

TEMPO ADICIONAL COMO DIREITO FUNDAMENTAL: ENTRE A PREVISÃO LEGAL E A PRÁTICA EDUCACIONAL

EXTRA TIME AS A FUNDAMENTAL RIGHT: BETWEEN LEGAL PROVISIONS AND EDUCATIONAL PRACTICE

EL TIEMPO EXTRA COMO DERECHO FUNDAMENTAL: ENTRE LA NORMATIVA LEGAL Y LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Lidiane Jaqueline de Souza Costa Marchesan¹, Sílvia Maria de Oliveira Pavão², Lorena Ines Peterini Marquezan³, Valéria Quevedo Garcia⁴, Ramaces Garcia Marques⁵, Lais Preigschadt do Amarante⁶

DOI: 10.54899/dcs.v23i91.5782

Recibido: 04/05/2026 | Aceptado: 29/05/2026 | Publicación en línea: 05/06/2026.

RESUMO

O presente estudo analisa o tempo adicional como direito fundamental no contexto da educação inclusiva, com ênfase na interface entre previsão normativa e sua efetivação no âmbito das práticas educacionais. Examina-se o arcabouço jurídico brasileiro e internacional de proteção ao direito à educação inclusiva, com base na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e na Declaração de Salamanca. A investigação adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, sustentada em referenciais teóricos da educação, da psicologia do desenvolvimento e dos estudos contemporâneos sobre inclusão escolar. A análise indica que o tempo adicional em avaliações configura medida de adaptação razoável orientada à promoção da igualdade material e da acessibilidade, não se caracterizando como privilégio, mas como mecanismo de efetivação do direito fundamental à educação em perspectiva inclusiva. Os achados evidenciam que, embora o ordenamento jurídico brasileiro apresente avanços significativos no reconhecimento das garantias educacionais das pessoas com deficiência, persistem entraves relacionados à resistência institucional, à fragilidade na formação docente e às limitações na operacionalização das adaptações razoáveis no cotidiano escolar. Conclui-se que a efetividade do tempo adicional como direito depende da articulação entre normatividade jurídica, práticas pedagógicas inclusivas e

¹ Doutora em Educação - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: lidiane.marchesan@acad.ufsm.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9646-4066>

² Doutora. em Educação, Universidade Federal de Santa Maria(UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: silviamariapavao@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5365-0280>

³ Doutora. em Educação, Universidade Federal de Santa Maria(UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: lorenamarquezan@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6672-2258>

⁴ Doutoranda em Educação - Universidade Federal de Santa Maria(UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: vqgarcia@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-7366-8425>

⁵ Graduado no curso de Direito - Faculdade Palotina de Santa Maria (FAPAS), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: ramacesmarques@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-0368-6964>

⁶ Graduada e Tecnóloga pelo Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais, Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto (UNESA), Ribeirão preto, São Paulo, Brasil. E-mail: lais.amarante55@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-0765-8609>

transformação das culturas institucionais que ainda sustentam lógicas avaliativas excludentes.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Tempo adicional. Acessibilidade. Direito fundamental. Avaliação.

ABSTRACT

This study analyzes extended time as a fundamental right within the context of inclusive education, with emphasis on the relationship between legal provisions and their implementation in educational practices. It examines the Brazilian and international legal framework for the protection of the right to inclusive education, based on the 1988 Federal Constitution, the Law of Guidelines and Bases of National Education, the Brazilian Law for the Inclusion of Persons with Disabilities, the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, and the Salamanca Statement. The research adopts a qualitative approach of bibliographic and documentary nature, grounded in theoretical references from education, developmental psychology, and contemporary studies on school inclusion. The analysis indicates that extended time in assessments constitutes a reasonable accommodation aimed at promoting substantive equality and accessibility, not as a privilege, but as a mechanism for ensuring the realization of the fundamental right to education from an inclusive perspective. Findings reveal that, despite significant advances in the Brazilian legal framework regarding educational rights for persons with disabilities, challenges remain, including institutional resistance, insufficient teacher training, and limitations in the operationalization of reasonable accommodations in everyday school practice. It is concluded that the effectiveness of extended time as a right depends on the articulation between legal norms, inclusive pedagogical practices, and the transformation of institutional cultures that still sustain exclusionary assessment logics.

Keywords: Inclusive Education. Extended Time. Accessibility. Fundamental Righ. Assessment.

RESUMEN

Este estudio analiza el tiempo adicional como un derecho fundamental en el contexto de la educación inclusiva, haciendo hincapié en la relación entre las disposiciones legales y su aplicación en las prácticas educativas. Examina el marco jurídico brasileño e internacional para la protección del derecho a la educación inclusiva, basándose en la Constitución Federal de 1988, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, la Ley Brasileña de Inclusión de Personas con Discapacidad, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la Declaración de Salamanca. La investigación adopta un enfoque cualitativo de carácter bibliográfico y documental, fundamentado en referencias teóricas de la educación, la psicología del desarrollo y los estudios contemporáneos sobre la inclusión escolar. El análisis indica que la ampliación del tiempo en las evaluaciones constituye una adaptación razonable destinada a promover la igualdad sustantiva y la accesibilidad, no como un privilegio, sino como un mecanismo para garantizar la realización del derecho fundamental a la educación desde una perspectiva inclusiva. Los resultados revelan que, a pesar de los avances significativos en el marco jurídico brasileño en materia de derechos educativos de las personas con discapacidad, persisten los retos, entre ellos la resistencia institucional, la formación insuficiente del profesorado y las limitaciones en la puesta en práctica de las adaptaciones razonables en la práctica escolar cotidiana. Se concluye que la eficacia de la ampliación del tiempo como derecho depende de la articulación entre las normas jurídicas, las prácticas pedagógicas inclusivas y la

transformación de las culturas institucionales que aún sostienen lógicas de evaluación excluyentes.

Palabras clave: Educación inclusiva. Tiempo adicional. Accesibilidad. Derecho fundamental. Evaluación.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como expressão concreta do direito fundamental à educação e da proteção da dignidade da pessoa humana. No ordenamento jurídico brasileiro, esse direito encontra fundamento na Constituição Federal de 1988, especialmente em seus artigos 205, 206 e 208, que estabelecem a educação como direito de todos, garantindo igualdade de condições para acesso e permanência na escola e determinam atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência.

A consolidação normativa da inclusão educacional também se fortalece por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que reconhece a educação especial como modalidade transversal destinada ao atendimento das necessidades específicas dos educandos, reforçando o dever institucional de adaptação pedagógica e organizacional. No plano internacional, a Declaração de Salamanca (1994) representa marco fundamental ao estabelecer princípios, políticas e práticas orientadas à educação inclusiva, defendendo que escolas regulares devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Tal documento reforça compreensão de que diferenças humanas não constituem exceções ao sistema educacional, mas parte constitutiva dele.

Posteriormente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional por meio do Decreto nº 6.949/2009, reafirmou o dever estatal de assegurar sistema educacional inclusivo em todos os níveis, vedando exclusão de estudantes em razão da deficiência. Em âmbito nacional, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência consolidou avanços significativos ao estabelecer adaptações razoáveis, acessibilidade e eliminação de barreiras como dever jurídico das instituições educacionais. Tal legislação, fortalece a perspectiva da igualdade material, segundo a qual

tratamentos diferenciados podem ser necessários para assegurar efetiva igualdade de oportunidades.

Entre essas medidas destaca-se o tempo adicional em avaliações, compreendido como instrumento de acessibilidade destinado a estudantes que necessitam de maior tempo para leitura, interpretação, organização cognitiva ou elaboração de respostas. O tempo adicional não configura privilégio, mas adaptação razoável orientada à equidade e justiça educacional.

Sob perspectiva pedagógica, Freire (1996) sustenta que ensinar exige respeito à autonomia, dignidade e saberes dos educandos, incompatibilizando práticas uniformizadoras com uma educação verdadeiramente democrática. Para o autor, reconhecer diferenças constitui condição ética do processo educativo.

No campo da psicologia do desenvolvimento Piaget (1990) contribui ao demonstrar que o desenvolvimento cognitivo ocorre em ritmos distintos, enquanto Vygotsky (2007) enfatiza a importância da mediação social e das condições oferecidas ao estudante para seu desenvolvimento. Complementarmente, Wallon (2007,1995) evidencia a integração entre cognição e afetividade, demonstrando como ansiedade e pressão temporal podem interferir no desempenho acadêmico.

As contribuições de Montessori e Dewey (1987) reforçam a centralidade do estudante e a necessidade de respeito ao ritmo individual de aprendizagem, enquanto Ferreiro (2001) evidencia que a aprendizagem ocorre por processos construtivos singulares, incompatíveis com modelos avaliativos rigidamente homogêneos.

No âmbito da educação inclusiva contemporânea, Pavão (2019) destaca que inclusão exige reorganização institucional, revisão das práticas pedagógicas e compromisso efetivo com acessibilidade, ultrapassando cumprimento meramente formal da legislação. Em perspectiva convergente, Marchesan (2023) analisa diferenças e processos de subjetivação no contexto educacional, enfatizando reconhecimento das singularidades como condição para permanência e aprendizagem.

Sob enfoque psicossocial crítico, Keppe (1992) analisa mecanismos de resistência à realidade e à transformação, possibilitando compreender que práticas excludentes nem sempre decorrem apenas de ausência normativa, mas também de estruturas institucionais cristalizadas e resistências subjetivas. Na mesma direção, Pacheco (ano) discute padrões psicossociais que dificultam reconhecimento genuíno das necessidades do outro, contribuindo para reflexão acerca das barreiras culturais ainda presentes nos espaços educacionais.

Apesar do robusto arcabouço normativo nacional e internacional, observa-se significativa distância entre previsão legal e prática educacional. Muitas instituições ainda mantêm modelos avaliativos padronizados, dificultando efetivação de adaptações razoáveis como o tempo adicional.

Diante desse cenário, este estudo busca analisar em que medida o tempo adicional, enquanto direito fundamental e instrumento de acessibilidade, tem sido efetivamente garantido no contexto educacional brasileiro, considerando a relação entre legislação inclusiva, prática pedagógica e desafios institucionais.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. A abordagem qualitativa justifica-se pela complexidade do objeto investigado, uma vez que a análise do tempo adicional como direito fundamental demanda compreensão interpretativa das relações entre normativas jurídicas, práticas institucionais e processos pedagógicos no contexto da educação inclusiva.

No plano bibliográfico, foram consideradas produções acadêmicas das áreas da educação, psicologia do desenvolvimento e educação inclusiva, com foco em estudos que discutem processos de aprendizagem, desenvolvimento humano, acessibilidade e avaliação educacional em perspectiva inclusiva. Essas produções contribuíram para a fundamentação teórica e para a compreensão crítica do fenômeno investigado. No âmbito documental, o corpus foi constituído por dispositivos normativos nacionais e internacionais relacionados ao direito à educação inclusiva e às adaptações razoáveis, incluindo a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Declaração de Salamanca. Foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão para a seleção dos documentos. Como critérios de inclusão, consideraram-se: (a) documentos normativos e legais relacionados à educação inclusiva e às garantias de acessibilidade; (b) produções acadêmicas relevantes para a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano em perspectiva inclusiva; e (c) materiais que abordassem diretamente a temática das adaptações razoáveis, com ênfase no tempo adicional em avaliações.

Como critérios de exclusão, foram desconsiderados documentos sem relação direta com

o objeto de estudo, produções sem fundamentação científico-acadêmica consistente, materiais de caráter opinativo ou não reconhecidos em âmbito institucional, bem como textos que não contribuíssem para a análise do fenômeno investigado. A análise dos dados foi conduzida por meio de abordagem interpretativa de caráter dedutivo-indutivo, partindo do arcabouço normativo e teórico para a compreensão das condições de efetivação do tempo adicional como adaptação razoável. O procedimento analítico buscou identificar articulações entre garantias legais, práticas avaliativas e barreiras institucionais à implementação da educação inclusiva.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A discussão sobre o tempo adicional como direito fundamental exige abordagem interdisciplinar, articulando educação inclusiva, psicologia do desenvolvimento, acessibilidade e fundamentos jurídicos da igualdade material.

A perspectiva crítica de Paulo Freire contribui para compreender a educação como prática emancipatória. Para Freire (1996), ensinar exige respeito à autonomia e aos saberes dos educandos, sendo incompatível com modelos educacionais uniformizadores que desconsideram singularidades e reproduzem processos de exclusão.

No campo da psicologia do desenvolvimento, Piaget (1990) concebe a aprendizagem como um processo construtivo, no qual o sujeito organiza ativamente o conhecimento por meio dos mecanismos de assimilação e acomodação, estruturando-o em estágios sucessivos de desenvolvimento cognitivo. Tal perspectiva implica reconhecer diferentes níveis de organização do pensamento, afastando a noção de homogeneidade no processo de aprendizagem.

Em contraposição, Vygotsky (2007) compreende o desenvolvimento humano como um processo histórico e culturalmente mediado. Nessa abordagem, a aprendizagem, ao ocorrer por meio da interação social e da mediação pedagógica, impulsiona o desenvolvimento, especialmente na zona de desenvolvimento proximal.

A partir dessas diferentes matrizes teóricas, compreende-se que os processos de aprendizagem não podem ser reduzidos a capacidades individuais ou a ritmos uniformes. Nesse sentido, adaptações razoáveis, como o tempo adicional em avaliações, configuram estratégias de mediação pedagógica que asseguram condições equitativas de acesso às tarefas avaliativas.

Wallon (2007) contribui ao destacar a indissociabilidade entre afetividade, cognição e motricidade no desenvolvimento humano, permitindo compreender que condições de avaliação

podem impactar dimensões emocionais envolvidas no desempenho acadêmico. Montessori (2023) reforça o respeito ao ritmo individual de aprendizagem e à autonomia do estudante, enquanto Dewey (1979) defende uma educação centrada na experiência e na participação ativa do sujeito.

Ferreiro (2001) evidencia que a construção do conhecimento ocorre de forma processual e singular, o que tensiona práticas avaliativas rigidamente padronizadas.

As contribuições de Pavão (2018) indicam que a inclusão escolar demanda reestruturações institucionais, envolvendo acessibilidade pedagógica, revisão metodológica e flexibilização avaliativa, de modo que a inclusão não se restrinja ao acesso, mas se efetive na permanência e na aprendizagem.

Sob perspectiva psicossocial crítica, Keppe (1992) e Pacheco (1997) analisam mecanismos de resistência subjetiva e institucional frente à mudança, permitindo compreender que barreiras à inclusão não são apenas normativas, mas também culturais e psicossociais.

Dessa forma, o tempo adicional deve ser compreendido não apenas como ajuste técnico, mas como medida de acessibilidade vinculada à promoção da igualdade material, da justiça educacional e do reconhecimento das diferenças nos processos de aprendizagem.

Base Legal do Tempo Adicional

A garantia do tempo adicional como medida de acessibilidade encontra fundamento em um conjunto normativo nacional e internacional voltado à proteção do direito à educação inclusiva e à promoção da igualdade material. No ordenamento jurídico brasileiro, a Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, orientada ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho.

O artigo 206 assegura igualdade de condições para acesso e permanência na escola, enquanto o artigo 208 prevê o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A igualdade constitucionalmente prevista não se restringe à dimensão formal, demandando sua concretização em termos materiais. Isso implica o reconhecimento das diferenças e a adoção de medidas capazes de mitigar barreiras que afetam o exercício efetivo de direitos, situando o tempo adicional como instrumento de promoção da equidade no contexto

educacional.

No plano infraconstitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reafirma a educação especial como modalidade transversal, assegurando atendimento a estudantes com necessidades educacionais específicas e reforçando a obrigação institucional de adaptação pedagógica e organizacional.

Em âmbito internacional, a Declaração de Salamanca constitui marco fundamental ao defender sistemas educacionais inclusivos capazes de acolher todos os estudantes, independentemente de suas condições. O documento desloca a lógica de adequação do sujeito ao sistema para a adequação do sistema às necessidades educacionais dos estudantes. Posteriormente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional por meio do Decreto nº 6.949/2009, reforça a obrigação estatal de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, com provisão de apoios necessários ao pleno desenvolvimento acadêmico e social.

No contexto nacional, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência consolida avanços ao regulamentar direitos relacionados à acessibilidade e à eliminação de barreiras. Em seu artigo 3º, define-se as adaptações razoáveis como ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, assegurando igualdade de oportunidades.

No campo educacional, o artigo 28 da referida lei estabelece a obrigatoriedade de medidas individualizadas e coletivas voltadas à garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem.

À luz desse arcabouço normativo, o tempo adicional em avaliações configura típica adaptação razoável, voltada à superação de barreiras temporais que podem interferir no desempenho acadêmico de estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas.

Essa medida não se caracteriza como privilégio nem como flexibilização indevida do rigor acadêmico, mas como instrumento jurídico-pedagógico de justiça avaliativa, orientado à mensuração da aprendizagem em sua dimensão qualitativa, e não da velocidade de execução.

Sua legitimidade também se evidencia em práticas institucionalizadas em avaliações de larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio, no qual são assegurados atendimento especializado e tempo adicional a candidatos com deficiência, reconhecendo-se a necessidade de condições equitativas de realização das provas. De modo semelhante, a jurisprudência brasileira tem reconhecido que a negativa injustificada de adaptações razoáveis pode configurar violação aos princípios da dignidade da pessoa humana, da igualdade material, da acessibilidade e da não

discriminação.

Dessa forma, observa-se que a concessão do tempo adicional não decorre de liberalidade institucional, mas de imposição normativa vinculada ao dever estatal de assegurar educação inclusiva e efetivação de direitos fundamentais.

Igualdade Formal, Igualdade Material e Adaptações Razoáveis

A análise do tempo adicional como direito fundamental exige a distinção entre igualdade formal e igualdade material, categorias centrais para a compreensão jurídica da educação inclusiva. A igualdade formal fundamenta-se na premissa de tratamento idêntico perante a lei, pressupondo que todos os sujeitos devem dispor das mesmas condições e oportunidades. Embora historicamente relevante para a superação de privilégios e discriminações explícitas, essa concepção revela-se insuficiente diante das desigualdades concretas que atravessam os contextos sociais e educacionais. No ambiente escolar, a oferta de condições avaliativas uniformes pode assumir aparência de neutralidade, mas frequentemente produz efeitos de exclusão indireta. A padronização desconsidera diferenças cognitivas, sensoriais, funcionais, emocionais e pedagógicas que interferem nos modos de aprendizagem e de expressão do conhecimento. Em contraposição, a igualdade material parte do reconhecimento de que sujeitos em condições distintas podem demandar tratamentos diferenciados para o efetivo exercício de direitos. Trata-se de uma concepção orientada pela equidade, que não se opõe à justiça, mas a concretiza ao considerar as especificidades dos indivíduos e contextos. No âmbito da educação inclusiva, tal perspectiva fundamenta a adoção de medidas individualizadas voltadas à eliminação de barreiras e à garantia de acessibilidade.

Nesse sentido, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência define adaptações razoáveis como ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, assegurando igualdade de condições de exercício de direitos.

O tempo adicional em avaliações insere-se nesse conjunto de medidas como adaptação razoável voltada à superação de barreiras temporais que podem comprometer o desempenho acadêmico e a participação em condições equitativas. Sua função não é favorecer determinados estudantes, mas compensar desvantagens decorrentes de condições específicas que impactam processos como leitura, interpretação, organização de respostas e processamento cognitivo.

A recusa injustificada dessa adaptação pode configurar discriminação indireta,

caracterizada pela aplicação de normas aparentemente neutras, mas que produzem efeitos desproporcionais sobre determinados grupos. Assim, a exigência de desempenho baseada em parâmetros estritamente cronológicos, sem consideração das diferenças individuais, pode tensionar o princípio constitucional da igualdade material e o direito à acessibilidade. Nessa perspectiva, as adaptações razoáveis não fragilizam critérios acadêmicos, mas reforçam a legitimidade do processo avaliativo ao deslocar seu foco da velocidade de execução para a efetiva demonstração da aprendizagem.

Desse modo, o reconhecimento jurídico do tempo adicional insere-se em uma lógica de justiça distributiva, vinculada à efetivação de direitos fundamentais e à consolidação de uma educação inclusiva orientada pela equidade e pela dignidade humana.

O TEMPO ADICIONAL COMO INSTRUMENTO DE ACESSIBILIDADE AVALIATIVA

A avaliação educacional constitui elemento central do processo de ensino e aprendizagem, sendo tradicionalmente utilizada para aferição de desempenho, acompanhamento pedagógico e verificação da construção do conhecimento.

Contudo, historicamente, os processos avaliativos foram estruturados sob lógica padronizada, marcada pela homogeneização de critérios, conteúdos e tempo de execução. Tal modelo, embora amplamente difundido, revela limitações significativas quando analisado à luz da educação inclusiva. A uniformização temporal pressupõe que todos os estudantes possuam iguais condições cognitivas, funcionais, emocionais e organizacionais para realizar atividades avaliativas dentro de um mesmo intervalo cronológico. Essa premissa, mostra-se incompatível com a diversidade humana presente no ambiente educacional.

Estudantes com deficiência, transtornos funcionais específicos, dificuldades de processamento cognitivo, limitações motoras, sensoriais ou outras condições específicas podem demandar maior tempo para leitura, interpretação, organização do raciocínio, elaboração escrita e revisão de respostas. Nesses casos, a limitação temporal rígida converte-se em barreira pedagógica e avaliativa, comprometendo a aferição real da aprendizagem.

Sob essa perspectiva, o tempo adicional configura instrumento de acessibilidade avaliativa, destinado à remoção de barreiras relacionadas ao fator tempo. Sua finalidade não consiste em flexibilizar conteúdos, reduzir critérios ou facilitar desempenho, mas assegurar

condições equitativas para demonstração do conhecimento efetivamente construído. Avaliar não significa medir velocidade. Quando o tempo cronológico passa a operar como critério implícito de desempenho, corre-se o risco de deslocar o foco da aprendizagem para a rapidez de execução, distorcendo a finalidade pedagógica da avaliação.

Nesse sentido, o tempo adicional preserva integridade acadêmica do processo avaliativo, permitindo que a avaliação permaneça centrada no conteúdo, raciocínio, argumentação e domínio conceitual. Além de promover justiça avaliativa, o tempo adicional contribui para redução de ansiedade, diminuição de sobrecarga emocional e fortalecimento da permanência estudantil.

Conforme as contribuições de Wallon (2007,1975) aspectos emocionais e cognitivos encontram-se profundamente interligados, de modo que pressão temporal excessiva pode intensificar bloqueios e prejudicar desempenho.

Na mesma direção, as reflexões de Pavão (2019) reforçam que acessibilidade não se restringe à eliminação de barreiras arquitetônicas, abrangendo igualmente dimensões pedagógicas, metodológicas e avaliativas.

Assim, o tempo adicional deve ser compreendido como recurso pedagógico e jurídico de acessibilidade, alinhado ao paradigma inclusivo e ao princípio da igualdade material. Sua implementação representa reconhecimento institucional de que equidade não se alcança pela uniformização das condições, mas pela adequação dos meios às necessidades concretas dos sujeitos.

Desse modo, a acessibilidade avaliativa revela-se dimensão indispensável à efetivação do direito à educação inclusiva e à promoção da justiça educacional.

Jurisprudência e Efetividade do Direito

A efetividade do tempo adicional como direito fundamental não se limita à previsão normativa abstrata, encontrando respaldo também em interpretações administrativas e decisões judiciais voltadas à concretização do direito à educação inclusiva.

No ordenamento jurídico brasileiro, a crescente judicialização de demandas relacionadas à acessibilidade evidencia que a mera existência de legislação protetiva não garante, por si só, a implementação prática dos direitos assegurados às pessoas com deficiência.

Nesse cenário, o Poder Judiciário tem desempenhado papel relevante na consolidação da acessibilidade como dever institucional e expressão da igualdade material. No contexto

educacional, diversas demandas judiciais envolvem a concessão de recursos de acessibilidade em avaliações, provas, concursos públicos e processos seletivos. Entre tais recursos, destaca-se o tempo adicional, amplamente reconhecido como medida legítima de compensação de barreiras temporais.

No âmbito do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), estudantes com deficiência ou necessidades específicas podem solicitar atendimento especializado, incluindo ampliação temporal para realização das provas. Tal prática institucional demonstra o reconhecimento administrativo de que a limitação temporal rígida pode comprometer a equidade avaliativa. De modo semelhante, concursos públicos e processos seletivos para ingresso em instituições de ensino superior têm incorporado a previsão de tempo adicional e outros recursos de acessibilidade.

Esse reconhecimento institucional revela a progressiva internalização do paradigma inclusivo no campo avaliativo. Entretanto, a efetividade prática desse direito ainda apresenta fragilidades. Muitas instituições educacionais carecem de protocolos claros para análise e concessão de adaptações razoáveis, resultando em decisões discricionárias, excessiva burocratização ou indeferimentos sem fundamentação adequada.

Em alguns casos, estudantes são submetidos à exigência reiterada de laudos médicos e comprovações documentais já previamente apresentadas, o que pode gerar desgaste emocional, constrangimento institucional e obstáculos indevidos ao exercício do direito. Tal cenário evidencia que a judicialização frequentemente opera como mecanismo subsidiário de concretização de direitos que deveriam ser garantidos administrativamente.

Sob uma perspectiva crítica, a necessidade de recorrer ao Poder Judiciário para assegurar adaptações razoáveis demonstra a persistência de barreiras institucionais e culturais incompatíveis com o paradigma inclusivo. A efetividade do direito ao tempo adicional depende, portanto, não apenas de previsão legal ou respaldo jurisprudencial, mas também da internalização institucional da acessibilidade como dever jurídicopedagógico.

Nesse sentido, as decisões judiciais possuem relevante função pedagógica e normativa ao reafirmarem que a inclusão não decorre de liberalidade institucional, mas de obrigação constitucional vinculada à proteção de direitos fundamentais. Assim, a jurisprudência contribui para o fortalecimento da segurança jurídica e para a consolidação do entendimento de que o tempo adicional constitui instrumento legítimo de acessibilidade, equidade e justiça educacional.

DESAFIOS INSTITUCIONAIS

Apesar do avanço normativo nacional e internacional em matéria de educação inclusiva, a efetivação do tempo adicional ainda enfrenta importantes obstáculos institucionais. A distância entre a previsão legal e a prática educacional evidencia que a consolidação formal de direitos não garante, automaticamente, sua implementação concreta nos espaços escolares e universitários.

Entre os principais desafios institucionais, observa-se, inicialmente, o desconhecimento ou a interpretação insuficiente da legislação inclusiva por parte de gestores, coordenadores pedagógicos e docentes. Embora a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência estabeleça deveres claros relacionados à acessibilidade e às adaptações razoáveis, muitas instituições ainda tratam tais medidas como concessões excepcionais ou flexibilizações facultativas. Essa compreensão equivocada contribui para a resistência à implementação de recursos como o tempo adicional.

Outro desafio relevante consiste na permanência de uma cultura avaliativa baseada na padronização e na produtividade. Modelos educacionais fortemente orientados pelo desempenho quantitativo e pelo cumprimento rígido do tempo tendem a privilegiar a homogeneidade, dificultando o reconhecimento das diferenças nos processos de aprendizagem.

Nesse cenário, a ampliação temporal pode ser equivocadamente percebida como ameaça à meritocracia ou como redução do rigor acadêmico. Tal percepção ignora que a acessibilidade não altera critérios de conteúdo ou qualidade, mas ajusta as condições de participação e equidade.

A excessiva burocratização também representa obstáculo recorrente. Em muitas instituições, estudantes precisam apresentar múltiplos documentos, laudos atualizados, relatórios complementares e sucessivas comprovações para acessar adaptações razoáveis. Além de gerar desgaste administrativo, esse processo pode produzir constrangimento e reforçar uma lógica de suspeição quanto à legitimidade das demandas apresentadas.

Outro aspecto significativo refere-se à insuficiência de formação docente para atuação inclusiva. Embora a inclusão tenha se consolidado como princípio jurídico e pedagógico, muitos profissionais não receberam formação adequada acerca de acessibilidade, adaptações razoáveis e práticas avaliativas inclusivas. A ausência dessa preparação favorece a insegurança profissional e a reprodução de práticas excludentes. Segundo Pavão (2019), a inclusão requer reorganização institucional e revisão das práticas pedagógicas, não podendo restringir-se ao acesso físico ou à matrícula. Nesse sentido, a permanência estudantil depende de condições efetivas de participação

acadêmica.

Sob uma perspectiva crítica, Keppe (1992) permite compreender que as dificuldades presentes no ambiente educacional nem sempre decorrem exclusivamente do desconhecimento normativo, podendo também refletir processos de negação, manutenção de modelos tradicionais e resistência à revisão de práticas historicamente consolidadas.

De forma convergente, Pacheco (1987) contribui para a análise de aspectos psicossociais que dificultam o reconhecimento das necessidades do outro e a implementação de mudanças no contexto educacional inclusivo.

Além disso, a ausência de protocolos internos claros para solicitação, análise e concessão do tempo adicional favorece decisões inconsistentes e subjetivas. A inexistência de fluxos padronizados pode gerar insegurança jurídica, desigualdade entre estudantes e dependência excessiva de interpretações individuais.

Dessa forma, a superação dos desafios institucionais exige mais do que o cumprimento formal da legislação. Implica a construção de uma cultura institucional inclusiva, a formação continuada de profissionais, o fortalecimento dos núcleos de acessibilidade e a revisão crítica dos modelos avaliativos tradicionalmente adotados. Somente mediante a articulação entre gestão, corpo docente e políticas institucionais será possível transformar a previsão normativa em prática educacional efetiva.

Propostas de Fortalecimento da Efetividade do Direito ao Tempo Adicional

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que a existência de um arcabouço normativo robusto não garante, por si só, a efetividade do direito ao tempo adicional. A concretização desse direito depende da adoção de medidas institucionais, pedagógicas e administrativas capazes de transformar a previsão legal em prática educacional cotidiana.

Inicialmente, mostra-se necessária a elaboração de protocolos institucionais padronizados para solicitação, análise e concessão de adaptações razoáveis. A ausência de fluxos claros favorece decisões subjetivas, insegurança jurídica e desigualdade no tratamento das demandas estudantis. Protocolos bem definidos promovem transparência, uniformidade procedimental e maior segurança tanto para estudantes quanto para equipes pedagógicas e administrativas.

Outro eixo fundamental refere-se à formação continuada docente. A implementação

adequada do tempo adicional exige compreensão jurídica e pedagógica acerca de acessibilidade, inclusão e adaptações razoáveis. Muitos profissionais ainda não receberam formação específica sobre educação inclusiva, o que pode gerar interpretações equivocadas e resistência institucional. Nesse sentido, programas permanentes de capacitação constituem medida indispensável ao fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Igualmente relevante é o fortalecimento dos núcleos institucionais de acessibilidade. Tais estruturas desempenham papel estratégico no acolhimento das demandas estudantis, na análise técnica das necessidades específicas e na articulação entre estudantes, docentes e gestão institucional. Núcleos fortalecidos contribuem para a desjudicialização de demandas e para a promoção mais célere dos direitos.

A desburocratização dos procedimentos de solicitação também se apresenta como medida prioritária. Exigências excessivas de documentação, reiteradas comprovações e processos morosos podem constituir barreiras administrativas incompatíveis com o paradigma inclusivo. O acesso às adaptações razoáveis deve observar critérios técnicos e jurídicos, sem converter-se em obstáculo adicional ao estudante.

Além disso, recomenda-se acompanhamento pedagógico individualizado sempre que necessário. O tempo adicional, embora relevante, não deve ser compreendido de forma isolada, podendo demandar articulação com outras estratégias de acessibilidade pedagógica e avaliativa. Sob essa perspectiva, a efetividade do direito depende da consolidação de uma cultura institucional inclusiva, comprometida não apenas com o cumprimento formal da legislação, mas também com a promoção concreta da equidade e da justiça educacional. Assim, fortalecer o direito ao tempo adicional implica reconhecer que a inclusão não se esgota na previsão normativa, exigindo transformação estrutural das práticas educacionais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos evidenciam significativa dissociação entre o avanço normativo e a efetividade prática do direito ao tempo adicional no contexto educacional brasileiro. Embora exista um robusto aparato jurídico de proteção ao direito à educação inclusiva, sua implementação ainda encontra obstáculos institucionais, administrativos e culturais.

Entre os principais desafios identificados, destacam-se a insuficiência de formação docente acerca da legislação inclusiva e das adaptações razoáveis. A ausência de conhecimento

técnico e jurídico pode gerar insegurança profissional e reprodução de práticas avaliativas incompatíveis com o paradigma inclusivo. Observou-se, igualmente, resistência institucional à flexibilização de procedimentos avaliativos.

Em muitos contextos, o tempo adicional ainda é interpretado de forma equivocada como privilégio ou mitigação do mérito acadêmico, desconsiderando seu fundamento jurídico na igualdade material. Outro problema recorrente refere-se à inexistência de protocolos institucionais claros.

A ausência de fluxos padronizados para solicitação e análise das adaptações razoáveis favorece a subjetividade decisória, a excessiva burocratização e a insegurança jurídica.

Também se verificou a persistência de exigências administrativas excessivas, como a apresentação reiterada de laudos e comprovações, dificultando o acesso ao direito. Esses fatores comprometem a permanência acadêmica, o desempenho estudantil e a sensação de pertencimento institucional.

Por outro lado, quando corretamente implementado, o tempo adicional demonstra potencial significativo para a promoção da justiça avaliativa, a redução de barreiras pedagógicas e o fortalecimento da inclusão efetiva. Os achados confirmam que a acessibilidade avaliativa constitui dimensão indispensável ao direito à educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

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.

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.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. São Paulo: Nacional, 1979.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo:

Paz e Terra, 1996.

KEPPE, Norberto R. **A libertação da vontade**: a libertação do livre-arbítrio. São Paulo: Proton Editora, 1992.

MARCHESAN, Lidiene Jaqueline de Souza Costa; MAGNAGO, Clarissa Faverzani; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. A diferença e os processos de subjetivação: um olhar para as vivências de estudantes universitários. **Revista Valore, Volta Redonda, v. 8, 2023.**

MONTESSORI, Maria. *A mente absorvente*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1987.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: Organização das Nações Unidas, 2006.

PACHECO, Cláudia Bernhard. *Psicossociopatologia*. São Paulo: Proton, 1997.

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (Org.). *Práticas educacionais inclusivas na educação básica*. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2019.

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (Org.). *Estratégias pedagógicas inclusivas na educação superior*. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa, 1975.