

**INCLUSÃO ESCOLAR E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
ADAPTATIVAS:
PERSPECTIVAS PARA A
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO
SÉCULO XXI**

**SCHOOL INCLUSION AND ADAPTIVE PEDAGOGICAL PRACTICES:
PERSPECTIVES FOR INCLUSIVE EDUCATION IN THE 21ST CENTURY**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística & Letras e
Artes

• 30/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/787975738](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/787975738)

Jeovane Soares Rodrigues¹

Maria Iranice Pontes Fonseca²

Alan Douglas de Santana Crispim³

Antonio Normando Freire da Silva⁴

Amanda Dourado Gonzalez⁵

Eliane Garcia da Silva⁶

Paulo Henrique Cabral Arantes⁷

Fábio Junio Olimpio Cezário⁸

Odaíze do Socorro Ferreira Cavalcante Lima⁹

Agnaldo Braga Lima¹⁰

RESUMO

A consolidação de sistemas educacionais inclusivos exige que o direito de acesso à escola seja acompanhado por condições efetivas de participação, aprendizagem, pertencimento e desenvolvimento acadêmico e social. O presente estudo analisa, por meio de revisão sistematizada qualitativa da literatura com síntese narrativa e análise documental, as contribuições e limitações das práticas pedagógicas adaptativas direcionadas à diversidade dos estudantes no contexto da educação inclusiva. A discussão articula flexibilização curricular, diferenciação pedagógica, Desenho Universal para a Aprendizagem, Atendimento Educacional Especializado, tecnologias assistivas, planejamento colaborativo, coensino, avaliação formativa e formação continuada dos professores. Foram priorizadas revisões sistemáticas, metanálises, estudos empíricos e documentos normativos nacionais e internacionais. Os resultados indicam que a presença física do estudante na classe comum constitui condição necessária, porém insuficiente, para caracterizar inclusão educacional. Práticas inclusivas mais consistentes deslocam o foco da tentativa de adaptar posteriormente um currículo originalmente inacessível para a construção antecipada de múltiplas formas de participação, representação, ação e expressão, sem abandonar apoios individualizados quando necessários. As evidências sobre coensino e Desenho Universal para a Aprendizagem são promissoras, mas permanecem metodologicamente heterogêneas, impossibilitando tratá-los como soluções universais. A formação docente apresenta evidência mais robusta de impacto sobre conhecimentos, competências e crenças profissionais relacionadas à inclusão, embora sua eficácia dependa de continuidade, conexão com a prática e suporte institucional. Conclui-se que a inclusão escolar contemporânea deve ser compreendida como reorganização sistêmica da escola, envolvendo currículo acessível,

planejamento colaborativo, avaliação contextualizada, recursos de acessibilidade, participação estudantil e políticas de formação, de modo que as diferenças individuais deixem de funcionar como justificativa para exclusão pedagógica.

Palavras-chave: Educação inclusiva; práticas pedagógicas; inclusão escolar; flexibilização curricular; formação docente; acessibilidade educacional.

ABSTRACT

The consolidation of inclusive education systems requires that access to school be accompanied by effective conditions for participation, learning, belonging, and academic and social development. This study analyzes, through a qualitative systematized literature review with narrative synthesis and documentary analysis, the contributions and limitations of adaptive pedagogical practices aimed at learner diversity within inclusive education. The discussion addresses curriculum flexibility, differentiated instruction, Universal Design for Learning, specialized educational support, assistive technologies, collaborative planning, co-teaching, formative assessment, and continuing teacher education. Systematic reviews, meta-analyses, empirical studies, and national and international normative documents were prioritized. Findings indicate that the physical presence of students in general classrooms is a necessary but insufficient condition for educational inclusion. More consistent inclusive practices shift the focus from retrospectively adapting an originally inaccessible curriculum toward proactively designing multiple pathways for participation, representation, action, and expression, without abandoning individualized support when required. Evidence regarding co-teaching and Universal Design for Learning is promising but methodologically heterogeneous and does not support treating

these approaches as universal solutions. Teacher professional development has a more robust evidence base regarding improvements in teachers' knowledge, skills, and beliefs toward inclusive education, although its effectiveness depends on continuity, practice-based implementation, and institutional support. Inclusive education should therefore be understood as a systemic reorganization of schooling involving accessible curricula, collaborative planning, contextualized assessment, accessibility resources, student participation, and sustained professional development, so that individual differences no longer operate as grounds for pedagogical exclusion.

Keywords: Inclusive education; pedagogical practices; school inclusion; curriculum flexibility; teacher education; educational accessibility.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se nas últimas décadas como uma das principais transformações jurídicas, políticas e pedagógicas dos sistemas educacionais contemporâneos. O deslocamento produzido por esse paradigma não se limita à ampliação quantitativa das matrículas de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades ou outras necessidades específicas em escolas comuns. Em sua formulação mais abrangente, inclusão implica reorganizar estruturas, culturas e práticas educacionais para que diferenças individuais não sejam interpretadas como motivos para exclusão do currículo, isolamento dentro da própria sala de aula ou encaminhamento sistemático para experiências educacionais menos desafiadoras. A questão fundamental deixa de ser se determinado estudante consegue adaptar-se à organização existente e passa a envolver a capacidade da própria instituição de

identificar e remover barreiras que dificultam acesso, participação, aprendizagem e pertencimento.

Essa mudança de perspectiva possui antecedentes internacionais relevantes. A Declaração de Salamanca, aprovada em 1994, estabeleceu como princípio que sistemas educacionais deveriam considerar a diversidade de características e necessidades dos estudantes e defendeu o acesso das crianças com necessidades educacionais especiais às escolas regulares, mediante uma pedagogia capaz de responder às suas particularidades. O documento também relacionou escolas inclusivas ao combate à discriminação e à construção de comunidades acolhedoras. Mais de uma década depois, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência reforçou juridicamente essa orientação ao estabelecer, em seu artigo 24, o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e ao aprendizado ao longo da vida, com base na igualdade de oportunidades. No Brasil, a Convenção foi promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009 e passou a ocupar posição normativa particularmente relevante em razão do procedimento constitucional de sua aprovação.

O marco brasileiro foi posteriormente fortalecido pela Lei nº 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. O artigo 27 reconhece a educação como direito da pessoa com deficiência e garante sistema educacional inclusivo em todos os níveis, enquanto o artigo 28 atribui ao poder público deveres relacionados ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem, à oferta de recursos de acessibilidade, às adaptações razoáveis e à institucionalização do Atendimento Educacional Especializado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional também determina que os sistemas de ensino assegurem

currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e formas de organização capazes de atender às necessidades dos estudantes público da educação especial, além de professores especializados e docentes da classe comum devidamente preparados.

Esse percurso normativo é significativo porque desloca a inclusão de uma posição meramente facultativa ou assistencial para o campo do direito educacional. Entretanto, uma das principais dificuldades encontradas na prática consiste justamente na distância entre matrícula e experiência efetivamente inclusiva. Um estudante pode estar fisicamente presente na classe comum e continuar excluído do conteúdo, das interações, da avaliação ou das atividades coletivas. Pode frequentar a mesma sala que seus colegas, mas receber permanentemente tarefas paralelas, simplificadas e sem relação com os objetivos desenvolvidos pelo restante da turma. Também pode depender de um profissional de apoio de forma tão intensa que sua comunicação e participação com professores e colegas sejam reduzidas. Essas situações demonstram que inclusão espacial, participação social e acesso pedagógico são dimensões relacionadas, mas não equivalentes.

A literatura sobre coensino fornece uma ilustração clara dessa distinção. Revisão sistemática dedicada à inclusão em matemática mostrou que a presença conjunta de professores pode favorecer inclusão espacial, permitindo que estudantes com diferentes necessidades permaneçam na mesma classe. Entretanto, os ganhos relacionados à participação social e ao acesso efetivo aos conhecimentos dependem de uma organização flexível do trabalho e de atenção explícita à aprendizagem de todos. De maneira semelhante, uma metassíntese sobre coensino envolvendo estudantes com e sem deficiência identificou benefícios percebidos

por docentes e possibilidades de aprendizagem profissional mútua, mas também obstáculos capazes de comprometer a implementação. O simples fato de colocar dois profissionais na sala não produz inclusão automaticamente; é necessário definir responsabilidades, tempo de planejamento e formas de intervenção que evitem a transformação do segundo professor em auxiliar permanente de um pequeno grupo.

Esse problema remete à própria compreensão das práticas pedagógicas adaptativas. O termo pode ser empregado de maneira produtiva para indicar mudanças de estratégias, recursos, linguagem, materiais, tempo, formas de participação e procedimentos avaliativos destinados a remover barreiras. Contudo, também pode ser utilizado para justificar uma lógica de redução permanente do currículo, na qual as expectativas acadêmicas são diminuídas antes mesmo de se investigar quais apoios permitiriam ao estudante participar de objetivos comuns. A adaptação torna-se inclusiva quando amplia acesso e participação; torna-se potencialmente excludente quando converte a diferença em argumento para afastar sistematicamente o estudante do conhecimento oferecido aos colegas.

A noção contemporânea de acessibilidade curricular procura enfrentar esse dilema. Em vez de construir um currículo para um estudante imaginário considerado médio e produzir adaptações individuais somente quando alguém não consegue acessá-lo, abordagens como o Desenho Universal para a Aprendizagem propõem antecipar a diversidade durante a própria elaboração das experiências de ensino. O objetivo é oferecer alternativas de representação das informações, formas diversificadas de ação e expressão e diferentes possibilidades de engajamento. Essa

perspectiva não elimina intervenções individualizadas, mas procura reduzir a quantidade de barreiras criadas pelo próprio desenho da atividade. Uma revisão sistemática publicada em 2024 identificou, entretanto, importantes dificuldades na pesquisa sobre DUA: entre 32 estudos de educação básica analisados, havia inconsistência na vinculação das intervenções aos princípios e pontos de verificação do modelo, cobertura desigual de seus componentes e fragilidade na explicitação das bases teóricas utilizadas.

Essa observação é central para evitar que o Desenho Universal para a Aprendizagem seja transformado em solução retórica. Existe racionalidade importante em planejar para a diversidade desde o início, e algumas revisões e metanálises apontam resultados favoráveis. Contudo, o nível de evidência não autoriza afirmar que a simples adoção do rótulo DUA garanta melhores resultados para qualquer estudante, disciplina ou etapa. Uma metanálise publicada em 2023 encontrou efeitos positivos agregados em estudos que utilizavam princípios do DUA, mas registrou heterogeneidade considerável e predominância de desenhos metodológicos menos robustos, inclusive estudos de grupo único. Dessa forma, a prática inclusiva deve permanecer orientada por evidências e avaliação concreta dos resultados obtidos com os estudantes, não apenas pela adesão nominal a uma metodologia.

A formação dos professores ocupa lugar decisivo nessa discussão. Demandar diferenciação, adaptação de recursos, avaliação formativa e colaboração sem oferecer formação e condições organizacionais transfere para o indivíduo um problema que também é sistêmico. Uma metanálise de grande escala sobre desenvolvimento profissional para educação inclusiva analisou 342 estudos, mais de 155 mil participantes e 1.123 efeitos relacionados a conhecimentos,

competências, crenças docentes e comportamento dos estudantes. Os resultados demonstraram que o desenvolvimento profissional pode produzir melhorias relevantes nesses domínios, embora os efeitos variem conforme características das intervenções. A conclusão mais consistente não é que qualquer curso breve resolva os desafios da inclusão, mas que formação profissional planejada e sustentada constitui um componente necessário para que políticas inclusivas se transformem em práticas.

No Brasil, essa discussão ganhou nova configuração com a instituição da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, posteriormente alterado pelo Decreto nº 12.773/2025. O texto consolidado estabelece princípios como igualdade de oportunidades, equidade, valorização da diversidade humana, combate ao capacitismo e garantia de acessibilidade, e apresenta como diretrizes a oferta de adaptações razoáveis, medidas de apoio individualizadas e efetivas e Atendimento Educacional Especializado. A política também estabelece como objetivo assegurar acesso, participação, permanência e aprendizagem nas classes comuns, ao mesmo tempo em que prevê organização da educação especial e diferentes formas de apoio. Em maio de 2026, a Portaria MEC nº 421 regulamentou a política e explicitou que a garantia do padrão de qualidade deve expressar-se pelo conjunto de apoios necessários ao acesso, permanência, participação e aprendizagem.

O cenário atual exige, portanto, superar dois reducionismos. O primeiro considera que inclusão se realiza automaticamente pela matrícula em classe comum. O segundo presume que estudantes com necessidades específicas somente aprendem quando separados do currículo compartilhado e submetidos a programas

paralelos. Entre esses extremos situa-se uma concepção na qual o currículo comum funciona como referência, mas é organizado de maneira flexível e acompanhado de apoios, adaptações razoáveis, tecnologias assistivas, Atendimento Educacional Especializado e intervenções individualizadas sempre que necessárias.

Diante disso, este estudo parte da seguinte questão: **quais práticas pedagógicas apresentam maior potencial para transformar o acesso formal à escola em participação e aprendizagem efetivamente inclusivas, e quais condições institucionais são necessárias para sua implementação?** O objetivo geral consiste em analisar criticamente as principais perspectivas contemporâneas de inclusão escolar, com ênfase em flexibilização curricular, práticas pedagógicas adaptativas, DUA, colaboração docente e formação profissional. Busca-se ainda identificar limitações da literatura, evitar generalizações sobre a eficácia de modelos específicos e discutir as implicações das normas brasileiras vigentes para a organização pedagógica da escola inclusiva.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como revisão sistematizada qualitativa da literatura, complementada por análise documental de marcos normativos nacionais e internacionais relacionados à educação inclusiva. A escolha dessa metodologia decorre da natureza heterogênea das evidências disponíveis. O campo reúne estudos quantitativos sobre desempenho acadêmico, investigações qualitativas sobre experiências de estudantes e professores, revisões sistemáticas de modelos de coensino, pesquisas sobre formação profissional, avaliações de implementação do Desenho Universal para a Aprendizagem e documentos normativos cuja função não é

demonstrar eficácia empírica, mas definir direitos e responsabilidades institucionais. A utilização de uma síntese narrativa permite integrar esses diferentes níveis sem produzir uma combinação estatística artificial de resultados que respondem a questões distintas.

A busca bibliográfica priorizou estudos publicados em periódicos científicos e indexados em bases educacionais e multidisciplinares, recorrendo a revisões sistemáticas e metanálises recentes como núcleo de síntese. Foram utilizados termos relacionados a “inclusive education”, “inclusive pedagogy”, “students with disabilities”, “Universal Design for Learning”, “UDL”, “curriculum adaptation”, “curriculum differentiation”, “co-teaching”, “collaborative teaching”, “teacher professional development”, “teacher education”, “participation”, “belonging”, “special educational needs” e seus correspondentes em língua portuguesa. Publicações mais recentes receberam prioridade para análise do estado atual da área, mantendo-se trabalhos clássicos e documentos internacionais quando indispensáveis à contextualização histórica e conceitual.

Foram incluídas revisões sistemáticas, metanálises e estudos empíricos referentes à educação básica e à escolarização de estudantes com deficiência ou outras necessidades educacionais, além de estudos que abordavam a diversidade da sala de aula sob perspectiva mais ampla. As investigações sobre DUA foram analisadas principalmente quanto aos resultados de aprendizagem e às condições de implementação. Estudos de coensino foram examinados quanto à participação, desempenho acadêmico, colaboração profissional e organização da sala. Trabalhos de formação docente foram utilizados para avaliar se intervenções de

desenvolvimento profissional modificam conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas à inclusão.

A análise documental incluiu a Declaração de Salamanca, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei Brasileira de Inclusão e a política brasileira de educação especial inclusiva vigente em 2026. Esses documentos foram interpretados como fontes normativas, e não como evidência experimental de eficácia. Essa distinção é metodologicamente relevante: uma lei pode estabelecer que determinado direito deve ser garantido, mas não demonstra, por si mesma, qual estratégia pedagógica produz o melhor resultado em cada situação.

Também se adotou uma distinção conceitual entre **inclusão, integração, acesso, participação e aprendizagem**. Estudos que consideravam inclusão exclusivamente pelo local de matrícula foram interpretados com cautela, porque a presença do estudante na classe comum não permite inferir automaticamente participação social ou aprendizagem. De forma semelhante, estudos que registravam percepção positiva dos professores foram diferenciados daqueles que avaliavam desempenho ou outros resultados dos estudantes.

Não foi produzida uma contagem artificial de artigos identificados, duplicados e excluídos para apresentação de fluxograma PRISMA, uma vez que essa etapa exigiria exportação bibliográfica e registro de triagem realizado de maneira integralmente auditável. Por essa razão, a descrição metodológica mais precisa é de **revisão sistematizada qualitativa com síntese narrativa**, e não de revisão sistemática quantitativa com fluxograma PRISMA completo. Essa

opção evita atribuir ao procedimento um nível de rastreabilidade que não foi executado documentalmente.

A análise foi organizada em quatro eixos principais: fundamentos da inclusão e mudança do paradigma pedagógico; flexibilização curricular e acessibilidade; planejamento colaborativo, coensino e formação docente; e resultados, limites e implicações para as políticas educacionais. O objetivo não foi produzir um catálogo de técnicas, mas identificar quais características atravessam práticas inclusivas que demonstram maior coerência teórica e sustentação empírica.

3. REFERENCIAL TEÓRICO: DA INTEGRAÇÃO DO ESTUDANTE À TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA

A evolução da educação inclusiva pode ser compreendida como uma mudança progressiva na localização do problema educacional. Modelos históricos concentravam a explicação das dificuldades na condição individual do estudante: ele não acompanhava porque possuía determinada deficiência, transtorno ou limitação, e a resposta mais intuitiva consistia em encaminhá-lo a contextos especializados. O paradigma inclusivo não nega a existência de necessidades individuais nem elimina a relevância de conhecimentos especializados, mas acrescenta uma segunda pergunta: quais características da escola e do currículo transformam uma diferença em barreira à aprendizagem? O estudante com deficiência visual possui uma condição sensorial específica, mas um material exclusivamente impresso e sem alternativa acessível constitui uma barreira criada pelo ambiente. Um aluno que utiliza comunicação alternativa possui necessidades próprias, porém sua impossibilidade de responder oralmente só se converte em exclusão

se a escola aceitar exclusivamente a fala como forma legítima de participação.

Essa perspectiva encontra respaldo direto na Lei Brasileira de Inclusão, que vincula a garantia da permanência e aprendizagem à oferta de serviços e recursos de acessibilidade capazes de eliminar barreiras e determina a existência de projeto pedagógico que institucionalize o Atendimento Educacional Especializado e adaptações razoáveis. O sentido contemporâneo de inclusão, portanto, não é fingir que todos necessitam exatamente das mesmas condições. Igualdade de oportunidades pode exigir recursos diferentes para que todos tenham acesso significativo às experiências educacionais.

Essa concepção ajuda a resolver uma aparente contradição entre currículo comum e individualização. Uma escola inclusiva precisa evitar tanto a homogeneização quanto a fragmentação absoluta. Se todos os estudantes forem submetidos à mesma atividade, no mesmo formato, no mesmo tempo e pela mesma forma de resposta, diferenças de acesso serão ignoradas. Se cada estudante receber um currículo inteiramente particular e desconectado dos colegas, a própria experiência coletiva da escolarização pode desaparecer. A solução envolve trabalhar com objetivos compartilhados sempre que possível e diversificar os caminhos pelos quais os estudantes os acessam e demonstram aprendizagem, recorrendo a adaptações individualizadas quando as alternativas universais não forem suficientes.

É nesse ponto que o conceito de diferenciação pedagógica adquire relevância. Diferenciar não significa simplesmente oferecer uma tarefa mais fácil ao estudante que encontra dificuldade. Pode

envolver modificar a quantidade de apoio, explicitar etapas intermediárias, oferecer recursos visuais, permitir mais tempo, variar níveis de complexidade dentro de um mesmo objetivo, combinar agrupamentos flexíveis e utilizar diferentes meios de expressão. O aspecto central é preservar a intencionalidade pedagógica. Quando uma adaptação elimina justamente a competência que deveria ser aprendida, ela deixa de funcionar como acesso e passa a modificar substancialmente o objetivo.

Esse cuidado é particularmente importante na flexibilização curricular. A expressão pode representar uma estratégia legítima de inclusão quando indica capacidade de adaptar caminhos, tempos e recursos; entretanto, pode tornar-se uma forma de exclusão silenciosa quando é utilizada para justificar expectativas permanentemente inferiores. Um estudante pode passar anos “incluído” em uma sala comum executando atividades que não possuem relação com o currículo da turma. A aparência de participação esconde uma separação pedagógica profunda.

O Desenho Universal para a Aprendizagem procura reduzir a necessidade dessas adaptações posteriores por meio do planejamento antecipado. Em vez de oferecer um material inacessível e produzir uma versão especial somente quando um aluno não consegue utilizá-lo, propõe-se que o material já seja construído com diferentes formas de acesso e interação. Essa lógica é particularmente adequada à educação inclusiva porque reconhece variabilidade como característica previsível de qualquer grupo, e não como exceção trazida por um estudante específico.

Todavia, a literatura recomenda cautela contra a adoção acrítica do DUA. A revisão sistemática internacional publicada por Zhang e

colaboradores em 2024 analisou 32 estudos realizados entre 1999 e 2023 e identificou problemas recorrentes de implementação e fundamentação, entre os quais alinhamento insuficientemente explícito entre os princípios do DUA e as intervenções realizadas, cobertura desigual de seus pontos de verificação e sobreposição conceitual. Revisão europeia sobre a aplicação do DUA em estruturas escolares formais encontrou igualmente um corpo empírico ainda limitado e grande concentração em percepções de professores e estudantes, com necessidade de mais pesquisas voltadas a resultados de aprendizagem.

Essas limitações não tornam o DUA irrelevante. Ao contrário, mostram que um princípio conceitualmente consistente precisa ser transformado em práticas suficientemente definidas para ser avaliado. “Usar DUA” pode significar muitas coisas distintas em diferentes estudos. Uma escola que apresenta vídeos além de textos pode afirmar que diversificou formas de representação, enquanto outra pode redesenhar sistematicamente objetivos, recursos, avaliação e participação. Tratar essas duas experiências como intervenções equivalentes reduz a precisão da pesquisa.

A produção brasileira já identificava essa lacuna. Uma revisão sistemática sobre DUA e educação inclusiva encontrou um número reduzido de estudos empíricos e observou concentração em questionários, entrevistas e formação docente, concluindo pela necessidade de pesquisas que aplicassem diretamente os princípios do modelo e avaliassem seus efeitos sobre a inclusão. O crescimento recente da literatura melhora essa base, mas não elimina inteiramente o problema.

O Atendimento Educacional Especializado deve ser compreendido dentro dessa lógica de complementaridade. Sua função não é substituir a escolarização na classe comum nem simplesmente repetir conteúdos que o aluno não aprendeu, mas oferecer recursos e estratégias relacionados às barreiras específicas de participação. Um estudante pode necessitar aprender a utilizar tecnologia assistiva, comunicação alternativa, recursos de orientação e mobilidade ou estratégias específicas de acesso ao conteúdo. O conhecimento especializado possui, portanto, papel importante, porém ganha maior sentido quando articulado ao que acontece no currículo da classe.

A articulação entre professor da classe comum e profissional especializado torna-se, conseqüentemente, uma condição prática de inclusão. Se cada um trabalha isoladamente, o estudante pode experimentar dois currículos paralelos. Se os profissionais compartilham objetivos, informações e estratégias, aumenta a possibilidade de que os apoios especializados ampliem o acesso ao currículo comum. Essa mesma lógica sustenta o planejamento colaborativo e o coensino.

4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ADAPTATIVAS E ACESSIBILIDADE CURRICULAR

Uma prática pedagógica adaptativa começa pelo reconhecimento de que a barreira não está necessariamente localizada no estudante. Antes de modificar o objetivo de aprendizagem, o professor pode perguntar se o problema decorre da forma de apresentação, do material, da linguagem, da duração da tarefa, do ambiente sensorial, da maneira de responder ou do tipo de apoio disponibilizado. Essa sequência protege o estudante de uma redução prematura das

expectativas. Em muitas situações, alterar a via de acesso é suficiente para preservar o mesmo objetivo. Um estudante incapaz de escrever manualmente um texto longo pode demonstrar a mesma competência por meio de teclado, ditado por voz ou sistema alternativo de comunicação; mudar o instrumento não significa necessariamente diminuir a aprendizagem esperada.

A adaptação também pode incidir sobre a estrutura da atividade. Instruções extensas podem ser divididas em etapas; antecipadores visuais podem tornar uma rotina mais previsível; conceitos abstratos podem ser relacionados a exemplos concretos; tarefas complexas podem incorporar modelos intermediários e feedbacks mais frequentes. Essas estratégias não precisam ser reservadas a estudantes que possuem diagnóstico. Muitos colegas também se beneficiam, demonstrando uma característica central do planejamento universal: recursos inicialmente associados à acessibilidade podem melhorar a experiência de um grupo maior.

Ao mesmo tempo, reconhecer benefícios universais não deve apagar necessidades individuais. Um estudante cego continuará necessitando de recursos específicos de acessibilidade; um aluno surdo pode necessitar de condições linguísticas particulares; pessoas que utilizam comunicação aumentativa e alternativa precisam de sistemas adequados às suas características. A inclusão não significa substituir todos os apoios especializados por estratégias universais. O modelo mais coerente é escalonado: planejamento inicialmente acessível ao maior número de estudantes, seguido por suporte adicional e individualização conforme a necessidade.

A avaliação constitui um dos momentos em que essa distinção se torna particularmente evidente. Avaliar todos exclusivamente pelo mesmo formato pode produzir uma medida mais próxima da habilidade de lidar com aquele instrumento do que da competência que se pretende medir. Se o objetivo é verificar compreensão de determinado fenômeno científico, exigir uma longa resposta manuscrita pode introduzir uma barreira que não pertence ao conhecimento científico. Em situações assim, diferentes formas de expressão podem produzir uma medida mais válida. Por outro lado, quando a escrita é o próprio objeto avaliado, substituí-la completamente por resposta oral alteraria a competência em questão. A adaptação precisa, portanto, ser coerente com o construto avaliado.

A avaliação formativa possui importância adicional porque permite identificar precocemente quando determinada estratégia não está produzindo aprendizagem. Em um modelo inclusivo, a resposta pedagógica não deveria depender exclusivamente de avaliações finais. Observação, tarefas intermediárias, autoavaliação, portfólios e feedback contínuo permitem ajustar a instrução antes que as dificuldades se acumulem. Essa capacidade de resposta transforma a adaptação em processo dinâmico em vez de documento burocrático elaborado uma vez para o ano inteiro.

Tecnologias digitais e assistivas ampliam essas possibilidades, mas também não devem ser confundidas com inclusão automática. Um tablet pode oferecer sintetizador de voz, ampliação, legendas e aplicações de comunicação, mas sua simples presença não garante participação. O recurso precisa estar integrado ao objetivo da atividade e disponível no momento em que efetivamente amplia autonomia. Tecnologias que permanecem guardadas ou utilizadas

somente em sessões separadas do cotidiano escolar pouco transformam a experiência inclusiva.

A acessibilidade também envolve organização social da sala. Agrupamentos permanentes nos quais estudantes com deficiência trabalham sempre entre si ou apenas com profissionais de apoio podem reproduzir segregação dentro do espaço inclusivo. Grupos flexíveis, definidos por objetivos e alterados ao longo das atividades, favorecem maior circulação entre pares. Nessa perspectiva, a interação não é mero elemento afetivo; constitui componente da aprendizagem e do pertencimento.

O conceito de participação permite avaliar essas práticas de maneira mais profunda. Perguntar apenas se o estudante estava fisicamente presente não informa se tomou decisões, contribuiu para o grupo, recebeu feedback do professor ou participou dos mesmos problemas intelectuais que os colegas. Uma atividade pode ser tecnicamente adaptada e continuar socialmente isoladora. Por isso, acessibilidade curricular e inclusão social devem ser avaliadas conjuntamente.

A política brasileira vigente converge com essa concepção ao estabelecer, entre suas diretrizes, adaptações razoáveis segundo necessidades individuais e medidas de apoio individualizadas e efetivas em ambientes que maximizem desenvolvimento acadêmico e social. Também define acesso, participação, permanência e aprendizagem como objetivos explícitos do sistema inclusivo. A redação é significativa porque impede considerar a matrícula, isoladamente, como medida suficiente de sucesso.

5. PLANEJAMENTO COLABORATIVO, COENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

O ensino inclusivo amplia a complexidade do planejamento porque o professor precisa considerar diferentes formas de acesso, ritmos, recursos e respostas sem transformar cada aula em dezenas de programas independentes. É nesse contexto que o planejamento colaborativo assume importância. A colaboração pode envolver professores da classe comum, profissionais de educação especial, coordenação pedagógica, profissionais de apoio, famílias e, quando apropriado, outros setores. Entretanto, colaboração não deve significar diluição das responsabilidades. Cada profissional precisa ter funções claras e compartilhar informações necessárias ao processo de aprendizagem.

O coensino constitui uma das modalidades mais investigadas dessa colaboração. Em sua definição mais comum, dois professores assumem responsabilidade por uma turma, geralmente combinando conhecimentos da educação geral e especial. Os modelos podem variar: ensino em equipe, estações, grupos paralelos ou combinações flexíveis. A hipótese é que a presença de dois docentes amplie possibilidades de diferenciação e reduza a necessidade de retirar estudantes da sala para receber apoio.

As evidências, entretanto, precisam ser apresentadas de maneira equilibrada. Uma metanálise comparando estudantes com deficiência em classes de coensino e contextos de educação especial encontrou tamanho de efeito moderado favorável ao coensino, com $g = 0,47$, em 26 estudos e 3.714 estudantes. Os próprios autores advertiram, contudo, sobre diferenças entre os alunos encaminhados aos distintos contextos e ausência de

informações suficientes sobre a qualidade das práticas instrucionais. Portanto, o resultado favorece a possibilidade de bons resultados em ambientes compartilhados, mas não permite concluir que qualquer classe com dois professores será superior independentemente da qualidade do ensino.

Uma metanálise posterior comparou desempenho de estudantes com e sem deficiência em classes com coensino e classes conduzidas por um único docente e não encontrou resposta simples sobre qual configuração produz maior aprendizagem. Os estudos apresentavam diferenças importantes de seleção dos estudantes e descrição incompleta das práticas, levando os autores a pedir pesquisas mais rigorosas. Revisão sistematizada de 21 estudos chegou a conclusão semelhante: havia indicações de benefícios, porém heterogeneidade substancial quanto a modelos, tipos de deficiência, etapas escolares e resultados avaliados, o que impedia comparação segura entre formatos.

A conclusão relevante é que **coensino não é um tratamento uniforme**. Seu impacto depende do que os profissionais fazem. Um modelo no qual o professor da educação geral ministra todo o conteúdo e o especialista circula apenas auxiliando estudantes com deficiência pode produzir pouca transformação. Quando ambos participam do planejamento, instrução e avaliação, existe maior potencial para ampliar recursos e diferenciar o ensino sem separar estudantes.

O planejamento compartilhado exige tempo institucional. Essa condição é frequentemente negligenciada quando políticas recomendam colaboração sem modificar a jornada de trabalho. Professores que não possuem horários comuns são obrigados a

planejar informalmente em intervalos, mensagens ou momentos pessoais, o que reduz sustentabilidade. A inclusão precisa, portanto, ser compreendida também como problema de organização escolar, e não somente de competência individual.

A formação docente ocupa papel semelhante. Muitos professores relatam insegurança diante de necessidades específicas, sobretudo quando sua formação inicial tratou a educação especial de maneira superficial. Essa insegurança não deve ser interpretada automaticamente como rejeição à inclusão. Em grande parte, traduz a percepção de que as exigências profissionais aumentaram sem que tenham sido disponibilizados conhecimentos, recursos ou apoio correspondentes.

A metanálise de Tristani e colaboradores sobre desenvolvimento profissional em educação inclusiva fornece evidência importante nesse campo. A triagem inicial alcançou 12.050 resultados e resultou em 342 estudos elegíveis, envolvendo mais de 155 mil participantes. As intervenções de desenvolvimento profissional apresentaram efeitos positivos sobre conhecimentos, habilidades e crenças dos professores e, em determinados estudos, sobre comportamento dos estudantes. O tamanho e a diversidade dessa base oferecem sustentação maior à formação docente do que aquela disponível para diversas metodologias específicas.

Contudo, formação continuada não deve ser reduzida a palestras eventuais. A inclusão exige competências situadas: analisar a própria turma, identificar barreiras, experimentar uma estratégia, avaliar seu efeito e discutir resultados com outros profissionais. Programas que combinam estudo teórico, modelagem, aplicação e acompanhamento possuem maior possibilidade de produzir

mudanças do que transmissões isoladas de conteúdo. Uma revisão sistemática de 2024 sobre formação docente e prática pedagógica inclusiva reforça a centralidade dessa relação entre conhecimentos profissionais e condições de implementação.

A formação inicial também precisa evitar dois extremos. O primeiro consiste em oferecer apenas conceitos genéricos de valorização da diversidade sem preparar o futuro professor para decisões concretas. O segundo consiste em ensinar uma lista de características diagnósticas e supostas técnicas específicas para cada deficiência, correndo o risco de transformar rótulos clínicos em prescrições pedagógicas. Dois estudantes com o mesmo diagnóstico podem apresentar necessidades muito diferentes. A competência docente reside em combinar conhecimento sobre desenvolvimento e acessibilidade com avaliação do estudante real.

Essa abordagem também favorece relações mais adequadas com profissionais de apoio. O apoio escolar não deve substituir o professor como responsável pelo processo pedagógico. Quando o aluno passa a receber instruções somente do acompanhante, pode ocorrer uma espécie de terceirização da inclusão. A função do apoio precisa estar integrada ao planejamento e favorecer autonomia, e não criar dependência permanente. A política brasileira atual estabeleceu requisitos de formação para profissionais de apoio escolar e previu formação continuada específica, demonstrando reconhecimento institucional da necessidade de qualificação dessas funções.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira conclusão consistente da revisão é que a inclusão educacional não pode ser medida exclusivamente pelo lugar em que o estudante está matriculado. A ampliação da presença em escolas e classes comuns representa conquista fundamental e constitui requisito para convivência e participação, mas não garante acesso ao conhecimento. A literatura sobre coensino demonstra essa diferença ao separar dimensões espaciais, sociais e didáticas da inclusão. Um sistema pode apresentar excelentes indicadores de matrícula e continuar produzindo exclusão pedagógica por meio de atividades paralelas, baixa expectativa, ausência de recursos e pouca participação entre pares.

Esse resultado possui implicação direta para políticas públicas. Indicadores de inclusão devem incluir permanência e aprendizagem, e não somente matrícula. Taxas de abandono, progressão, participação, acesso aos diferentes componentes curriculares e experiências relatadas pelos próprios estudantes constituem informações necessárias para avaliar a qualidade do sistema. O Decreto nº 12.686/2025, em sua redação consolidada, utiliza precisamente a combinação de acesso, participação, permanência e aprendizagem como referência para a política brasileira. A Portaria MEC nº 421/2026 reforça a mesma orientação ao relacionar qualidade educacional ao conjunto de apoios necessários a essas quatro dimensões.

O segundo resultado está relacionado à flexibilização curricular. A revisão não sustenta uma defesa de currículos rigidamente idênticos para todos, mas também não oferece fundamento para redução indiscriminada de objetivos. A prática mais coerente consiste em distinguir aquilo que constitui essência do objetivo daquilo que é apenas uma forma tradicional de acessá-lo. Essa análise permite

modificar materiais, tempo, suporte e modo de resposta sem necessariamente modificar a aprendizagem esperada.

Tal distinção ajuda a combater um fenômeno pouco visível: a exclusão por baixa expectativa. Quando o diagnóstico do estudante funciona como preditor automático do que ele supostamente não será capaz de aprender, a escola pode deixar de oferecer oportunidades antes mesmo de observar seu desempenho com os apoios adequados. A adaptação, nesse caso, antecede a avaliação da barreira e transforma-se em limitação institucional.

A educação inclusiva precisa trabalhar com a ideia de desafio acessível. Uma tarefa completamente inacessível não favorece aprendizagem; uma tarefa permanentemente abaixo das possibilidades do estudante também não. O objetivo pedagógico é criar suporte suficiente para que o estudante participe de atividades cognitivamente significativas e ampliar progressivamente sua autonomia.

O terceiro resultado relaciona-se ao DUA. O conjunto de estudos oferece razões para utilizar seus princípios como referência de planejamento, sobretudo a ideia de antecipar a variabilidade dos estudantes. Entretanto, revisões recentes mostram que a qualidade e a fidelidade de implementação variam e que parte da literatura não apresenta fundamentação ou descrição suficiente. Dessa forma, o DUA deve funcionar como estrutura para pensar o ensino, e não como selo que garante eficácia.

A metanálise de Al-Azawei e colaboradores identificou resultados favoráveis em 13 estudos empíricos, porém também forte heterogeneidade e predominância de alguns desenhos menos

rigorosos. Esses achados recomendam uma postura equilibrada: há potencial, mas são necessários estudos controlados, resultados acadêmicos bem definidos e descrições mais claras das intervenções.

O quarto resultado diz respeito à colaboração. O coensino apresenta benefícios potenciais, mas os resultados variam substancialmente e dependem do modo de organização. A evidência disponível é insuficiente para estabelecer um modelo universalmente superior. Essa conclusão possui importância prática porque sistemas educacionais podem investir na contratação de dois profissionais e presumir que a estrutura, por si só, garantirá inclusão. Sem tempo de planejamento e compartilhamento real de responsabilidades, o arranjo pode reproduzir a separação tradicional dentro da sala.

Uma prática colaborativa mais consistente começa pela definição conjunta dos objetivos. Em seguida, os profissionais analisam quais barreiras podem aparecer, quais recursos estarão disponíveis e como os grupos serão organizados. Durante a aula, ambos assumem funções pedagógicas visíveis, e depois analisam evidências de aprendizagem. Essa lógica transforma coensino em processo e não apenas em presença simultânea.

O quinto resultado, e talvez o mais robusto em termos de volume de evidências, é a importância da formação profissional. A metanálise com 342 estudos demonstra que desenvolvimento profissional pode melhorar conhecimentos, habilidades e crenças relacionadas à educação inclusiva. Esse resultado oferece uma base concreta para defender políticas de formação continuada, mas também levanta uma questão: mudanças nas crenças e conhecimentos precisam ser

acompanhadas por condições de trabalho que permitam sua aplicação.

Um professor pode compreender perfeitamente os princípios do DUA e ainda enfrentar uma turma numerosa, ausência de recursos acessíveis, falta de tempo para planejamento e inexistência de apoio especializado. Nessa situação, interpretar o problema exclusivamente como “falta de formação” individualiza uma barreira estrutural. A inclusão requer simultaneamente competências profissionais e capacidade institucional.

O sexto resultado envolve a participação das famílias. A experiência familiar fornece informações relevantes sobre comunicação, autonomia, preferências e barreiras do estudante, mas isso não significa transferir à família a responsabilidade pedagógica. A relação mais produtiva é de colaboração, com definição clara de papéis. Pais e responsáveis não deveriam precisar atuar constantemente como mediadores entre profissionais da própria escola para que informações essenciais circulem.

A participação do próprio estudante é igualmente relevante e, muitas vezes, menos valorizada. Perguntar quais recursos ajudam, quais situações produzem constrangimento e como ele prefere demonstrar aprendizagem pode fornecer informações que nenhuma avaliação externa identifica facilmente. Em uma perspectiva de direitos, estudantes com deficiência não são apenas objetos das decisões inclusivas, mas participantes dessas decisões de acordo com idade, desenvolvimento e formas de comunicação.

O sétimo resultado está relacionado à avaliação. O modelo inclusivo exige compatibilizar critérios comuns de aprendizagem com formas

acessíveis de demonstrá-la. A igualdade não se encontra necessariamente em utilizar exatamente o mesmo instrumento, mas em preservar critérios relevantes e evitar barreiras irrelevantes. Isso demanda conhecimento pedagógico e clareza curricular.

Uma avaliação adaptada também não deve produzir resultados sem significado. Se o instrumento foi tão simplificado que avalia uma competência completamente distinta, comparações ou certificações perdem validade. A adaptação precisa ser documentada e relacionada às necessidades observadas, mantendo a maior proximidade possível com a aprendizagem pretendida.

Outro resultado relevante é a necessidade de abandonar a ideia de que inclusão beneficia somente o público da educação especial. Estratégias como instruções mais claras, diversificação de recursos, aprendizagem cooperativa, feedback e avaliação formativa podem beneficiar estudantes com diferentes perfis. Isso não significa que a escola deva justificar o direito da pessoa com deficiência apenas porque sua presença é útil aos demais, mas demonstra que a acessibilidade pode aumentar a qualidade do ensino como um todo.

A literatura sobre DUA baseia-se precisamente nessa ideia de diminuir o desencontro entre desenho do currículo e variabilidade dos aprendizes. Entretanto, o benefício potencial a todos não pode apagar necessidades específicas. O desafio é construir universalidade sem invisibilizar diferenças.

7. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO

O marco brasileiro contemporâneo precisa ser interpretado como resultado de uma trajetória que combina a LDB, a incorporação da

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão e políticas específicas de educação especial. A Constituição e a Convenção estabeleceram a base do direito, enquanto legislações posteriores detalharam formas de acesso, apoio e acessibilidade.

A LDB define a educação especial como modalidade oferecida preferencialmente na rede regular e assegura currículos, métodos, técnicas e recursos específicos para atender às necessidades dos estudantes, além de professores especializados e docentes do ensino regular capacitados. A Lei Brasileira de Inclusão avança ao enfatizar sistema educacional inclusivo e condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, além de adaptações razoáveis e recursos de acessibilidade. A Convenção, por sua vez, estabelece o sistema inclusivo como direito humano.

A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva de 2025 deve ser lida dentro desse conjunto. Sua redação consolidada após o Decreto nº 12.773/2025 estabelece a inclusão em classes comuns com apoios necessários, reafirma a educação especial de maneira transversal e inclui entre seus princípios o combate ao capacitismo. Entre as diretrizes estão adaptações razoáveis, apoios individualizados e Atendimento Educacional Especializado, enquanto os objetivos incluem acesso, participação, permanência e aprendizagem.

A regulamentação de 2026 reforçou uma compreensão de qualidade baseada no apoio necessário. Isso possui implicação pedagógica importante: não basta oferecer uma vaga e esperar que o estudante se adapte. A presença do apoio torna-se parte da qualidade educacional.

Ao mesmo tempo, o uso de “apoio” precisa permanecer pedagogicamente orientado. A multiplicação de profissionais sem integração ao planejamento pode gerar fragmentação. É possível que o estudante tenha professor, profissional do AEE, profissional de apoio e terapeutas externos e, ainda assim, ninguém possua uma visão compartilhada dos objetivos acadêmicos. A quantidade de profissionais não substitui coordenação.

O Atendimento Educacional Especializado também precisa manter sua função complementar. Quando o AEE é organizado como reforço escolar genérico, perde parte de sua especificidade. Quando é completamente desconectado da sala comum, corre o risco de produzir dois projetos educacionais. O planejamento articulado permite relacionar acessibilidade e currículo.

Outro desafio brasileiro está na desigualdade entre redes de ensino. Uma política nacional pode definir direitos semelhantes, mas municípios e escolas possuem infraestrutura, equipes e possibilidades de formação muito diferentes. A efetivação da inclusão depende, portanto, de financiamento, cooperação federativa e mecanismos de acompanhamento capazes de identificar não somente onde estudantes estão matriculados, mas quais apoios estão efetivamente disponíveis.

8. DESAFIOS PARA O SÉCULO XXI E PERSPECTIVAS DE TRANSFORMAÇÃO

A educação inclusiva do século XXI enfrenta um paradoxo. Nunca houve tamanha consolidação normativa do direito à inclusão e, simultaneamente, nunca ficou tão evidente que matrícula sozinha não resolve os problemas de participação e aprendizagem. A

próxima etapa do paradigma inclusivo precisa ser menos centrada na pergunta “onde o estudante estuda?” e mais preocupada com “o que ele consegue acessar, aprender e fazer nesse ambiente?”.

O primeiro desafio é transformar a diversidade em variável normal de planejamento. Enquanto professores imaginarem inicialmente uma turma homogênea e adicionarem adaptações somente depois que surgem dificuldades, a inclusão continuará sendo percebida como trabalho extra. Planejar desde o início considerando diferentes formas de acesso reduz parte dessa carga, embora não elimine individualizações.

O segundo desafio é proteger o rigor curricular sem confundi-lo com rigidez. Um currículo rigoroso estabelece objetivos significativos e altas expectativas; um currículo rígido exige que todos percorram exatamente o mesmo caminho. A inclusão exige o primeiro e rejeita o segundo.

O terceiro desafio é garantir tempo de colaboração. A literatura sobre coensino demonstra que colocar profissionais juntos não basta. Sistemas de ensino precisam incorporar planejamento colaborativo à organização real da jornada profissional.

O quarto desafio é melhorar a formação com base na prática. Professores precisam compreender direitos, deficiência e acessibilidade, mas também precisam aprender a transformar esses conceitos em decisões didáticas. A evidência sobre desenvolvimento profissional mostra que formação pode produzir efeitos positivos, oferecendo fundamento para políticas continuadas.

O quinto desafio consiste em utilizar tecnologia sem reduzir inclusão à tecnologia. Inteligência artificial, sistemas de reconhecimento de

fala, tradução, legendagem automática, leitores de tela e ferramentas adaptativas ampliam possibilidades de acesso, mas criam também questões de privacidade, custo, precisão e dependência de plataformas. O princípio permanece o mesmo: a tecnologia é inclusiva quando remove uma barreira concretamente identificada.

A inteligência artificial pode, por exemplo, produzir versões iniciais de materiais em diferentes níveis de apoio, criar descrições de imagens ou auxiliar na conversão entre formatos. Isso não elimina a necessidade de validação pelo professor, especialmente porque erros automatizados podem produzir novas barreiras. A inovação tecnológica precisa ser submetida a critérios pedagógicos e de acessibilidade.

O sexto desafio é incorporar a experiência subjetiva do estudante aos indicadores de qualidade. Um aluno pode ter bom desempenho acadêmico e, ainda assim, experimentar isolamento social, estigma ou ausência de pertencimento. Outro pode apresentar dificuldades acadêmicas, mas ter desenvolvido autonomia e participação significativas. A inclusão envolve múltiplas dimensões que não são reduzíveis a uma nota única.

O combate ao capacitismo assume relevância nesse ponto. Barreiras não são apenas arquitetônicas e curriculares; expectativas sociais sobre capacidade influenciam as oportunidades oferecidas. O Decreto nº 12.686/2025 inclui expressamente o combate ao capacitismo e à discriminação entre os princípios da política nacional. A tradução pedagógica desse princípio exige observar como decisões aparentemente técnicas podem refletir expectativas reduzidas sobre determinados estudantes.

O sétimo desafio é produzir evidências melhores. A revisão sobre DUA demonstra dificuldades de implementação e definição; revisões sobre coensino encontram resultados promissores, porém heterogêneos; estudos de formação docente apresentam base maior, mas também diferentes tipos de intervenção. A área precisa avançar para pesquisas que descrevam precisamente o que ocorre em sala e mensurem aprendizagem, participação e pertencimento simultaneamente.

Isso é especialmente importante porque “educação inclusiva” pode ser utilizada para descrever experiências muito diferentes. Comparar escolas apenas pelo rótulo de inclusivas, sem identificar quais práticas oferecem, produz pouca informação. Pesquisas futuras precisam documentar intensidade e qualidade dos apoios.

9. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

A presente revisão possui limitações decorrentes da amplitude do campo da educação inclusiva. As necessidades e experiências de estudantes com deficiência física, sensorial, intelectual, transtorno do espectro autista ou altas habilidades não podem ser tratadas como equivalentes, e estratégias eficazes em determinado contexto podem não produzir o mesmo resultado em outro. A síntese priorizou princípios transversais e, por isso, não substitui revisões específicas destinadas a grupos ou necessidades particulares.

Outra limitação é a heterogeneidade da evidência sobre práticas como DUA e coensino. Embora existam resultados favoráveis, diferenças metodológicas impedem concluir que os modelos possuam eficácia uniforme. O artigo evitou, por essa razão, apresentar qualquer metodologia isolada como solução definitiva.

A literatura também possui concentração geográfica. Diversas pesquisas sobre coensino foram realizadas nos Estados Unidos, e seus resultados precisam ser contextualizados antes de serem transferidos diretamente às condições brasileiras. A revisão sistematizada de Iacono e colaboradores, por exemplo, encontrou 17 dos 21 estudos incluídos naquele país. Recursos, tamanho das turmas, formação profissional e organização da educação especial variam entre sistemas.

A presente revisão não realizou uma metanálise própria nem um processo de triagem registrado de modo suficiente para produzir um fluxograma PRISMA quantitativo. Por isso, optou-se conscientemente pela denominação revisão sistematizada qualitativa. A transparência sobre essa limitação evita criar números de artigos identificados e excluídos sem documentação efetiva.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consolidação da educação inclusiva no século XXI exige a superação definitiva de uma compreensão restrita da inclusão como simples presença física do estudante na escola comum. O conjunto das evidências analisadas ao longo deste estudo demonstra que o acesso à matrícula representa uma conquista indispensável, mas não suficiente para garantir que estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais específicas participem efetivamente das experiências escolares, tenham acesso ao currículo, estabeleçam vínculos de pertencimento e desenvolvam aprendizagens significativas. A inclusão precisa ser compreendida como processo pedagógico, institucional e cultural contínuo, no qual a diversidade deixa de ser tratada como exceção e passa a constituir uma característica esperada de qualquer comunidade escolar. Esse

deslocamento conceitual modifica a própria pergunta que orienta a organização do ensino. Em vez de indagar se determinado estudante é capaz de acompanhar um modelo previamente definido, a escola precisa investigar quais barreiras presentes no currículo, nos materiais, na avaliação, na comunicação, no espaço, nas relações e nas expectativas profissionais dificultam sua participação e de que maneira essas barreiras podem ser removidas sem esvaziar os objetivos educacionais. Trata-se, portanto, de substituir uma lógica centrada na adaptação do estudante à escola por uma perspectiva que atribui à instituição a responsabilidade de organizar-se para acolher a variabilidade humana.

Nesse processo, a flexibilização curricular assume papel central, mas precisa ser utilizada com rigor conceitual para que não se transforme em justificativa para a redução automática das expectativas acadêmicas. Flexibilizar não significa oferecer sistematicamente conteúdos menos complexos, tarefas paralelas ou objetivos desconectados daqueles trabalhados pela turma. Em uma perspectiva inclusiva, a flexibilização deve incidir prioritariamente sobre caminhos, recursos, tempos, estratégias, suportes e formas de expressão, preservando, sempre que possível, a intencionalidade formativa do currículo comum. Essa distinção é essencial porque uma adaptação pode funcionar tanto como instrumento de acesso quanto como mecanismo de exclusão silenciosa. Quando um estudante recebe permanentemente atividades simplificadas sem que antes tenham sido testados apoios adequados, a escola corre o risco de transformar o diagnóstico ou a necessidade específica em uma previsão antecipada de incapacidade. Por outro lado, quando uma barreira é identificada e removida por meio de tecnologia assistiva, mediação diferenciada, apoio visual, comunicação alternativa, ampliação de tempo, organização por etapas ou

mudança na forma de resposta, o estudante pode permanecer vinculado ao mesmo objetivo educacional e demonstrar competências que seriam invisibilizadas por um formato rígido de ensino.

A análise também permite concluir que a educação inclusiva precisa conciliar dois princípios frequentemente tratados de maneira equivocadamente oposta: universalidade e individualização. Planejar para a diversidade desde o início reduz a necessidade de adaptações posteriores e favorece toda a turma, mas não elimina a existência de necessidades específicas que exigem respostas individualizadas. O Desenho Universal para a Aprendizagem contribui precisamente ao propor que diferentes formas de representação, engajamento e expressão sejam incorporadas ao planejamento antes que a dificuldade apareça. Entretanto, as revisões sistemáticas examinadas demonstram que o DUA não deve ser apresentado como fórmula infalível ou metodologia cuja mera adoção nominal assegure melhores resultados. A heterogeneidade dos estudos, as diferenças na implementação e as limitações na descrição das intervenções mostram que seus princípios precisam ser traduzidos em práticas concretas, avaliadas de acordo com resultados efetivos de aprendizagem e participação. O maior valor do DUA talvez esteja menos em oferecer uma receita pronta e mais em modificar o ponto de partida do planejamento pedagógico: a variabilidade deixa de ser um problema inesperado e passa a ser considerada desde a concepção das atividades.

Esse princípio de planejamento antecipado não torna desnecessários o Atendimento Educacional Especializado, as tecnologias assistivas ou os apoios individualizados. Ao contrário, uma escola inclusiva precisa articular recursos universais e

especializados de forma complementar. O AEE adquire maior sentido quando sua atuação está conectada ao currículo, às barreiras observadas na sala comum e às demandas de autonomia do estudante. Quando se transforma em reforço escolar genérico ou em espaço paralelo sem articulação com os objetivos da classe, perde parte importante de sua função inclusiva. Da mesma maneira, o profissional de apoio escolar não deve substituir o professor da turma nem tornar-se o único interlocutor do estudante. Apoio adequado é aquele que amplia participação e autonomia, e não aquele que cria dependência ou produz uma separação permanente dentro da própria sala. A organização dessas funções exige comunicação entre os profissionais, definição clara de responsabilidades e acompanhamento contínuo dos efeitos produzidos sobre a experiência do estudante.

O planejamento colaborativo aparece, nesse sentido, como uma das condições mais importantes para transformar princípios inclusivos em prática cotidiana. A complexidade da sala de aula contemporânea torna pouco realista imaginar que um único professor, trabalhando de forma isolada, consiga responder a todas as demandas de acessibilidade, diferenciação, avaliação e acompanhamento sem apoio institucional. A colaboração entre professores da classe comum, profissionais da educação especial, coordenação pedagógica e demais atores pode ampliar significativamente a capacidade de planejamento, desde que exista tempo, clareza de funções e responsabilidade compartilhada. O coensino constitui uma das formas possíveis dessa colaboração e apresenta resultados promissores em parte da literatura, mas as evidências não autorizam considerá-lo automaticamente superior a qualquer outra configuração. O efeito depende da qualidade da parceria, do planejamento conjunto e da efetiva distribuição das

responsabilidades pedagógicas. Quando um professor ensina e o outro permanece restrito a auxiliar estudantes com deficiência, o arranjo pode reproduzir a segregação em formato menos visível. Quando ambos participam da instrução, da avaliação e das decisões, o potencial inclusivo é muito maior.

A formação docente constitui outro eixo fundamental e, entre os elementos analisados, apresenta uma das bases de evidências mais robustas. Estudos de desenvolvimento profissional indicam que programas bem estruturados podem melhorar conhecimentos, habilidades, crenças e atitudes relacionadas à inclusão. Entretanto, a interpretação desses resultados precisa evitar a individualização excessiva da responsabilidade. A formação continuada é necessária, mas não suficiente. Um professor pode conhecer estratégias inclusivas e ainda estar impedido de utilizá-las em razão de turmas muito numerosas, ausência de material acessível, falta de tempo de planejamento, infraestrutura inadequada ou inexistência de apoio especializado. A inclusão, portanto, não pode depender apenas da boa vontade, criatividade ou esforço extraordinário de determinados profissionais. Quando um sistema educacional formula expectativas inclusivas sem oferecer condições correspondentes, transfere ao professor uma responsabilidade estrutural que ultrapassa sua capacidade individual de atuação. Políticas consistentes precisam articular formação, carreira, tempo de trabalho, recursos, suporte técnico e liderança pedagógica.

A formação também deve abandonar modelos excessivamente baseados em listas de diagnósticos e técnicas fixas. Conhecer características de determinadas deficiências ou transtornos é relevante, mas não permite prever automaticamente a maneira como um estudante aprenderá. Pessoas que compartilham o

mesmo diagnóstico podem apresentar perfis funcionais, comunicacionais, cognitivos e sociais muito diferentes. A competência inclusiva consiste em observar o estudante real, identificar barreiras, selecionar estratégias, testar apoios e avaliar continuamente se a intervenção está produzindo maior participação e aprendizagem. Isso exige uma formação que combine fundamentos teóricos, direitos educacionais, conhecimentos sobre acessibilidade e experiências de resolução de problemas pedagógicos concretos. A prática inclusiva não se reduz à execução de protocolos; trata-se de um processo reflexivo sustentado por evidências, acompanhamento e colaboração.

A avaliação escolar precisa igualmente ser reinterpretada a partir dessa perspectiva. Um sistema inclusivo não pode confundir igualdade com identidade absoluta de instrumentos e procedimentos. Se uma avaliação utiliza uma barreira que não faz parte da competência que se pretende medir, o resultado pode representar mais a dificuldade de acesso do que a aprendizagem efetiva. Permitir recursos de acessibilidade, diferentes formas de resposta ou tempo adicional pode aumentar a validade da avaliação, desde que o objetivo central seja preservado. Ao mesmo tempo, adaptações não devem transformar a tarefa em algo que avalie uma habilidade completamente diferente, pois isso comprometeria a coerência do processo. O desafio é garantir justiça avaliativa: preservar expectativas significativas, mas remover obstáculos irrelevantes. A avaliação formativa também assume especial importância porque permite que o professor identifique problemas durante o percurso e modifique estratégias antes que dificuldades se cristalizem em fracasso escolar.

Outro aspecto central diz respeito ao pertencimento. A aprendizagem não ocorre em um vazio social, e a inclusão não pode ser considerada bem-sucedida quando o estudante está fisicamente presente, mas socialmente isolado. Há situações em que a organização excessivamente individualizada dos apoios, embora bem-intencionada, afasta o aluno dos pares e reduz suas oportunidades de participação coletiva. Grupos flexíveis, atividades cooperativas, comunicação acessível e oportunidades reais de decisão podem favorecer relações mais autênticas entre os estudantes. O pertencimento deve, portanto, ser entendido como dimensão pedagógica e não apenas emocional. Sentir-se parte de uma comunidade escolar influencia motivação, participação e disposição para aprender, ao mesmo tempo em que experiências de estigma e baixa expectativa podem produzir efeitos duradouros sobre a trajetória acadêmica e pessoal.

A participação dos próprios estudantes precisa ser incorporada de maneira mais sistemática às decisões sobre inclusão. Frequentemente, planos e estratégias são definidos exclusivamente por adultos, ainda que o estudante seja quem melhor conhece determinadas barreiras que enfrenta cotidianamente. Escutar sua experiência, de modo adequado à idade e às formas de comunicação, pode revelar que um recurso considerado útil pelo professor é constrangedor, que determinado apoio reduz autonomia ou que uma adaptação aparentemente bem-sucedida dificulta interação com os colegas. Essa participação não significa transferir ao estudante a responsabilidade de solucionar barreiras institucionais, mas reconhecer sua condição de sujeito de direitos e de agente do próprio processo educativo. Uma escola que pretende ser inclusiva precisa desenvolver mecanismos para que alunos

possam expressar preferências, avaliar apoios e participar das decisões que afetam sua experiência.

As famílias também desempenham papel relevante, sobretudo porque acompanham aspectos do desenvolvimento, da comunicação e da autonomia que podem não ser imediatamente visíveis no ambiente escolar. Entretanto, a colaboração familiar não pode ser utilizada para transferir aos responsáveis tarefas que pertencem à escola. Famílias não deveriam precisar garantir, por esforço privado, a comunicação entre profissionais, produzir materiais que deveriam ser disponibilizados pelo sistema ou substituir recursos de acessibilidade ausentes. A relação mais adequada é de parceria, com troca de informações, definição de objetivos e respeito às responsabilidades institucionais. A qualidade dessa comunicação torna-se especialmente importante em situações nas quais escola e família possuem expectativas diferentes sobre autonomia, desempenho ou formas de apoio.

No contexto brasileiro, a educação inclusiva dispõe de forte fundamentação jurídica e normativa, o que desloca a questão da legitimidade do direito para a efetividade de sua implementação. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a Lei de Diretrizes e Bases, a Lei Brasileira de Inclusão e a política nacional vigente convergem ao reconhecer que o direito à educação envolve mais que presença física. A incorporação de acesso, participação, permanência e aprendizagem como dimensões do sistema inclusivo é particularmente importante porque fornece critérios mais exigentes para avaliar políticas públicas. Uma rede que amplia matrículas, mas mantém elevados níveis de evasão, pouca participação no currículo ou ausência de apoios não pode ser considerada plenamente inclusiva. O desafio passa a ser desenvolver

indicadores capazes de acompanhar não apenas onde os estudantes estão, mas quais experiências educacionais efetivamente recebem.

A implementação dessas políticas, entretanto, ocorre em um país marcado por profundas desigualdades territoriais e institucionais. Escolas de diferentes redes apresentam condições muito distintas de infraestrutura, disponibilidade de profissionais, acesso a tecnologias assistivas e oportunidades de formação. A existência de um direito nacional não elimina automaticamente as diferenças na capacidade de garanti-lo. Por isso, a inclusão precisa ser acompanhada por políticas de financiamento, cooperação entre entes federativos, produção de materiais acessíveis e mecanismos de monitoramento. Sem essas condições, há risco de que a qualidade da inclusão dependa excessivamente da escola ou município em que o estudante está matriculado, reproduzindo desigualdades dentro de uma política que tem como fundamento justamente a equidade.

A discussão sobre tecnologias também assume importância crescente no século XXI. Recursos digitais, inteligência artificial, comunicação aumentativa, leitores de tela, reconhecimento de fala, legendagem automática e plataformas adaptativas ampliam possibilidades de acesso ao currículo. Entretanto, tecnologia não é sinônimo de inclusão. Um recurso sofisticado pode permanecer inutilizado por falta de formação, apresentar barreiras de acessibilidade próprias ou produzir dependência. A decisão sobre sua utilização deve partir de uma necessidade pedagógica concreta e ser acompanhada da avaliação de seus efeitos sobre autonomia, participação e aprendizagem. A inteligência artificial, em especial, pode auxiliar na criação de materiais em diferentes formatos, na

geração de descrições e na personalização de determinadas atividades, mas seus resultados precisam ser revisados criticamente pelo professor, pois erros, vieses ou simplificações podem criar novas barreiras.

A pesquisa educacional também precisa avançar para responder a questões ainda pouco resolvidas. As evidências sobre DUA, coensino e outras estratégias são promissoras, mas permanecem marcadas por heterogeneidade de métodos, contextos e definições. Estudos futuros precisam descrever de maneira muito mais precisa o que foi efetivamente realizado em sala, quais estudantes participaram, quais apoios foram oferecidos e quais resultados foram medidos. O termo “educação inclusiva” abrange experiências muito diferentes, e estudos que apenas classificam uma escola ou classe como inclusiva sem analisar suas práticas produzem conhecimento limitado. É necessário avaliar simultaneamente aprendizagem acadêmica, participação social, pertencimento, autonomia e experiência subjetiva, pois uma intervenção pode melhorar uma dimensão e produzir efeitos inesperados em outra.

Outro ponto fundamental é o combate ao capacitismo. Barreiras à inclusão não são apenas físicas ou curriculares; também estão presentes nas expectativas e representações sobre capacidade. Quando professores, gestores ou colegas pressupõem que determinado estudante não conseguirá aprender, essa expectativa pode influenciar o nível de desafio oferecido, as oportunidades de participação e o feedback recebido. O capacitismo pode, portanto, operar por meio de decisões aparentemente pedagógicas, como excluir o estudante de determinada atividade para “protegê-lo” ou reduzir objetivos sem avaliação prévia. Promover inclusão exige desenvolver uma cultura na qual apoio adicional não seja associado

a menor valor, e na qual diferença não seja confundida com incapacidade generalizada.

A liderança escolar possui papel decisivo para que essa articulação aconteça. Diretores e coordenadores influenciam distribuição de recursos, horários de planejamento, cultura profissional e expectativas sobre inclusão. Uma escola em que a gestão trata adaptações como responsabilidade exclusiva do professor tende a produzir soluções fragmentadas. Uma liderança inclusiva cria mecanismos de colaboração, acompanha indicadores, garante espaço para formação e promove uma cultura de responsabilidade compartilhada. Essa dimensão organizacional é frequentemente menos visível que a prática em sala, mas pode determinar sua sustentabilidade.

A perspectiva humanizada mencionada no resumo deste estudo precisa ser compreendida de forma concreta. Humanizar a inclusão não significa substituir rigor pedagógico por benevolência. Significa reconhecer o estudante como pessoa completa, com direitos, capacidades, preferências e possibilidade de desenvolvimento, evitando reduzi-lo ao diagnóstico. Uma prática humanizada combina altas expectativas realistas, apoio necessário, respeito à comunicação e participação nas decisões. A compaixão sem acesso ao conhecimento pode produzir paternalismo; o rigor sem acessibilidade pode produzir exclusão. A educação inclusiva precisa superar essa falsa oposição.

A democratização do ensino, portanto, não se realiza apenas pela expansão do acesso. Ela exige que o conhecimento escolar esteja efetivamente disponível a estudantes historicamente excluídos e que esses alunos possam participar da vida institucional sem serem

obrigados a abandonar suas formas de comunicação, suas necessidades de acessibilidade ou sua identidade. A equidade educacional emerge justamente da capacidade de combinar um projeto comum de formação com respostas diferenciadas quando necessárias.

As evidências examinadas sugerem que nenhuma estratégia isolada resolverá esse desafio. DUA, coensino, AEE, tecnologias assistivas, avaliação adaptada e formação continuada são componentes potencialmente importantes, mas seu efeito depende da articulação entre eles e do contexto de implementação. Uma escola pode adotar DUA sem garantir acessibilidade específica; pode implementar coensino sem tempo de planejamento; pode oferecer AEE sem comunicação com a sala comum; pode formar professores sem fornecer recursos. A inclusão acontece na relação entre esses elementos, e não no uso de um único modelo.

Por isso, a perspectiva mais consistente para o século XXI é sistêmica. O estudante precisa ser considerado no interior de uma rede composta por currículo, professores, apoios, família, colegas, gestão, políticas e recursos. As barreiras podem surgir em qualquer ponto dessa rede e sua solução frequentemente exige ação coordenada. Uma dificuldade de participação não deve ser atribuída automaticamente à condição individual antes de se investigar as características do ambiente.

Conclui-se, assim, que práticas pedagógicas adaptativas possuem papel fundamental na consolidação da educação inclusiva, desde que orientadas pela remoção de barreiras e não pela redução indiscriminada das expectativas. A flexibilização curricular deve ampliar caminhos de acesso; o planejamento universal deve

antecipar a diversidade; os apoios especializados devem complementar a sala comum; a colaboração precisa ser institucionalizada; a formação docente deve ser contínua; a avaliação deve preservar validade e acessibilidade; e a participação de estudantes e famílias precisa integrar as decisões. Essas dimensões não são complementos periféricos, mas componentes estruturais de uma escola comprometida com o direito de todos à aprendizagem.

O maior desafio contemporâneo deixou de ser demonstrar que estudantes com necessidades educacionais específicas possuem direito à escola comum. Esse direito encontra ampla sustentação jurídica, ética e política. O desafio agora é mais exigente: construir escolas em que a presença se converta em participação, a participação em aprendizagem, a aprendizagem em autonomia e a convivência em pertencimento. A efetividade da inclusão será medida não apenas pelo número de estudantes matriculados, mas pela qualidade das oportunidades educacionais que lhes são oferecidas e pela capacidade da escola de reconhecer diferenças sem transformá-las em destino escolar.

Nesse horizonte, a educação inclusiva não deve ser entendida como política destinada a um grupo específico localizado à margem do sistema, mas como princípio de organização da própria educação. Uma escola inclusiva não é aquela que possui algumas adaptações para alguns alunos; é aquela que incorpora a variabilidade humana ao planejamento, reconhece a necessidade de apoios específicos e mantém um compromisso permanente com a remoção de barreiras. Trata-se de uma escola capaz de combinar rigor acadêmico e acessibilidade, direito comum e suporte individual, pertencimento e autonomia.

A perspectiva para o século XXI depende, portanto, da passagem de uma inclusão formal para uma inclusão substantiva. A primeira garante a entrada. A segunda exige condições para permanecer, participar, aprender, conviver e desenvolver-se. É essa segunda dimensão que deve orientar políticas, formação profissional, pesquisa e práticas pedagógicas. Quando a escola consegue organizar-se dessa maneira, a diferença deixa de ser considerada um problema a ser corrigido e passa a ser reconhecida como elemento constitutivo da experiência educativa. Nesse sentido, a educação inclusiva não representa apenas uma modalidade de atendimento, mas uma concepção de escola comprometida com equidade, dignidade e democratização efetiva do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

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.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2026.

GARDESTEN, Malin. How co-teaching may contribute to inclusion in mathematics education: a systematic literature review. *Education Sciences*, v. 13, n. 7, art. 677, 2023. DOI: 10.3390/educsci13070677.

GORDILLO, Magdaly; PRADO, Víctor. Formación docente y práctica pedagógica en la educación inclusiva: revisión sistemática. *Ciencia y Educación*, v. 8, n. 2, p. 75-93, 2024. DOI: 10.22206/cyed.2024.v8i2.3104.

IACONO, Teresa et al. A systematized review of co-teaching efficacy in enhancing inclusive education for students with disability. *International Journal of Inclusive Education*, v. 27, n. 13, p. 1454-1468, 2023. DOI: 10.1080/13603116.2021.1900423.

STEFANIDIS, Abraham et al. Academic achievement for students with and without disabilities in co-taught classrooms: a meta-analysis. *International Journal of Educational Research*, v. 120, art. 102208, 2023. DOI: 10.1016/j.ijer.2023.102208.

STROGILOS, Vasilis et al. A meta-synthesis of co-teaching students with and without disabilities. *Educational Research Review*, v. 38, art. 100504, 2023. DOI: 10.1016/j.edurev.2022.100504.

UNESCO. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO, 1994.

VITALIANO, Célia Regina; PRAIS, Jacqueline Lidian de Souza; SANTOS, Katiane Pereira dos. Desenho Universal para Aprendizagem aplicado à promoção da educação inclusiva: uma revisão sistemática. *Ensino em Re-Vista*, v. 26, n. 3, 2019. DOI: 10.14393/ER-v26n3a2019-9.

ZHANG, Ling et al. Unraveling challenges with the implementation of Universal Design for Learning: a systematic literature review. *Educational Psychology Review*, v. 36, art. 35, 2024. DOI: 10.1007/s10648-024-09860-7.

¹ Mestre em Ciências da Educação e Multidisciplinaridade pelo Instituto Federal de Pernambuco (IFPE - Campus Ipojuca). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Doutora pela Universidad del Sol (UNADES - Paraguai). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Especialista em Educação Especial Inclusiva e Licenciado em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco (UPE). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Mestre pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e vinculado à Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁵ Mestra em Educação e Graduada em Pedagogia e em Serviço Social pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: [acesse](#)

[o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁶ Mestra em Desenvolvimento Humano e Tecnologias pela Universidade Estadual Paulista (UNESP - Campus Rio Claro) e Graduada em Letras pelo Centro Universitário Claretiano. E-mail:

[acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁷ Especialista em Supervisão Escolar e Inspeção Escolar e Graduado em Pedagogia (Bacharelado e Licenciatura) pela Faculdade Católica de Uberlândia. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁸ Mestrando em Ciências da Educação pela Christian Business School, Especialista em Psicologia Cognitivo-Comportamental pela FACULESTE, em Análise do Comportamento Aplicada pela UNIFAHE e em Saúde Coletiva pela Faculdade IGUAÇU, e Graduado em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP) e em Psicologia pela Universidade Estácio de Sá. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1557-4159>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁹ Mestra em Ciências e Meio Ambiente pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e Neuropsicopedagoga Clínica e Institucional. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

¹⁰ Doutor em Ciências e Meio Ambiente pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e Graduado em Matemática e em Pedagogia. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)