sua área sem pretender oferecer sozinho uma explicação definitiva.

Fazenda e Godoy (2014) ajudam a compreender que a interdisciplinaridade não se instala apenas por determinação institucional nem pela criação de um projeto com várias disciplinas; ela depende de abertura para escutar, rever posições e trabalhar com o que o outro acrescenta. Essa leitura é particularmente útil para a Orientação Educacional, cuja atuação se realiza na circulação entre pessoas, documentos, serviços e saberes. O orientador não precisa dominar todas as especialidades, mas deve ser capaz de reconhecer quando uma situação exige outro olhar, formular perguntas pertinentes, promover encontros e manter o estudante como referência central das decisões.

3. METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa, descritiva e reflexiva. O ponto de partida é a atuação do autor como orientador educacional em uma escola da rede municipal de Santa Maria Madalena, no estado do Rio de Janeiro, identificada no texto pelo nome fictício “Escola XYZ”. A escolha dessa abordagem decorre do objetivo de compreender situações do cotidiano profissional em seu contexto, sem pretender

produzir generalizações sobre todas as escolas ou todos os Serviços de Orientação Educacional. O interesse está em analisar como diferentes saberes são mobilizados diante de dificuldades de aprendizagem, questões de convivência e necessidades educacionais específicas.

O material que sustenta a reflexão reúne observações realizadas no exercício profissional, conversas de acompanhamento com estudantes e responsáveis, registros pedagógicos, participação na elaboração e no acompanhamento de Planos de Ensino Individualizados e articulações com professores, equipe gestora, profissionais do Atendimento Educacional Especializado e serviços da rede de proteção. A análise foi organizada em três eixos: a articulação entre escola, família e serviços; o lugar do laudo e das adaptações no processo inclusivo; e a autonomia como horizonte da intervenção pedagógica. Os episódios foram retomados não como casos clínicos ou como avaliações das famílias, mas como situações capazes de revelar desafios presentes no cotidiano da Orientação Educacional e de contribuir para a reflexão sobre as possibilidades de atuação interdisciplinar.

Para preservar as pessoas envolvidas, não são apresentados nomes de estudantes, responsáveis, profissionais ou da instituição, nem informações que permitam sua identificação. Os acontecimentos foram descritos apenas na medida necessária à discussão pedagógica, sem reprodução de documentos pessoais ou informações diagnósticas individualizadas. Os registros e situações relatados foram utilizados exclusivamente para fins de reflexão acadêmica, preservando-se a confidencialidade das pessoas envolvidas.

No processo de elaboração do artigo, foi utilizada a ferramenta de inteligência artificial IA Cloud exclusivamente como recurso de apoio à revisão e à edição textual. Seu uso ficou restrito à revisão ortográfica e gramatical, ao aprimoramento da clareza, à organização das seções e à padronização da redação. A ferramenta não foi utilizada para produzir os dados da experiência, realizar observações, conduzir entrevistas, definir o problema de pesquisa, selecionar as situações analisadas ou estabelecer as interpretações apresentadas no artigo. A definição do problema, o relato da experiência, as escolhas teóricas e metodológicas, a análise das situações e a responsabilidade pelo conteúdo final permanecem integralmente sob responsabilidade dos autores.

Essa declaração observa o disposto no artigo 9º, inciso I, alínea “c”, da **Portaria CNPq nº 2.664, de 6 de março de 2026**, que institui a Política de Integridade na Atividade Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A norma estabelece a necessidade de declarar o uso de ferramentas de Inteligência Artificial Generativa, indicando a ferramenta utilizada e sua finalidade. Dessa forma, registra-se de maneira transparente o uso da IA Cloud exclusivamente como recurso de apoio à revisão e à edição textual, mantendo-se sob responsabilidade dos autores o conteúdo intelectual, teórico, metodológico, analítico e interpretativo apresentado neste artigo (BRASIL, 2026).

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Uma das primeiras ações desenvolvidas no Serviço de Orientação Educacional foi o levantamento das necessidades presentes na Escola XYZ. Professores indicavam estudantes com dificuldades persistentes em determinados componentes curriculares, alterações

de comportamento, baixa frequência ou necessidades educacionais específicas já conhecidas. A partir dessas informações, eram realizadas conversas com os alunos e, quando necessário, com seus responsáveis. Esse movimento mostrou que situações semelhantes na aparência podiam ter origens muito diferentes. A falta de participação em uma atividade, por exemplo, poderia estar relacionada à dificuldade de compreender a proposta, à sensibilidade a estímulos, ao receio de errar diante dos colegas, a acontecimentos familiares ou à ausência de recursos adequados. A escuta ajudava a evitar respostas automáticas e permitia que a escola construísse intervenções mais coerentes.

Um episódio vivido durante esse trabalho tornou particularmente visível a importância de conhecer o contexto antes de responsabilizar a família. A equipe escolar percebia atrasos na rotina de uma criança e interpretava a situação como falta de acompanhamento dos responsáveis. Durante a conversa, porém, soube-se que o avô da criança estava acamado e precisava de cuidados constantes. O pai permanecia acordado até tarde para ajudá-lo com higiene e medicação, e a criança, cujo quarto ficava próximo, acompanhava parte dessa movimentação e por vezes tentava colaborar. A informação não eliminava os efeitos da rotina sobre a vida escolar, mas alterava profundamente sua interpretação. Em lugar de uma família indiferente, havia pessoas lidando com uma situação de cuidado intensa, com limites reais para organizar horários e tarefas.

O episódio confirma a importância de uma postura dialógica. Freire e Faundez (1985) mostram que a pergunta pode romper certezas e abrir espaço para conhecer a realidade do outro. Na Orientação Educacional, perguntar antes de julgar não é apenas uma atitude

cordial; é uma exigência profissional. Quando a escola se aproxima da família somente para comunicar falhas, cria uma relação defensiva. Quando explica o que observa, escuta as condições existentes e compartilha a busca por alternativas, aumenta a possibilidade de cooperação. A interdisciplinaridade aparece justamente nesse deslocamento: o problema deixa de ser lido somente como desempenho escolar e passa a ser compreendido na ligação entre aprendizagem, organização familiar, cuidado e condições sociais.

Essa compreensão também orienta o contato com a rede de proteção. Encaminhar uma família ao Centro de Atendimento ao Aluno, aos serviços de saúde ou à assistência social pode ser necessário, mas a eficácia desse movimento depende da clareza sobre o motivo do encaminhamento e da continuidade do acompanhamento pela escola. O orientador educacional funciona como articulador, não como simples distribuidor de demandas. Cabe acompanhar os efeitos das providências tomadas, manter o diálogo com os professores e verificar se as ações externas contribuem para remover barreiras presentes na sala de aula. As atribuições previstas para a profissão já apontam essa integração entre estudante, família, comunidade e especialistas (BRASIL, 1968; 1973), mas sua realização cotidiana depende de tempo, registros cuidadosos e relações institucionais que não se limitem aos momentos de crise.

A articulação entre estudante, família, escola e rede de proteção conduz a uma segunda dimensão da experiência: o modo como a inclusão é compreendida no cotidiano escolar. As conversas, os encaminhamentos e os registros produzidos pelo Serviço de Orientação Educacional mostraram que conhecer o contexto de

cada estudante é apenas o primeiro passo. Também é necessário observar como diagnósticos e laudos influenciam as expectativas da equipe, a organização dos apoios e as decisões pedagógicas. É nesse ponto que a escuta interdisciplinar se aproxima diretamente da discussão sobre o direito de aprender, pois amplia o olhar sobre as necessidades educacionais e evita que uma classificação clínica seja tomada como explicação completa da trajetória do aluno.

O acompanhamento realizado na escola mostrou uma presença significativa de estudantes com diagnóstico ou em processo de investigação relacionado ao transtorno do espectro autista, ao transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, à deficiência intelectual e a outras condições. Os laudos contribuíam para identificar necessidades e organizar apoios, mas nem sempre ofereciam informações suficientes para o planejamento da aula. Saber o nome de uma condição não esclarece automaticamente quais estratégias ajudam determinado estudante a compreender um texto, participar de uma conversa ou realizar uma avaliação. Essas respostas exigem observação, tentativa, diálogo com o aluno e troca entre os profissionais que o acompanham.

Em algumas situações, o excesso de confiança no diagnóstico produzia um efeito contrário ao da inclusão: antes de conhecer o que o estudante conseguia fazer, já se supunha aquilo que não seria capaz de aprender. O modelo social da deficiência ajuda a deslocar essa leitura, pois chama atenção para as barreiras presentes no ambiente e nas práticas, e não apenas para características individuais (CONNOR; VALLE, 2024). Pincos e Gomes (2024) reforçam que o laudo não deve ocupar o lugar da ação pedagógica. Mesmo quando um diagnóstico ainda não existe, a escola pode observar dificuldades concretas, conversar com a família, oferecer outros

meios de acesso ao conteúdo e registrar os resultados dessas intervenções.

Uma atividade sobre os estados físicos da água ajuda a ilustrar esse ponto. O direito de um estudante com necessidade educacional específica não se resume a permanecer na mesma sala que os demais; envolve ter acesso ao mesmo campo de conhecimento por um percurso que considere suas formas de atenção, comunicação e compreensão. Enquanto parte da turma pode trabalhar com texto, imagens e exposição oral simultaneamente, um aluno sensível a muitos estímulos talvez se beneficie de uma apresentação visual mais simples, com menos elementos por página, orientações divididas em etapas e tempo adicional para responder. O conteúdo não precisa ser abandonado nem substituído por uma tarefa sem relação com a aula. O que se ajusta é o caminho de acesso, preservando a oportunidade de participar da conversa coletiva e compartilhar o que foi aprendido.

O Plano de Ensino Individualizado ganha importância nesse processo quando funciona como instrumento vivo de planejamento e acompanhamento. Sua elaboração não deve ser responsabilidade isolada do professor do Atendimento Educacional Especializado nem resultar em um documento arquivado. Professor regente, equipe de apoio, orientação, gestão, família e, sempre que possível, o próprio estudante precisam contribuir. O orientador educacional pode ajudar a reunir essas informações, acompanhar a comunicação e evitar que as adaptações sejam definidas apenas pela categoria diagnóstica. A Lei Brasileira de Inclusão determina a oferta de sistema educacional inclusivo, atendimento educacional especializado, recursos de acessibilidade e práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e social (BRASIL, 2015).

Cumprir essa determinação exige transformar o planejamento cotidiano, e não apenas reunir documentos.

A reflexão sobre inclusão e planejamento pedagógico leva, por sua vez, à questão da autonomia. Se o laudo não define previamente os limites do estudante e se as adaptações devem ampliar sua participação, o trabalho da escola precisa criar condições para que ele assuma, aos poucos, um lugar mais ativo em seu próprio percurso. A autonomia aparece, assim, como continuidade do processo de articulação já discutido: depende da escuta, do reconhecimento das barreiras, da oferta de apoios adequados e da participação conjunta da família, dos profissionais e do próprio aluno.

A autonomia aparece como horizonte comum das ações de Orientação Educacional, mas precisa ser compreendida com cuidado. Em contextos inclusivos, é comum que a proteção se transforme, mesmo sem intenção, em substituição constante da iniciativa do estudante. Adultos respondem por ele, escolhem todas as atividades, antecipam qualquer dificuldade e reduzem desafios para evitar frustrações. No movimento oposto, também há situações em que a autonomia é confundida com abandono, como se pedir ao aluno que realize uma tarefa sozinho fosse suficiente para torná-lo independente. Entre esses extremos, a autonomia pode ser entendida como construção gradual e acompanhada.

Essa construção começa com escolhas possíveis. Um estudante pode escolher a ordem de realização das atividades, a linguagem pela qual deseja apresentar o que aprendeu ou o apoio que considera mais útil. Pode participar da elaboração de metas do Plano de Ensino Individualizado, aprender a comunicar quando não

compreendeu uma orientação e assumir responsabilidades compatíveis com seu momento. A escola, por sua vez, precisa oferecer desafios reais e apoio suficiente, ajustando ambos à medida que o aluno desenvolve novas capacidades. Nessa perspectiva, ajuda não é sinal de fracasso, mas parte do processo pelo qual a pessoa amplia sua participação.

A contribuição de Kastrup (2007) permite aprofundar essa análise. Se aprender também é inventar problemas, experimentar caminhos e produzir novas relações com o mundo, uma prática inclusiva não pode ficar restrita à reprodução de respostas previamente estabelecidas. Do mesmo modo, a defesa de Guattari (1985) de meios de expressão relativamente autônomos convida a escola a reconhecer que estudantes podem demonstrar compreensão de diferentes maneiras. Dança, desenho, fala, escrita, dramatização, montagem de objetos e recursos digitais podem compor o trabalho pedagógico, desde que tenham relação clara com os objetivos de aprendizagem. Essa pluralidade não elimina a necessidade de ensinar conteúdos sistematizados; ela amplia as possibilidades de encontro entre o conhecimento escolar e os modos singulares de participar.

A análise das situações vividas sugere, portanto, que a autonomia não é resultado de uma ação isolada do orientador nem atributo produzido exclusivamente pelo estudante. Ela depende de relações. Cresce quando a família encontra espaço para dialogar sem ser previamente culpabilizada, quando o professor recebe apoio para ajustar sua prática, quando os diferentes serviços conseguem compartilhar informações pertinentes e quando o aluno é reconhecido como participante das decisões que dizem respeito à sua aprendizagem. Nesse sentido, a interdisciplinaridade deixa de

ser um conceito abstrato e passa a orientar um modo de trabalhar: conectar saberes sem apagar suas diferenças, compartilhar responsabilidades sem diluí-las e manter a dignidade e o direito de aprender como critérios das escolhas realizadas.

5. CONCLUSÃO

A reflexão desenvolvida neste artigo indica que a atuação do orientador educacional pode assumir forte caráter interdisciplinar, especialmente diante de situações que envolvem necessidades educacionais específicas. As demandas que chegam ao Serviço de Orientação Educacional não cabem inteiramente em uma disciplina, em um diagnóstico ou em um procedimento administrativo. Elas envolvem trajetórias de aprendizagem, relações familiares, condições sociais, práticas pedagógicas, direitos e formas singulares de participação. Diante dessa complexidade, o orientador ocupa um lugar de articulação: escuta os envolvidos, organiza informações, aproxima profissionais e contribui para transformar diferentes perspectivas em ações que possam ser acompanhadas pela escola.

As experiências analisadas indicam também que conhecer o contexto modifica a qualidade da intervenção. O caso da família inicialmente percebida como ausente mostrou como um julgamento rápido pode ocultar uma situação intensa de cuidado e levar a escola a interpretar equivocadamente uma dificuldade. Da mesma forma, o acompanhamento de estudantes com necessidades educacionais específicas evidenciou que o laudo pode contribuir para a organização de apoios, mas não substitui a observação pedagógica nem determina as possibilidades de aprendizagem. A inclusão se concretiza quando a escola identifica barreiras, organiza diferentes caminhos de acesso ao conhecimento

e preserva expectativas de desenvolvimento, em vez de reduzir o currículo ou afastar o estudante das experiências compartilhadas pela turma.

Nesse sentido, a principal contribuição do pensamento interdisciplinar está em ampliar a compreensão de problemas que poderiam ser reduzidos a uma única explicação. A ponte proposta por Japiassu (1976) não apaga as especificidades das áreas profissionais, mas cria condições para que diferentes saberes dialoguem. A atitude interdisciplinar discutida por Fazenda e Godoy (2014) acrescenta que essa aproximação depende de abertura, escuta e disposição para rever certezas. Para a Orientação Educacional, isso significa reconhecer os limites do próprio campo sem abrir mão da responsabilidade de acompanhar o percurso do estudante e de articular os diferentes apoios em torno de objetivos educacionais concretos.

Os resultados da experiência também permitem compreender que inclusão, aprendizagem e autonomia não constituem dimensões isoladas. A inclusão depende da remoção de barreiras e da garantia de participação; a aprendizagem exige condições pedagógicas que possibilitem diferentes formas de acesso e expressão; e a autonomia se constrói progressivamente quando o estudante pode fazer escolhas, compreender objetivos, comunicar necessidades e participar das decisões relacionadas ao próprio percurso. Nesse processo, oferecer apoio não significa retirar autonomia. Ao contrário, o apoio adequado pode constituir uma condição para que o estudante desenvolva gradualmente maior capacidade de participação e decisão.

Por fim, a autonomia deve permanecer como horizonte da ação educativa, e não como exigência imediata ou justificativa para a retirada de apoios. Estudantes tornam-se progressivamente mais autônomos quando encontram oportunidades para escolher, compreender, expressar-se, participar e assumir responsabilidades compatíveis com suas possibilidades. Esse processo exige relações de confiança e uma escola disposta a trabalhar com diferentes tempos, linguagens e modos de aprender. A experiência analisada não permite estabelecer uma fórmula para todas as situações escolares, mas sustenta um princípio orientador para a prática: nenhuma dificuldade, deficiência ou diagnóstico deve ser utilizado para diminuir o direito de alguém aprender, conviver e construir seu lugar na comunidade escolar.

Assim, a Orientação Educacional, quando desenvolvida de maneira articulada com professores, famílias, estudantes e demais profissionais e serviços, pode contribuir para transformar situações complexas em oportunidades de escuta, planejamento e intervenção. Mais do que encaminhar demandas, cabe ao orientador acompanhar seus desdobramentos e favorecer a construção de respostas que mantenham no centro a participação, a aprendizagem e a autonomia dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 jun. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 72.846, de 26 de setembro de 1973.** Regulamenta a Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968, que provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1973. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/d72846.htm.

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, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 22 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968.** Provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1968.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 jun. 2026.

BRASIL. **Portaria nº 2.664, de 6 de março de 2026.** Estabelece a Política de Integridade na Atividade Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Brasília, DF: Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, 2026. Disponível em: http://memoria2.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/23142775. Acesso em: 26 abr. 2026.

CONNOR, David J.; VALLE, Jan W. Estudos da deficiência na educação: passado, presente e futuro. **Educação & Realidade**, Porto

Alegre, v. 49, e141799, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236141799vs01>.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; GODOY, Hermínia Prado (org.). **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir**. São Paulo: Cortez, 2014.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção Educação e Comunicação, v. 15).

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. Integração conceitual, formação de conceitos e aprendizado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 247-263, maio/ago. 2010.

GIACAGLIA, Lia Renata Angelini; PENTEADO, Wilma Millan Alves. **Orientação educacional na prática: princípios, histórico, legislação, técnicas e instrumentos**. 6. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2023.

GUATTARI, Félix. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PINCOS, Priscila dos Santos Rodrigues Silva; GOMES, Jacqueline de Souza. Inclusão educacional, laudo médico e TEA: estudo de caso à

luz do conceito de defectologia de Vigotsky. **Revista Psicopedagogia**, v. 41, n. 124, p. 174-178, 2024. DOI: <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20240005>.

¹ Doutorando em Ensino pela Universidade Federal Fluminense, Campus Santo Antônio de Pádua. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Doutorando em Ensino pela Universidade Federal Fluminense, Campus Santo Antônio de Pádua. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Doutorando em Ensino pela Universidade Federal Fluminense, Campus Santo Antônio de Pádua. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)