

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA ATENDER À DIVERSIDADE EM SALA DE AULA

**INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES AND TEACHING STRATEGIES TO
ADDRESS DIVERSITY IN THE CLASSROOM**

Ciências Humanas • 15/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/792011733](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/792011733)

Johann Early Torres de Alcântara¹

Luciano João da Silva²

Vera Mônica Paulo Medeiros³

Emanuella Wanus Barreto Siqueira⁴

Leidiane Maria Magalhães Nascimento⁵

Saulo de Jesus dos Anjos Monteiro⁶

Cristina Pereira da Silva Sousa⁷

Alessandra dos Anjos da Silva Henriques⁸

Franciane Viana Gonçalves⁹

Helaine Quaresma dos Santos¹⁰

Maria da Conceição Pessoa da Silva¹¹

Ducenir Paz da Silva Carvalho¹²

RESUMO

A diversidade constitui uma característica inerente às salas de aula contemporâneas e desafia modelos pedagógicos estruturados a partir da homogeneização dos estudantes, dos processos de ensino e das formas de avaliação. Diferentes ritmos de aprendizagem, condições socioculturais, características cognitivas, deficiências, dificuldades específicas, interesses e modos de participação exigem que a escola avance da garantia formal de acesso para a construção de condições efetivas de participação e aprendizagem. Este estudo tem como objetivo analisar de que modo práticas pedagógicas inclusivas e estratégias diversificadas de ensino podem contribuir para atender à diversidade presente na Educação Básica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em estudos sobre educação inclusiva, diferenciação pedagógica, aprendizagem cooperativa e Desenho Universal para a Aprendizagem. A análise evidencia que práticas inclusivas dependem de planejamento flexível, diversificação de recursos e estratégias, aprendizagem colaborativa, acompanhamento formativo e reorganização das formas de acesso e expressão do conhecimento. Os estudos também demonstram que flexibilizar não significa simplificar o currículo nem reduzir expectativas de aprendizagem. Conclui-se que atender à diversidade implica reconhecer a variabilidade dos estudantes como ponto de partida para o planejamento e construir propostas capazes de ampliar participação, acessibilidade e aprendizagem no currículo comum.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Diversidade; Práticas pedagógicas; Estratégias de ensino; Desenho Universal para a Aprendizagem.

ABSTRACT

Diversity is an inherent characteristic of contemporary classrooms

and challenges pedagogical models based on the homogenization of students, teaching processes, and assessment practices. Different learning paces, sociocultural conditions, cognitive characteristics, disabilities, specific learning difficulties, interests, and forms of participation require schools to move beyond formally guaranteeing access toward creating effective conditions for participation and learning. This study aims to analyze how inclusive pedagogical practices and diversified teaching strategies can contribute to addressing diversity in Basic Education. It is a qualitative bibliographic and documentary study grounded in research on inclusive education, differentiated instruction, cooperative learning, and Universal Design for Learning. The analysis indicates that inclusive practices depend on flexible planning, diversification of resources and strategies, collaborative learning, formative monitoring, and the reorganization of ways of accessing and expressing knowledge. The studies also show that flexibility does not mean simplifying the curriculum or lowering learning expectations. It is concluded that addressing diversity requires recognizing learner variability as a starting point for planning and developing proposals capable of expanding participation, accessibility, and learning within the common curriculum.

Keywords: Inclusive education; Diversity; Pedagogical practices; Teaching strategies; Universal Design for Learning.

1. INTRODUÇÃO

A diversidade constitui uma realidade incontornável das salas de aula contemporâneas. Em um mesmo grupo convivem estudantes com diferentes trajetórias, experiências socioculturais, conhecimentos prévios, interesses, capacidades, ritmos e formas de aprender. A esse cenário somam-se estudantes com deficiência,

transtornos do neurodesenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, dificuldades específicas de aprendizagem e outras condições que podem demandar distintas formas de mediação pedagógica. Reconhecer essa heterogeneidade significa compreender que a diferença não representa uma exceção no cotidiano escolar, mas uma característica constitutiva dos processos educativos.

A expansão das discussões sobre educação inclusiva contribuiu para alterar progressivamente a concepção segundo a qual caberia ao estudante adaptar-se às estruturas previamente estabelecidas pela escola. A perspectiva inclusiva desloca parte dessa responsabilidade para os próprios sistemas educacionais, que precisam identificar e eliminar barreiras capazes de restringir a participação e a aprendizagem. Nunes e Madureira (2015) destacam que a inclusão precisa assegurar acesso, participação e sucesso, o que exige mudanças não somente nas políticas educacionais, mas também na organização do currículo, nas metodologias e nas práticas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Nesse contexto, um dos principais desafios encontra-se na permanência de modelos pedagógicos baseados na homogeneização. Tavares e Sanches (2013) problematizam a ideia de “ensinar a todos como se apenas de um se tratasse”, indicando que esse princípio já não responde à diversidade presente nas escolas. A adoção de uma única estratégia, um único ritmo ou uma única maneira de demonstrar aprendizagem pode produzir barreiras para estudantes cujas formas de interação com o conhecimento não correspondam ao percurso inicialmente previsto pelo professor.

A necessidade de diversificar o ensino, entretanto, não significa criar um currículo paralelo ou reduzir indiscriminadamente as exigências para determinados estudantes. Zerbato e Mendes (2018) alertam para o risco de determinadas adaptações produzirem um “currículo de segunda categoria”, marcado pela simplificação ou pela descontextualização dos conhecimentos. A inclusão pedagógica exige, portanto, equilíbrio entre a preservação de objetivos educacionais significativos e a flexibilização dos caminhos utilizados para alcançá-los.

Entre as perspectivas que procuram responder a esse desafio destacam-se a diferenciação pedagógica, a aprendizagem cooperativa, o trabalho colaborativo, a avaliação formativa e o Desenho Universal para a Aprendizagem. Embora apresentem especificidades, essas abordagens convergem na crítica à uniformidade dos processos de ensino e na valorização de práticas capazes de ampliar as possibilidades de participação. O planejamento deixa de ser pensado para um estudante abstrato ou médio e passa a considerar, desde sua elaboração, a variabilidade efetivamente existente na turma.

Essa mudança também repercute sobre a atuação docente. Desenvolver práticas inclusivas não significa que o professor tenha de elaborar permanentemente uma atividade individual para cada aluno, mas que precisa ser capaz de identificar barreiras, diversificar estratégias, acompanhar processos de aprendizagem e reorganizar suas intervenções. A inclusão, dessa forma, não depende de uma metodologia isolada, mas de uma concepção de ensino que reconheça que estudantes diferentes podem necessitar de caminhos distintos para desenvolver aprendizagens comuns.

Diante desse contexto, este estudo busca responder à seguinte questão: de que maneira práticas pedagógicas inclusivas e estratégias diversificadas de ensino podem contribuir para atender à diversidade presente nas salas de aula da Educação Básica? O objetivo consiste em analisar como essas práticas podem favorecer o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes, sem produzir segregação ou empobrecimento curricular. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em produções sobre educação inclusiva, diversidade, diferenciação pedagógica, aprendizagem cooperativa e Desenho Universal para a Aprendizagem. Após esta introdução, desenvolve-se a fundamentação teórica, seguida da metodologia, dos resultados e discussões e das considerações finais.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

A concepção contemporânea de educação inclusiva está relacionada à compreensão de que os sistemas educacionais precisam organizar-se para responder à diversidade dos estudantes. Essa perspectiva contrapõe-se aos modelos que historicamente exigiram dos sujeitos a adequação a padrões previamente estabelecidos de comportamento, desenvolvimento e aprendizagem. O deslocamento conceitual é significativo: em vez de perguntar por que determinado estudante não se adapta à escola, passa-se a investigar quais barreiras existentes na própria organização escolar dificultam sua participação.

A Declaração de Salamanca constitui um marco importante nessa mudança ao defender que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais,

sociais, emocionais ou linguísticas (UNESCO, 1994). A inclusão, nessa perspectiva, ultrapassa o atendimento exclusivo às pessoas com deficiência e insere-se em uma concepção mais ampla de direito à educação.

Tavares e Sanches (2013) ressaltam que a crescente diversidade presente na escola redimensiona o próprio conceito de diferença. Para as autoras, não é mais possível manter práticas estruturadas para um grupo supostamente homogêneo e tratar aqueles que não correspondem ao padrão como exceções.

Essa compreensão aparece de maneira particularmente expressiva quando afirmam:

O termo inclusão, que encerra em si um conjunto de princípios e direitos consagrados por lei, exige, sobretudo, a preparação da escola para atender todos os alunos, respeitando cada um na sua singularidade, sejam eles considerados ou não com NEE, únicos nas suas características físicas, psicológicas, raciais ou culturais. (Tavares; Sanches, 2013, p. 310).

A afirmação permite compreender que o princípio inclusivo não se restringe à inserção física de determinados grupos. Uma escola pode receber estudantes diversos e, ainda assim, conservar estruturas, currículos e práticas pouco permeáveis às diferenças. Nesse caso, muda a composição do público escolar sem que necessariamente se transforme a cultura pedagógica.

Ainscow (1999) já defendia que o desenvolvimento de escolas inclusivas depende de processos de transformação institucional. Nessa mesma perspectiva, Booth et al. (2000) associam inclusão ao

desenvolvimento da aprendizagem e da participação, considerando que a eliminação de barreiras precisa envolver culturas, políticas e práticas escolares.

Nunes e Madureira (2015) recuperam essa compreensão ao destacar que inclusão deve ser analisada como processo e também em termos dos resultados produzidos. Com base em Ainscow e Miles, as autoras apresentam quatro dimensões: a inclusão como processo contínuo; a identificação e eliminação de barreiras; a garantia de presença, participação e sucesso; e a atenção aos estudantes mais sujeitos à marginalização ou exclusão.

A presença, isoladamente, constitui condição necessária, mas insuficiente. O estudante pode estar matriculado na escola, frequentar diariamente uma turma regular e ainda permanecer à margem das experiências de aprendizagem. A qualidade da participação e o desenvolvimento educacional precisam, portanto, integrar a avaliação dos processos inclusivos.

Nunes e Madureira (2015) sintetizam essa questão ao afirmarem que:

Em síntese, a inclusão procura assegurar o acesso, a participação e o sucesso de todas as crianças e jovens em contextos regulares de educação e ensino, combatendo-se deste modo qualquer forma de exclusão. Garantir o acesso à escola regular constitui a dimensão mais fácil de alcançar no processo de inclusão, pois depende sobretudo de decisões de natureza política. Já assegurar a participação e o sucesso na aprendizagem envolve mudanças significativas nas formas de conceber a função da escola e o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem. (Nunes; Madureira, 2015, p. 131-132).

Essa distinção possui consequências diretas para a prática docente. A matrícula é produzida principalmente por políticas de acesso; a participação e a aprendizagem, embora também dependam das condições institucionais, materializam-se diariamente nas formas como atividades, tempos, espaços, avaliações e relações são organizados.

Sanches (2005) compreende a educação inclusiva justamente como um movimento de transformação que implica deixar de excluir para educar a diversidade. Tal perspectiva desloca a diferença de uma posição periférica para o centro da reflexão pedagógica. O estudante deixa de ser interpretado apenas em termos daquilo que não consegue realizar e passa a ser considerado nas relações entre suas características e as oportunidades oferecidas pelo ambiente.

O desafio, portanto, consiste em construir uma escola que não apenas tolere a diferença, mas que a reconheça como elemento inerente às relações de ensino e aprendizagem. Isso pressupõe abandonar a expectativa de que todos respondam da mesma maneira a propostas iguais e compreender que a equidade pode exigir apoios, estratégias e percursos diferenciados.

3. DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA E FLEXIBILIZAÇÃO DO ENSINO

A discussão sobre práticas inclusivas conduz inevitavelmente ao conceito de diferenciação pedagógica. Entretanto, diferenciar não corresponde simplesmente a produzir atividades distintas para grupos classificados previamente por nível de desempenho. Dependendo de como ocorre, a diferenciação pode tanto contribuir para a inclusão quanto reforçar processos de segregação.

Rodrigues (2003), retomado por Tavares e Sanches (2013), chama atenção para essa distinção. A diferenciação compatível com uma perspectiva inclusiva precisa ocorrer dentro de grupos heterogêneos, sem separar os estudantes em razão de categorias previamente definidas.

Nesse sentido:

A diferenciação que se procura na inclusão é a que tem lugar num meio em que não se separam os alunos com base em determinadas categorias, mas em que se educam os alunos em conjunto, procurando aproveitar o potencial educativo das suas diferenças, em suma, uma diferenciação na classe assumida como um grupo heterogéneo. (Rodrigues, 2003, p. 92 apud TAVARES; Sanches, 2013, p. 311).

A diferenciação pedagógica passa, assim, a relacionar-se à possibilidade de variar formas de mediação, recursos, agrupamentos, tempos e estratégias sem necessariamente estabelecer currículos completamente separados. Heacox (2006) associa o ensino diferenciado à alteração do ritmo, do nível ou do tipo de instrução em função das necessidades, interesses e formas de aprender dos estudantes.

Essa perspectiva torna-se especialmente relevante diante do risco de confundir inclusão com redução das expectativas escolares. Zerbato e Mendes (2018) discutem justamente os limites de adaptações que acabam afastando determinados estudantes das experiências curriculares desenvolvidas pela turma.

As autoras alertam:

Não se pode correr o risco de se utilizar sempre as mesmas estratégias para os alunos PAEE, como as adaptações curriculares, e produzir na mesma sala de aula um currículo de segunda categoria — que possa denotar a simplificação ou descontextualização do conhecimento. (Zerbato; Mendes, 2018, p. 148).

Esse alerta é particularmente importante porque determinadas práticas podem parecer inclusivas à primeira vista. Oferecer uma atividade mais fácil pode possibilitar que o estudante a conclua, porém o sucesso imediato não significa necessariamente avanço na aprendizagem. Quando simplificações se tornam permanentes, o estudante pode ter seu acesso aos conhecimentos progressivamente reduzido.

Flexibilizar precisa significar outra coisa: analisar quais componentes da proposta são centrais para a aprendizagem e quais podem ser modificados para ampliar o acesso. Em alguns casos, pode-se alterar o suporte utilizado; em outros, a forma de resposta, o tempo, a sequência ou a mediação. O que não deve desaparecer é a intencionalidade pedagógica.

Perrenoud (2001) relaciona a pedagogia das diferenças à necessidade de abandonar a ilusão de que uma única situação de ensino produzirá os mesmos efeitos para todos. O reconhecimento das diferenças demanda acompanhamento e regulação das aprendizagens, sem que isso signifique estabelecer expectativas inferiores para determinados sujeitos.

A diferenciação também pode envolver diferentes formas de agrupamento. Os estudantes podem realizar atividades

individualmente, em duplas, em pequenos grupos ou coletivamente, de acordo com os objetivos. Essas organizações não precisam ser fixas; ao contrário, a mobilidade dos grupos permite que cada estudante ocupe posições distintas e desenvolva diferentes competências.

A avaliação também integra esse movimento. Uma prática inclusiva exige instrumentos capazes de fornecer informações sobre o percurso do estudante e não apenas classificá-lo ao final de determinado período. O acompanhamento contínuo oferece ao professor dados para reorganizar intervenções e identificar quais estratégias estão contribuindo para a aprendizagem.

4. DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E PLANEJAMENTO INCLUSIVO

O Desenho Universal para a Aprendizagem constitui uma perspectiva particularmente relevante para pensar o planejamento em contextos marcados pela heterogeneidade. Inspirado no princípio do desenho universal, o DUA propõe que a acessibilidade seja considerada desde a concepção inicial das experiências educativas, reduzindo a necessidade de adaptações posteriores.

Nunes e Madureira (2015) definem o DUA como um conjunto de princípios e estratégias relacionados ao desenvolvimento curricular e voltados à redução das barreiras ao ensino e à aprendizagem. Sua principal contribuição está na compreensão de que a variabilidade não constitui uma exceção, mas precisa ser prevista no próprio planejamento.

Essa abordagem envolve três grandes dimensões: diferentes possibilidades de envolvimento, diferentes formas de representação

das informações e diferentes possibilidades de ação e expressão. Em termos pedagógicos, isso significa considerar por que o estudante se envolve com a aprendizagem, como recebe e compreende as informações e de que maneiras pode demonstrar aquilo que aprendeu.

Nunes e Madureira (2015) explicitam essa concepção ao defenderem processos de planejamento que ofereçam “formas diversificadas de motivação e envolvimento dos alunos”, múltiplas formas de apresentação dos conteúdos e diferentes possibilidades de ação e expressão.

Ao sintetizarem as contribuições do DUA, afirmam:

O DUA constitui uma abordagem curricular que procura ajudar os docentes a: i) responder às necessidades de diversos alunos; ii) remover as barreiras à aprendizagem; iii) flexibilizar o processo de ensino; iv) permitir aos alunos formas alternativas de acesso e envolvimento na aprendizagem e, por último, v) reduzir a necessidade de adaptações curriculares individuais, contribuindo assim para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. (Nunes; Madureira, 2015, p. 140).

O planejamento fundamentado nessa perspectiva não significa multiplicar indefinidamente as atividades. Seu objetivo é identificar, antecipadamente, quais barreiras podem surgir e selecionar alternativas pertinentes. A quantidade de recursos, isoladamente, não determina o caráter inclusivo da aula; o elemento decisivo é a relação entre esses recursos, os objetivos e as características dos estudantes.

Zerbato e Mendes (2018) também defendem que o DUA pode contribuir para diminuir a dependência de adequações elaboradas somente depois que determinada dificuldade aparece. Para as autoras, pensar um currículo mais acessível desde o princípio amplia as oportunidades de participação e pode beneficiar estudantes com e sem necessidades educacionais específicas.

Nesse contexto, o DUA não constitui uma receita metodológica. As próprias autoras enfatizam:

Não há uma receita que possa ser seguida para o ensino de todos os alunos – afinal isso implicaria na homogeneização do ensino e um retorno às práticas tradicionais da educação, caminho contrário à prática dos princípios da inclusão escolar. (Zerbato; Mendes, 2018, p. 152-153).

A afirmação é especialmente importante porque impede que o DUA seja transformado em mais um roteiro rígido. Uma proposta criada para responder à diversidade perde coerência se for aplicada de maneira padronizada, sem considerar objetivos, contexto e características concretas da turma.

Rose e Meyer (2002), apontados como importantes formuladores dessa abordagem, relacionam o DUA à organização de ambientes capazes de oferecer diferentes meios de acesso e participação. Nelson (2013), por sua vez, enfatiza que os processos de aprendizagem envolvem aspectos cognitivos, afetivos e contextuais e que cada estudante apresenta modos e ritmos singulares.

A diversificação das formas de expressão constitui outra dimensão importante. Zerbato e Mendes (2018) destacam possibilidades como

produção escrita, comunicação oral, mapas conceituais, construções, discussões em grupo e uso de recursos tecnológicos. A escolha precisa estar relacionada ao objetivo da avaliação: se a finalidade é verificar o domínio de determinado conceito, diferentes meios de expressão podem ser pertinentes; se a competência avaliada for especificamente a escrita, a produção escrita precisa permanecer como parte do objetivo.

O DUA contribui, portanto, para uma mudança importante na pergunta realizada durante o planejamento. Em vez de questionar apenas “como adaptar esta atividade para o estudante que não consegue realizá-la?”, passa-se a perguntar “como organizar esta proposta desde o início para reduzir barreiras e permitir a participação de um grupo mais amplo?”. Essa mudança de perspectiva representa uma das contribuições mais significativas da abordagem para a educação inclusiva.

5. APRENDIZAGEM COOPERATIVA E CONSTRUÇÃO DE SALAS DE AULA INCLUSIVAS

A aprendizagem cooperativa constitui outra estratégia capaz de ampliar as oportunidades de participação em turmas heterogêneas. Sua contribuição para a inclusão encontra-se principalmente na possibilidade de deslocar uma dinâmica centrada exclusivamente na transmissão docente e no desempenho individual para situações nas quais os estudantes aprendem por meio da interação e da responsabilidade compartilhada.

Lopes e Silva (2009) destacam que a aprendizagem cooperativa pode favorecer simultaneamente o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais. A cooperação, entretanto, não se

resume a reunir estudantes em pequenos grupos. É necessário estruturar as atividades para que haja participação, interdependência e responsabilidade.

Tavares e Sanches (2013) investigaram a utilização sistemática de estratégias cooperativas em uma turma heterogênea e identificaram aumento da participação e das aprendizagens. Os resultados mostraram que os benefícios não se restringiram à estudante inicialmente identificada com necessidades educativas especiais, alcançando o grupo como um todo. Ao analisarem os efeitos da experiência, as autoras afirmam que a aprendizagem cooperativa demonstrou ser uma “metodologia facilitadora da inclusão educativa” (Tavares; Sanches, 2013, p. 341).

A relevância desse resultado está no fato de que a diversidade deixa de funcionar apenas como elemento que exige respostas individuais e passa a ser utilizada como recurso da própria aprendizagem. Diferentes conhecimentos e competências podem ser mobilizados durante as atividades coletivas, permitindo que os estudantes ocupem posições variadas ao longo do processo.

A cooperação também contribui para evitar o isolamento de estudantes que recebem apoio específico. Quando o ensino é organizado de forma exclusivamente individual, corre-se o risco de criar, dentro da própria sala, trajetórias paralelas. O trabalho cooperativo pode preservar a participação no grupo ao mesmo tempo que permite intervenções e apoios diferenciados.

Os resultados encontrados por Tavares e Sanches (2013) também apontam mudanças na atuação docente. As professoras envolvidas passaram a observar com maior atenção os processos de

aprendizagem e a assumir mais intensamente a posição de mediadoras.

As autoras registram que a experiência contribuiu:

para que tenhamos observado com maior qualidade as necessidades, posturas e desempenhos dos alunos, para obter uma maior capacidade autocrítica/reflexiva sobre as nossas próprias intervenções nas aulas e para fazer dos alunos os sujeitos ativos das suas aprendizagens. (Tavares; Sanches, 2013, p. 342).

A inclusão, nesse sentido, também transforma o trabalho do professor. Ao organizar atividades cooperativas, o docente precisa observar interações, oferecer feedback, reorganizar grupos, intervir diante de dificuldades e acompanhar processos que nem sempre aparecem nas avaliações formais.

Slavin (1991) relaciona a aprendizagem cooperativa a resultados positivos quando as atividades são estruturadas de modo a combinar objetivos coletivos com responsabilidade individual. Johnson et al. (1976) também já apontavam efeitos da aprendizagem cooperativa sobre atitudes, comportamento social e desempenho.

Essas contribuições reforçam que a cooperação possui potencial inclusivo quando articulada a planejamento e mediação. Simplesmente colocar estudantes em grupo não garante participação equitativa. É preciso organizar papéis, tarefas e objetivos de maneira que todos tenham oportunidades reais de contribuir.

6. FORMAÇÃO DOCENTE, MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E CULTURA COLABORATIVA

A construção de práticas pedagógicas inclusivas depende, em grande medida, da formação dos professores e das condições oferecidas para que esses profissionais possam analisar, planejar, intervir e avaliar o processo de ensino em contextos marcados pela diversidade. A inclusão não se sustenta apenas pela existência de dispositivos legais ou pelo reconhecimento abstrato do direito à educação. Ela se materializa nas decisões cotidianas tomadas pelos docentes, na organização das atividades, na seleção de recursos, nas formas de acompanhamento e nas possibilidades de participação oferecidas aos estudantes.

Nesse processo, a formação docente precisa ultrapassar uma abordagem excessivamente centrada em diagnósticos ou classificações. Conhecer determinadas condições específicas pode contribuir para o planejamento, mas não substitui a necessidade de compreender o estudante em seu contexto concreto. Zerbato e Mendes (2018) ressaltam que as modificações no ensino não são simples nem podem ser atribuídas exclusivamente ao professor da classe comum. As autoras chamam atenção para a importância de redes de apoio, recursos, formação e colaboração entre profissionais.

Essa perspectiva permite compreender que a inclusão não é uma responsabilidade individualizada, mas institucional. Quando o professor é colocado como único responsável por responder a todas as necessidades de uma turma heterogênea, corre-se o risco de transformar um desafio coletivo em uma cobrança pessoal. Ao contrário, a escola inclusiva exige articulação entre professores, gestão, profissionais especializados, estudantes e famílias.

Zerbato e Mendes (2018) enfatizam que uma escola inclusiva requer “a construção de uma cultura colaborativa” voltada à elaboração e implementação de práticas pedagógicas mais acessíveis. Essa concepção amplia a discussão sobre formação docente, pois não basta oferecer cursos pontuais se a própria organização escolar não favorece o planejamento conjunto e a troca entre profissionais.

A colaboração também se mostra importante na relação entre o professor da classe comum e o professor da Educação Especial. O trabalho compartilhado pode favorecer a análise das barreiras presentes nas atividades e ampliar o repertório de estratégias disponíveis. Em vez de transferir determinados estudantes para um espaço separado, a colaboração permite pensar formas de manter sua participação no contexto coletivo.

Tavares e Sanches (2013) demonstram essa possibilidade em sua investigação ao evidenciarem os efeitos positivos da parceria pedagógica sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula. A cooperação entre docentes contribuiu para romper com modelos mais tradicionais e favoreceu uma postura mais reflexiva sobre a própria atuação.

Essa dimensão reflexiva é central para a formação inclusiva. A prática pedagógica não pode ser compreendida como simples aplicação de técnicas previamente definidas. Em contextos heterogêneos, o professor precisa observar, avaliar resultados e reformular estratégias com frequência. A própria sala de aula torna-se um espaço de investigação.

Morgado (2005) relaciona a profissionalidade docente à capacidade de tomar decisões pedagógicas contextualizadas. A atuação

profissional não se reduz ao cumprimento de prescrições curriculares, mas envolve interpretação, adaptação e reflexão sobre as necessidades dos estudantes.

Perrenoud (2001), ao discutir a pedagogia das diferenças, também chama atenção para a necessidade de regular as aprendizagens e acompanhar os percursos dos estudantes. Essa regulação exige que o professor se afaste de uma lógica exclusivamente classificatória e utilize a avaliação como instrumento de compreensão do processo.

A formação docente para a inclusão, portanto, precisa integrar conhecimento teórico, planejamento, observação, análise de barreiras, avaliação formativa e trabalho colaborativo. Mais do que aprender um conjunto de estratégias prontas, o professor necessita desenvolver capacidade para selecionar e reorganizar práticas diante das situações concretas que emergem no cotidiano.

7. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. A opção pela abordagem qualitativa decorre da intenção de compreender concepções, princípios e estratégias relacionadas às práticas pedagógicas inclusivas, considerando especialmente suas implicações para o trabalho docente em turmas heterogêneas.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir de produções que abordam educação inclusiva, diversidade, diferenciação pedagógica, aprendizagem cooperativa, flexibilização do ensino e Desenho Universal para a Aprendizagem. Foram priorizados estudos que discutem a relação entre os princípios inclusivos e sua materialização em práticas concretas de ensino.

O corpus teórico central foi constituído por Tavares e Sanches (2013), Nunes e Madureira (2015) e Zerbato e Mendes (2018), por apresentarem discussões diretamente relacionadas ao objeto deste artigo. A esses estudos foram articuladas contribuições de autores que discutem inclusão, diferenciação, aprendizagem cooperativa, planejamento e formação docente, entre eles Ainscow (1999), Booth et al. (2000), Sanches (2005), Perrenoud (2001), Rodrigues (2003), Heacox (2006), Lopes e Silva (2009), Slavin (1991), Morgado (2005), Nelson (2013) e Rose e Meyer (2002).

A análise documental também considerou marcos normativos e orientadores relacionados à educação inclusiva, como a Declaração de Salamanca e documentos brasileiros voltados à Educação Especial na perspectiva inclusiva. Esses materiais foram incorporados com o objetivo de situar o debate no campo dos direitos educacionais e das responsabilidades institucionais.

A seleção das produções considerou sua pertinência para o problema de pesquisa, a relação com a prática pedagógica e sua contribuição para compreender como a escola pode responder à diversidade sem recorrer à segregação ou à simplificação curricular. Foram excluídas produções que abordavam inclusão apenas de forma genérica, sem articulação com práticas de ensino ou organização curricular.

O processo analítico ocorreu por meio da leitura das produções selecionadas, identificação de conceitos recorrentes, comparação entre perspectivas e agrupamento dos achados em categorias temáticas. Esse procedimento permitiu identificar convergências em torno de questões como flexibilização, participação, planejamento antecipatório, mediação docente e colaboração.

A partir desse percurso, foram construídas cinco categorias de análise: a) diversidade e flexibilização do ensino; b) planejamento inclusivo e antecipação de barreiras; c) estratégias diversificadas e participação; d) formação, mediação e trabalho colaborativo; e) desafios para a consolidação de práticas inclusivas no cotidiano escolar.

A metodologia adotada buscou, portanto, ultrapassar uma simples revisão descritiva. O objetivo foi construir uma análise interpretativa capaz de relacionar as contribuições dos autores e evidenciar suas implicações para a Educação Básica.

8. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dimensão	Perspectiva homogênea	Perspectiva inclusiva
Planejamento	Pensado para um estudante padrão	Parte da variabilidade dos estudantes
Currículo	Uniforme e pouco flexível	Comum, porém acessível por diferentes caminhos
Estratégias	Predomínio de uma mesma forma de ensino	Diversificação de métodos, recursos e agrupamentos
Avaliação	Instrumento único e classificatório	Múltiplas evidências e função formativa
Diferença	Vista como problema individual	Considerada característica do grupo
Papel do professor	Transmissor de conteúdos	Mediador e organizador das aprendizagens
Inclusão	Presença física na turma	Presença, participação e aprendizagem

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Ainscow (1999), Perrenoud (2001), Nunes e Madureira (2015) e Zerbato e Mendes (2018).

A análise das produções selecionadas permitiu identificar ampla convergência em torno da necessidade de superar práticas pedagógicas baseadas em homogeneização. Os autores consultados, apesar de utilizarem diferentes referenciais, compartilham a compreensão de que atender à diversidade exige

reorganizar o ensino e não apenas criar respostas posteriores para estudantes que encontram dificuldades.

8.1. Diversidade e Flexibilização do Ensino

A primeira categoria evidencia que a diversidade precisa ser tomada como ponto de partida do planejamento pedagógico. Tavares e Sanches (2013) questionam a lógica de ensinar a todos da mesma maneira, enquanto Perrenoud (2001) discute a necessidade de reconhecer diferentes percursos de aprendizagem.

A flexibilização aparece, nesse cenário, como estratégia necessária, mas precisa ser compreendida com rigor. Zerbato e Mendes (2018) alertam que adaptações podem gerar um currículo empobrecido quando passam a significar apenas simplificação.

Esse resultado evidencia uma tensão importante: práticas inclusivas precisam evitar tanto a rigidez quanto a redução excessiva das expectativas. A resposta à diversidade não pode consistir em retirar conteúdos, mas em reorganizar meios e apoios. Heacox (2006) reforça essa compreensão ao associar diferenciação à modificação do ritmo, do nível ou do tipo de instrução. O princípio central não está em separar estudantes, mas em ajustar o ensino às necessidades presentes no grupo.

A análise permite concluir que a flexibilização inclusiva ocorre quando o professor preserva os objetivos centrais e modifica elementos como tempo, recurso, forma de participação ou modo de expressão.

8.2. Planejamento Inclusivo e Antecipação de Barreiras

A segunda categoria refere-se ao planejamento. Nunes e Madureira (2015) e Zerbato e Mendes (2018) convergem na defesa de uma prática que considere a variabilidade dos estudantes desde o início.

O DUA mostra-se particularmente relevante porque propõe a antecipação de barreiras. Ao invés de adaptar apenas depois que o estudante apresenta dificuldades, o professor organiza previamente diferentes formas de acesso e participação.

Rose e Meyer (2002) defendem justamente essa ampliação das possibilidades de aprendizagem. Nelson (2013) também destaca que estudantes diferem em ritmos, interesses, formas de engajamento e processamento das informações. Esse resultado demonstra que o planejamento inclusivo não significa multiplicar atividades, mas ampliar a acessibilidade da proposta.

O professor pode, por exemplo, combinar explicações orais e visuais, oferecer diferentes formas de registro e prever possibilidades variadas de participação. Tais escolhas podem beneficiar estudantes com necessidades específicas e, simultaneamente, melhorar a aprendizagem do grupo.

8.3. Estratégias Diversificadas e Participação

A terceira categoria demonstra que a participação é ampliada quando o ensino utiliza diferentes estratégias. A aprendizagem cooperativa destaca-se entre elas.

Tavares e Sanches (2013) identificaram aumento da participação e das aprendizagens após a implementação de estratégias cooperativas. O resultado reforça a ideia de que práticas inclusivas podem beneficiar todos os estudantes, enquanto Lopes e Silva

(2009) também destacam que a aprendizagem cooperativa pode favorecer competências cognitivas e sociais. Slavin (1991) relaciona a eficácia dessa metodologia à combinação entre objetivos de grupo e responsabilidade individual.

Além da cooperação, Zerbato e Mendes (2018) citam o uso de diferentes linguagens, tecnologias, atividades em grupos, apresentações, produções escritas e outras formas de expressão.

Essas possibilidades ampliam o acesso, mas precisam permanecer articuladas aos objetivos. A diversidade metodológica não deve resultar em perda de foco.

Outro resultado importante está relacionado à avaliação. A utilização de instrumentos variados pode permitir que o professor compreenda melhor o percurso de aprendizagem dos estudantes. Essa concepção aproxima-se da avaliação formativa, na qual os resultados obtidos servem para reorganizar o ensino e não apenas para classificar.

8.4. Formação, Mediação e Trabalho Colaborativo

A quarta categoria evidencia que a inclusão exige forte atuação docente. Quanto mais flexível e diversificado o ensino, maior a necessidade de planejamento e acompanhamento.

Tavares e Sanches (2013) mostram que a aprendizagem cooperativa também modifica a posição do professor. Ele deixa de atuar apenas como transmissor e assume papel mais intenso de mediação. Esse movimento exige formação. O professor precisa saber identificar barreiras, selecionar estratégias e avaliar seus efeitos. Zerbato e Mendes (2018) lembram, contudo, que essa responsabilidade não

pode recair sobre um único profissional. A inclusão necessita de redes de apoio.

Booth et al. (2000) também defendem que a inclusão precisa envolver mudanças nas culturas e práticas da escola. Dessa forma, a formação docente não pode ser tratada isoladamente das condições institucionais. A análise mostra que escolas mais inclusivas dependem de colaboração entre professores, gestores, profissionais especializados e famílias.

8.5. Desafios para a Consolidação das Práticas Inclusivas

Apesar dos avanços conceituais, os estudos evidenciam que permanecem obstáculos relevantes. Um deles é a distância entre o discurso inclusivo e as condições concretas da escola. A rigidez curricular, a falta de tempo para planejamento, o número elevado de estudantes por turma e a insuficiência de apoio podem limitar a aplicação de propostas mais flexíveis.

Outro desafio está na permanência de concepções que relacionam inclusão apenas à presença física. A participação no currículo precisa ser considerada com a mesma importância.

Também merece atenção o risco de criação de práticas paralelas. Um estudante pode estar na sala comum e, ao mesmo tempo, realizar continuamente atividades desvinculadas das experiências da turma. Sanches (2005) reforça que inclusão exige mudança de práticas, e não apenas discursos. Essa mudança precisa alcançar a cultura escolar e as relações pedagógicas.

Os resultados, portanto, indicam que práticas inclusivas dependem da articulação entre formação, planejamento, currículo, colaboração

e avaliação. Nenhuma estratégia isolada é suficiente.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar de que maneira práticas pedagógicas inclusivas e estratégias diversificadas de ensino podem contribuir para atender à diversidade presente nas salas de aula da Educação Básica. A análise demonstrou que a heterogeneidade precisa ser compreendida como característica constitutiva do espaço escolar e não como situação excepcional. Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Ainscow (1999), Booth et al. (2000) e Sanches (2005), para quem a inclusão exige mudanças que ultrapassem a presença física do estudante na escola e alcançam as condições efetivas de participação, aprendizagem e pertencimento.

Os resultados evidenciaram que práticas inclusivas exigem flexibilização do ensino, planejamento antecipatório e diversificação dos meios de acesso, participação e expressão. Nesse sentido, Perrenoud (2001) e Heacox (2006) contribuem para compreender que responder às diferenças não significa estabelecer expectativas menores, mas reorganizar as condições de ensino. A flexibilização pedagógica precisa preservar objetivos educacionais significativos, evitando aquilo que Zerbato e Mendes (2018) problematizam como risco de constituição de um currículo simplificado ou de menor valor para determinados estudantes.

O Desenho Universal para a Aprendizagem mostrou-se especialmente relevante nesse processo ao propor que as barreiras sejam consideradas desde o planejamento. As contribuições de Rose e Meyer (2002), Nelson (2013), Nunes e Madureira (2015) e Zerbato e Mendes (2018) convergem na defesa de práticas que ampliem as

possibilidades de envolvimento, representação dos conhecimentos, ação e expressão. Mais do que realizar adaptações somente depois que as dificuldades aparecem, essa perspectiva convida o professor a reconhecer previamente a variabilidade existente na turma e a organizar propostas capazes de alcançar um número maior de estudantes desde sua concepção.

A aprendizagem cooperativa também se mostrou relevante, sobretudo por favorecer interação, participação e construção coletiva do conhecimento. Os achados de Tavares e Sanches (2013) evidenciam que estratégias cooperativas podem beneficiar tanto estudantes que apresentam necessidades específicas quanto o conjunto da turma. Essa perspectiva dialoga com Slavin (1991) e Lopes e Silva (2009), que destacam o potencial da cooperação para articular aprendizagem acadêmica, participação e desenvolvimento de competências sociais. Quando pedagogicamente estruturada, a heterogeneidade deixa de representar apenas um desafio e passa a constituir uma possibilidade de aprendizagem entre pares.

A análise também reforçou a centralidade da mediação docente. A diversificação das estratégias não reduz a importância do professor, mas exige dele maior capacidade de observação, acompanhamento e tomada de decisões. Conforme indicam Morgado (2005), Perrenoud (2001) e Tavares e Sanches (2013), a atuação docente em contextos heterogêneos pressupõe acompanhar não somente os resultados finais, mas os próprios processos de construção da aprendizagem. A avaliação assume, assim, função formativa, possibilitando reconhecer avanços, identificar barreiras e reorganizar as intervenções enquanto o processo educativo ainda está em desenvolvimento.

Outro aspecto evidenciado refere-se à dimensão coletiva da inclusão. As contribuições de Booth et al. (2000) e Zerbato e Mendes (2018) demonstram que práticas inclusivas dificilmente se consolidam quando permanecem restritas à iniciativa individual de determinados professores. Planejamento compartilhado, articulação entre ensino comum e Educação Especial, participação da gestão e construção de uma cultura institucional colaborativa constituem condições importantes para que a inclusão seja assumida como responsabilidade da escola. Nesse sentido, a formação docente também precisa ser acompanhada por condições concretas de planejamento, diálogo e apoio profissional.

Os estudos analisados permitem, ainda, reconhecer que não existe uma estratégia única capaz de responder a todas as situações presentes em uma turma. O próprio DUA, conforme ressaltam Zerbato e Mendes (2018), não deve ser interpretado como uma receita metodológica. Aprendizagem cooperativa, flexibilização curricular, recursos tecnológicos, diferentes formas de avaliação e organização dos estudantes tornam-se inclusivos quando empregados de maneira intencional, articulados aos objetivos de aprendizagem e às características do contexto. Assim, mais importante do que acumular técnicas é desenvolver uma concepção pedagógica capaz de analisar continuamente as relações entre estudante, currículo, metodologia e ambiente escolar.

Conclui-se, portanto, que atender à diversidade exige uma concepção de educação comprometida com a aprendizagem de todos e sustentada por planejamento flexível, acessibilidade pedagógica, mediação qualificada, colaboração institucional e formação docente contínua. A inclusão não consiste em oferecer exatamente o mesmo percurso a todos, tampouco em construir

percursos permanentemente separados, mas em assegurar que diferentes estudantes possam acessar conhecimentos relevantes, participar das experiências coletivas e desenvolver suas potencialidades no currículo comum. Como possibilidade de aprofundamento, estudos futuros podem investigar empiricamente a implementação dessas estratégias em diferentes etapas da Educação Básica, analisando seus efeitos sobre participação, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, bem como as condições institucionais necessárias para sua consolidação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, Mel. **Understanding the development of inclusive schools**. London: Falmer Press, 1999.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel; BLACK-HAWKINS, Kristine; VAUGHAN, Mark; SHAW, Linda. **Index for inclusion: developing learning and participation in schools**. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2000.

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

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

HEACOX, Diane. **Diferenciação curricular na sala de aula: como efectuar alterações curriculares para todos os alunos**. Porto: Porto

Editora, 2006.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T.; JOHNSON, Jean; ANDERSON, Don. Effects of cooperative versus individualized instruction on student prosocial behavior, attitudes toward learning and achievement. **Journal of Educational Psychology**, v. 68, p. 446-452, 1976.

LOPES, José; SILVA, Helena Santos. **A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor**. Lisboa: Lidel, 2009.

MORGADO, José. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto: Porto Editora, 2005.

NELSON, Loui Lord. **Design and deliver: planning and teaching using Universal Design for Learning**. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 2013.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RODRIGUES, David. **Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade**. Porto: Porto Editora, 2003.

ROSE, David H.; MEYER, Anne. **Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning**. Alexandria: ASCD, 2002.

SANCHES, Isabel. Compreender, agir, mudar, incluir: da investigação à educação inclusiva. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 5, p. 127-142, 2005.

SLAVIN, Robert E. Synthesis of research on cooperative learning. **Educational Leadership**, v. 48, p. 71-82, 1991.

TAVARES, Cláudia; SANCHES, Isabel. Gerir a diversidade: contributos da aprendizagem cooperativa para a construção de salas de aula inclusivas. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 26, n. 1, p. 307-347, 2013.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018. DOI: 10.4013/edu.2018.222.04.

¹ Especialização. IFPB. JOÃO PESSOA-PB. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5248040585145584>

² Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Recife/PE. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7521338210112105>

³ Mestre em Ciências da Educação - Educação Especial, Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Filosofia e Ciências

Sociais, Campus Braga, Portugal. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0228319996067466>

⁴ Especialização em Tecnologias Educacionais. PUC RJ - Pontifícia Universidade Católica - Rio de Janeiro. Estância-SE. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁵ Mestrado em Letras/Linguística. Instituição: Universidade Federal do Piauí - UFPI. Cidade e Estado: Teresina-PI. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4451979234217493>

⁶ Mestranda em Educação Inclusiva Profei - Universidade Estadual do Paraná - Unespar. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7144963710716123>

⁷ Especialização. UEMA - Universidade Estadual do Maranhão. Santa Inês/Maranhão. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Lattes: 2718393606684214

⁸ Especialista em Gestão e Docência no Ensino Superior. Instituição: FATECH. Cidade e Estado: Macapá-AP. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6161705370531421>

⁹ Pós-Graduação em Gestão e Docência no Ensino Superior. Instituição: FATECH. Macapá-AP. Graduação: Licenciatura Plena em Letras (Faculdade de Macapá-FAMA). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Lattes: https://wwws.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=070A7D5049F1575F1A41FFEE0615A4BF#

¹⁰ Mestrado em Educação Física. Universidade São Judas Tadeu - USJT. Macapá/AP. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7812249156018989>

¹¹ Licenciatura Plena em Letras. Instituição: Faculdade de Macapá. Macapá-AP

¹² Licenciatura Plena em História; Especialista em Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso. Instituição: Universidade Estadual do Maranhão - UEMA; Unidade de Ensino Superior Dom Bosco, UNDB, Brasil. Cidade/Estado: Codó-MA. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0834000428541764>