

A INCLUSÃO QUE A MATRÍCULA NÃO MOSTRA: BARREIRAS CURRICULARES E DIREITO À APRENDIZAGEM NA ESCOLA COMUM

**THE INCLUSION THAT ENROLMENT DOES NOT REVEAL: CURRICULAR
BARRIERS AND THE RIGHT TO LEARN IN MAINSTREAM SCHOOLS**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 23/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/792548966](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/792548966)

Leiciano Costa da Silva¹
Francisca Sheyla da Silva Barros²
Dalila Coragem Alves de Oliveira³
Mônica Glebiane Ferreira Prado Araújo
Antonia Telma Nascimento⁴
Gilmara dos Santos Viana⁵
Rejane da Luz Sousa Sobral⁶
Cleysi Ribeiro Cardoso⁷
Lidinalva Osório Mendes⁸
Onaélia Rocha Mendes⁹
Samara da Silva Fonseca¹⁰
Maria do Amparo Soares de Oliveira Mendes¹¹
Maria José Lima de Castro¹²
Alex Alves Magalhães dos Santos¹³
Regina Lúcia Lima de Castro¹⁴
Camila Cristina Lima da Vera Cruz¹⁵
Anarleth Feitosa Aguiar Peres¹⁶
Anézia Martins Arruda Lopes¹⁷
Thyago Lopes de Brito¹⁸

RESUMO

A inclusão escolar exige condições para que a matrícula se converta em participação e aprendizagem. Este artigo analisa barreiras curriculares que podem persistir na escola comum e propõe critérios para reconhecê-las nos anos iniciais do ensino fundamental. Desenvolve um ensaio teórico com apoio bibliográfico e documental, articulando educação inclusiva, capacitismo, desenho universal para a aprendizagem e marcos normativos brasileiros. A análise distingue acesso administrativo, acesso ao conhecimento e participação nas decisões pedagógicas. Como contribuição, apresenta uma matriz de análise das barreiras, situações didáticas hipotéticas de matemática e leitura e um ciclo de acompanhamento e revisão do planejamento. Discute a progressão curricular, a comunicação acessível, os apoios individualizados, a interpretação das evidências de aprendizagem e as responsabilidades institucionais. Sustenta que o planejamento da turma deve dialogar com os planos individualizados e com a participação dos estudantes e de suas famílias. Conclui que a avaliação da inclusão deve examinar as oportunidades de aprender efetivamente oferecidas ao estudante. A matriz constitui uma proposta conceitual, cuja aplicabilidade requer investigação empírica.

Palavras-chave: educação inclusiva; acessibilidade curricular; capacitismo; desenho universal para a aprendizagem; gestão escolar.

ABSTRACT

School inclusion requires conditions that turn enrolment into participation and learning. This article examines curricular barriers that may persist in mainstream schools and proposes criteria for identifying them in the early years of primary education. It develops a theoretical essay supported by scholarly literature and

documentary analysis, connecting inclusive education, ableism, Universal Design for Learning and Brazilian legal frameworks. The analysis distinguishes administrative access, access to knowledge and participation in educational decisions. Its contribution comprises a matrix for analysing barriers, hypothetical teaching situations in mathematics and reading, and a cycle for monitoring and reviewing educational planning. It discusses curricular progression, accessible communication, individualised support, the interpretation of learning evidence and institutional responsibilities. It argues that classroom planning must interact with individualised educational plans and with the participation of students and their families. It concludes that evaluating inclusion requires examining the learning opportunities actually offered to each student. The matrix is a conceptual proposal whose applicability requires empirical investigation.

Keywords: inclusive education; curricular accessibility; ableism; Universal Design for Learning; school leadership.

1. INTRODUÇÃO

Um estudante pode ter matrícula regular, frequência registrada e lugar na sala de aula, enquanto encontra poucas oportunidades de acessar o conhecimento trabalhado com a turma. Essa possibilidade expõe um problema pedagógico: os registros administrativos informam a presença na instituição, mas não descrevem, por si mesmos, as condições de aprendizagem. Analisar a inclusão exige observar quais atividades são oferecidas, quais apoios estão disponíveis e como a participação do estudante interfere no planejamento. O objeto deste artigo é a distância possível entre o ingresso na escola comum e o acesso efetivo ao currículo.

Nas recomendações do Relatório de Monitoramento Global da Educação de 2020, a UNESCO associa a inclusão à transformação dos sistemas educacionais para acolher a diversidade dos estudantes. A perspectiva ultrapassa um grupo específico e considera diferentes processos de discriminação. O documento recomenda fortalecer os apoios docentes e ouvir estudantes e famílias (UNESCO, 2020). Essa abrangência permite situar a discussão sem apagar as necessidades específicas de quem demanda recursos de acessibilidade e serviços da educação especial.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009, prevê sistema educacional inclusivo, adaptações razoáveis e apoios necessários à educação em igualdade de oportunidades. O artigo 24 relaciona tais condições ao desenvolvimento acadêmico e social (Brasil, 2009). A consequência pedagógica examinada neste texto é que uma escola precisa demonstrar o que oferece para tornar esse direito exercitável em suas atividades cotidianas.

O recorte privilegia estudantes com deficiência e com transtorno do espectro autista nos anos iniciais do ensino fundamental, sem pretender representar todas as experiências desses grupos. A discussão sobre currículo acessível também pode contribuir para outros estudantes que enfrentam barreiras, preservadas as especificidades de cada situação. Não se trata de equiparar dificuldade escolar, deficiência e pertencimento ao público da educação especial. Trata-se de examinar decisões de ensino e de apoio que condicionam o acesso ao conhecimento.

Na pesquisa sobre pedagogia inclusiva, Florian e Black-Hawkins (2011) discutem práticas que ampliam o que está disponível ao conjunto da turma, evitando organizar a aprendizagem a partir de uma separação prévia entre estudantes considerados comuns e estudantes que precisariam de um ensino à parte. A contribuição interessa a este artigo porque permite perguntar se as mudanças pedagógicas preservam o vínculo com a atividade coletiva. A existência de um material diferenciado, isoladamente, não esclarece esse vínculo.

A pergunta orientadora é: que critérios pedagógicos permitem identificar situações em que a matrícula na escola comum não se converte em acesso ao currículo, participação e aprendizagem? O objetivo geral é analisar barreiras curriculares e propor uma matriz de acompanhamento que relacione situações observáveis, respostas pedagógicas e evidências de aprendizagem. O argumento central sustenta que a inclusão precisa ser examinada no encontro entre planejamento acessível, apoios individualizados e condições institucionais. A contribuição proposta é conceitual e prática, sem apresentar resultados de uma intervenção realizada.

A pertinência do problema aparece quando se examina a continuidade das oportunidades oferecidas ao longo da escolarização. Uma atividade acessível em determinado dia pode conviver com semanas de tarefas sem vínculo curricular; um recurso disponível em uma sala pode desaparecer na mudança de professor. Por isso, a unidade de análise deste ensaio é a situação de ensino situada em uma trajetória. Interessa compreender como objetivos, materiais e intervenções se articulam entre aulas, evitando que a inclusão seja descrita apenas por episódios isolados de participação ou pela existência formal de um serviço.

A Base Nacional Comum Curricular apresenta aprendizagens essenciais que orientam a elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas (Brasil, 2018). Neste artigo, essa referência é interpretada em relação ao direito de cada estudante encontrar caminhos de acesso ao conhecimento. A previsão de uma aprendizagem comum precisa ser acompanhada por decisões sobre o ensino, os apoios e a progressão. O desafio examinado consiste em preservar a relevância curricular das atividades e reconhecer percursos distintos, com critérios que permitam justificar as escolhas e revisar suas consequências.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

O artigo constitui um ensaio teórico de caráter propositivo, apoiado em consulta bibliográfica e documental. A escolha desse formato decorre do propósito de construir uma argumentação sobre o acesso ao currículo e elaborar critérios para uma análise pedagógica. Não se realizou pesquisa de campo, entrevista, aplicação de questionário ou acompanhamento de uma escola. As situações didáticas incluídas no desenvolvimento são hipotéticas e foram elaboradas para explicitar a proposta.

As consultas foram realizadas em 13 de outubro de 2026 em páginas de periódicos, repositórios universitários, portais institucionais e no portal legislativo da Presidência da República. As expressões utilizadas incluíram educação inclusiva, inclusão escolar, desenho universal para a aprendizagem, ensino colaborativo e capacitismo, combinadas com nomes de autores e títulos para conferir a identificação das obras. A seleção foi intencional, orientada pela pertinência ao problema e pela possibilidade de conferir conteúdo e informações bibliográficas em fontes primárias. Não se adotou um

protocolo de revisão sistemática ou uma pretensão de cobertura exaustiva.

O conjunto de referências articula estudos sobre pedagogia inclusiva e colaboração docente, discussões sobre capacitismo, trabalhos brasileiros sobre desenho universal para a aprendizagem e orientações da CAST. A análise documental considera a Convenção promulgada em 2009, a Lei Brasileira de Inclusão e o Decreto nº 12.686/2025 em sua redação alterada pelo Decreto nº 12.773/2025. A leitura do texto consolidado foi necessária para distinguir disposições vigentes de versões anteriores dos mesmos dispositivos.

A argumentação foi organizada mediante confronto conceitual entre três perguntas: qual oportunidade de aprendizagem está prevista; qual barreira dificulta seu aproveitamento; e qual mudança pode ser acompanhada por evidências pedagógicas. As categorias da matriz foram construídas como síntese interpretativa deste ensaio. Elas não resultam de codificação de entrevistas, de frequências encontradas em uma amostra ou de validação estatística. Sua apresentação pretende permitir exame crítico e posterior investigação por outras equipes.

As fontes cumprem funções distintas. Os textos normativos fundamentam direitos e responsabilidades; os estudos científicos oferecem conceitos e experiências para a discussão; as recomendações institucionais orientam possibilidades de planejamento. Uma obrigação prevista em norma não comprova que tenha sido cumprida em todas as escolas. Da mesma forma, um estudo realizado em determinado contexto não autoriza afirmar efeitos equivalentes em outras redes. Essa distinção orienta a passagem das referências para a proposta desenvolvida no artigo.

A leitura das referências foi orientada por sua função no argumento, e não pela acumulação de definições. Para cada núcleo temático, considerou-se o problema educacional abordado pela fonte, o contexto de sua produção e a relação possível com a análise das barreiras. Estudos sobre formação docente, por exemplo, foram utilizados para discutir condições de apropriação de estratégias, sem converter suas conclusões em garantia de resultados para qualquer escola. A organização do ensaio permite acompanhar essa passagem entre a contribuição bibliográfica e a proposição elaborada pelo autor.

Para favorecer a consistência da proposta, os exemplos foram construídos com uma mesma sequência analítica: explicitação do conhecimento, descrição de uma exigência de acesso, identificação de um apoio e exame da evidência que poderia ser produzida. A repetição dessa sequência entre matemática e leitura permite comparar decisões pedagógicas sem supor equivalência entre os conteúdos. Trata-se de um procedimento de elaboração conceitual. A coerência entre as categorias oferece uma condição inicial para examinar a matriz, enquanto sua utilidade e sua compreensão pelas equipes permanecem questões para investigação empírica.

3. DIREITO À INCLUSÃO E BARREIRAS CURRICULARES

3.1. Acesso à Escola e Acesso Ao Conhecimento

A Lei Brasileira de Inclusão define a deficiência pela interação entre impedimentos de longo prazo e barreiras que podem obstruir a participação em igualdade de condições. Na educação, seus artigos 27 e 28 associam o direito à oferta de recursos de acessibilidade, adaptações razoáveis e condições de acesso, permanência,

participação e aprendizagem (Brasil, 2015). A leitura desses dispositivos desloca a análise de uma descrição exclusiva das características individuais para uma investigação das condições educacionais oferecidas.

Neste ensaio, barreira curricular designa uma decisão ou uma condição de ensino que dificulta o encontro do estudante com o conhecimento previsto para sua escolarização. A expressão funciona como categoria analítica e não como reprodução de uma classificação jurídica específica. Ela abrange, por exemplo, objetivos indefinidos, materiais sem recursos de acesso, tarefas desvinculadas da atividade da turma e avaliações que confundem domínio do conteúdo com uma única forma de resposta. A barreira precisa ser descrita em uma situação identificável.

Considere-se, hipoteticamente, uma aula em que todos analisam informações de um texto, mas um estudante recebe uma folha para colorir sem relação com essa análise. A atividade pode ocupar seu tempo e produzir um registro visual, porém não esclarece qual conhecimento foi ensinado. O problema não está em colorir, recurso que pode ter finalidade pedagógica pertinente. Está na ausência de uma relação explicitada entre a tarefa, os objetivos curriculares e a trajetória de aprendizagem daquele estudante.

Para examinar essa relação, propõe-se distinguir três planos. O acesso administrativo corresponde à matrícula e às condições de frequência. O acesso ao conhecimento envolve materiais, comunicação e mediação compatíveis com o objetivo de aprendizagem. A participação pedagógica inclui oportunidades de agir, expressar entendimentos, receber devolutivas e influenciar decisões que afetam a experiência escolar. Os planos se relacionam,

mas informações sobre um deles não substituem o acompanhamento dos demais.

Essa distinção também evita que a frequência seja desvalorizada. Estar na escola constitui uma condição indispensável para a convivência e para a continuidade do ensino. Contudo, a presença precisa ser examinada junto às oportunidades concretas de aprendizagem. Uma reunião pedagógica ganha precisão quando pergunta o que o estudante fez, qual apoio utilizou e o que sua produção permite compreender. A formulação fornece um objeto de análise mais definido do que afirmar, de maneira ampla, que ele está incluído ou que não acompanha a turma.

O acesso ao conhecimento também envolve a oportunidade de retomar uma atividade depois de uma primeira tentativa. Se o estudante recebe um material uma única vez, sem devolutiva ou nova mediação, a produção inicial pode expressar familiaridade insuficiente com a tarefa. Na perspectiva proposta, a análise da inclusão deve observar se o ensino oferece continuidade e se a equipe utiliza o que identificou para reorganizar a próxima oportunidade. A possibilidade de aprender se torna mais visível quando os registros permitem reconstruir o percurso entre tentativas, intervenções e novas respostas.

A participação pedagógica exige considerar a qualidade da contribuição do estudante à atividade. Estar em um grupo, manusear um material ou entregar uma folha não informa, isoladamente, qual relação foi estabelecida com o conteúdo. A descrição deve mostrar se houve oportunidade de selecionar, comparar, argumentar, perguntar ou produzir uma representação pertinente. Essas ações podem ocorrer por modos diversos de

comunicação. O critério de análise é o vínculo entre a ação acessível e a finalidade do ensino, preservando as possibilidades de interação com os colegas e de reconhecimento de sua contribuição.

3.2. Expectativas Pedagógicas e Capacitismo

Mello (2016) analisa a articulação entre deficiência, vulnerabilidade e incapacidade e mostra como pressupostos capacitistas podem limitar o reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos. Seu estudo trata da ética em pesquisa; a aproximação com a escola desenvolvida aqui é uma interpretação teórica. Para a análise pedagógica, interessa interrogar decisões que presumem incapacidade antes de investigar formas acessíveis de participação.

Uma expectativa baixa pode orientar a oferta de tarefas que pouco desafiam o estudante. Se a escola dispõe apenas dessas tarefas, sua produção dificilmente permitirá conhecer competências que exigem outras oportunidades de expressão. Forma-se um circuito interpretativo: a oportunidade restrita produz uma evidência restrita, posteriormente tomada como confirmação da expectativa inicial. Esse circuito é apresentado como mecanismo analítico possível, e não como resultado observado em uma instituição pesquisada.

Romper esse mecanismo exige formular objetivos verificáveis e oferecer apoios compatíveis com as necessidades identificadas. A expectativa de aprendizagem precisa admitir revisão com base na resposta do estudante ao ensino. Isso não autoriza ignorar dificuldades ou atribuir a ele metas desconectadas de sua trajetória. O compromisso consiste em construir desafios educacionais justificáveis, monitorar como são enfrentados e registrar as mudanças nas condições de acesso.

Também se deve examinar o sentido atribuído à autonomia. Um estudante que utiliza comunicação aumentativa e alternativa ou recursos de acessibilidade pode tomar decisões e demonstrar conhecimentos com apoio. Na proposta deste artigo, autonomia é compreendida como possibilidade de participação e escolha nas condições disponíveis. O simples registro de que uma tarefa foi feita com ajuda não permite concluir que o estudante não aprendeu; é necessário identificar qual ajuda foi oferecida e quem realizou a operação intelectual avaliada.

Böck, Gesser e Nuernberg (2018) discutem o desenho universal para a aprendizagem a partir dos estudos sobre deficiência e destacam o enfrentamento de barreiras metodológicas de acesso ao conhecimento. Sua contribuição ajuda a relacionar as expectativas docentes à organização do ambiente de ensino. Neste ensaio, essa relação orienta uma pergunta prática: antes de atribuir o insucesso à condição do estudante, quais características da tarefa e da mediação foram examinadas?

3.3. Progressão Curricular e Desafios com Sentido Pedagógico

Uma questão decisiva é definir o que será preservado quando uma atividade precisar ser modificada. A Base Nacional Comum Curricular distingue aprendizagens, componentes e formas de organização das etapas escolares, oferecendo uma referência para o planejamento (Brasil, 2018). Essa referência não especifica uma única tarefa possível para ensinar cada conhecimento. O argumento aqui desenvolvido é que a equipe precisa reconhecer o núcleo conceitual da proposta e identificar quais exigências podem variar sem alterar esse núcleo. A clareza sobre o que se ensina antecede a escolha do recurso.

Em uma atividade de classificação de formas, por exemplo, copiar os nomes de todas as figuras pode não ser a ação principal quando o objetivo é reconhecer propriedades. O estudante poderia separar peças segundo um critério, selecionar uma figura descrita ou indicar semelhanças por um recurso de comunicação. Essas alternativas conservam operações intelectuais relevantes para o conhecimento pretendido. Quando o objetivo inclui escrever os nomes, contudo, essa aprendizagem precisa integrar outra oportunidade de ensino e de acompanhamento. A acessibilidade requer delimitação dos objetivos para que diferentes produções sejam interpretadas com precisão.

O ajuste da complexidade pode envolver o número de elementos apresentados, a extensão de um enunciado, a organização das etapas ou o apoio para estabelecer relações. A equipe deve registrar qual dessas dimensões foi modificada e por qual motivo. Oferecer menos itens pode ser pertinente para concentrar a análise em uma propriedade; retirar todas as relações que conferem sentido ao conteúdo pode reduzir a tarefa a uma execução sem finalidade curricular. A decisão precisa ser examinada pelo que continua sendo ensinado e pela progressão que se pretende construir.

Pletsch e Glat (2012), ao analisarem trajetórias de estudantes com deficiência intelectual, discutem a importância do planejamento individualizado para enfrentar limitações nas oportunidades de ensino. A pesquisa oferece um ponto de interlocução com este ensaio: conhecer a trajetória deve orientar decisões sobre o trabalho pedagógico. A proposição aqui elaborada é registrar objetivos intermediários vinculados ao currículo, com indicação de como poderão ser retomados em atividades coletivas. Esses objetivos

funcionam como referências revisáveis para a equipe, e não como um limite definitivo imposto ao estudante.

Uma progressão pode começar pela comparação entre dois objetos e avançar para a explicitação do critério utilizado, quando as respostas justificarem novas oportunidades. A passagem entre etapas depende da análise do ensino realizado e da forma como o estudante participou. Alterar a apresentação, ampliar o tempo ou oferecer outro meio de expressão pode revelar uma compreensão anteriormente encoberta. Por isso, a revisão de objetivos deve considerar mudanças nas condições de acesso. Uma meta mantida por longos períodos, sem exame das intervenções e dos recursos, fornece pouca informação sobre a trajetória de aprendizagem.

O planejamento precisa também evitar que toda meta individual se transforme em uma atividade solitária. Uma turma pode discutir o mesmo problema enquanto diferentes estudantes trabalham relações com graus distintos de complexidade e compartilham suas produções. Cabe ao professor construir pontos de encontro entre os percursos, como uma comparação de estratégias ou a apreciação de soluções. A articulação é uma responsabilidade didática: exige prever papéis, formas de comunicação e momentos de socialização. O vínculo com o coletivo se torna observável quando a contribuição de cada estudante interfere na atividade comum.

3.4. Pertencimento e Linguagem nas Decisões Escolares

As palavras empregadas em reuniões e registros influenciam as hipóteses que a equipe considera. Uma anotação como não faz nada pode reunir situações distintas: ausência de recurso de comunicação, tempo insuficiente para responder, enunciado

incompreensível ou oportunidade de ensino ainda não oferecida. Descrever a tarefa e a resposta observada permite distinguir essas possibilidades. O cuidado com a linguagem torna a análise mais precisa porque desloca o registro para acontecimentos examináveis, sobre os quais a equipe pode formular e testar mudanças pedagógicas.

A discussão de Mello (2016) sobre pressupostos capacitistas contribui para interrogar interpretações que associam deficiência e incapacidade. A aplicação ao cotidiano escolar desenvolvida neste ensaio exige reconhecer que as expectativas podem aparecer em decisões aparentemente pequenas, como não dirigir uma pergunta ao estudante ou solicitar sempre a resposta ao adulto que o acompanha. Propõe-se observar quem recebe instruções, quem pode expressar preferências e quem é reconhecido como interlocutor. A descrição dessas relações ajuda a examinar a participação, sem presumir intenções individuais a partir de um único episódio.

O pertencimento também pode ser acompanhado pela possibilidade de reconhecer o estudante como participante das produções coletivas. Sua contribuição deve aparecer nas discussões, nos registros e nas devolutivas dirigidas à turma, respeitadas suas escolhas e a proteção de informações pessoais. A inclusão não exige exposição pública de dificuldades nem atribuição de um papel simbólico em todas as atividades. Exige oportunidades relevantes para que a pessoa participe, seja ouvida e encontre reconhecimento pelo que faz. Essa dimensão complementa o acesso ao conteúdo e orienta a análise das interações.

4. PLANEJAMENTO CURRICULAR E APOIOS PEDAGÓGICOS

4.1. Desenho Universal para a Aprendizagem e Ajustes Individualizados

As diretrizes da CAST, em sua versão 3.0, organizam o desenho universal para a aprendizagem (DUA) em múltiplos meios de engajamento, representação e ação e expressão. A atualização de 2024 inclui atenção a vieses, pertencimento e práticas excludentes, mantendo o foco na agência do estudante (CAST, 2024). O referencial oferece possibilidades de planejamento; sua utilização requer definir objetivos e reconhecer as barreiras de cada contexto.

Zerbato e Mendes (2018) apresentam o DUA como estratégia para ampliar a participação e a aprendizagem, discutindo a organização antecipada de possibilidades acessíveis de ensino. O interesse pedagógico dessa abordagem está em evitar que toda necessidade de acesso seja tratada apenas depois que o material ou a atividade já estiverem definidos. Planejar diferentes modos de contato com o conteúdo pode beneficiar a turma e fornecer condições para observar necessidades que demandam medidas adicionais.

Uma interpretação inadequada do DUA seria reunir muitos recursos sem esclarecer a função de cada um. Texto, áudio, imagem e material manipulável podem representar informações diferentes ou exigir competências distintas. A escolha deve responder ao objetivo da aula. Se o propósito é compreender uma relação matemática, uma alternativa de comunicação precisa conservar essa relação; se o objetivo é produzir escrita, a forma de participação deve permitir trabalhar e acompanhar especificamente a escrita.

Outra decisão envolve os recursos que devem estar disponíveis para todos e aqueles que precisam ser individualizados. A existência de

diferentes formas de apresentação não dispensa, por exemplo, um sistema de comunicação próprio, um recurso tátil específico ou apoio especializado. Na proposta aqui desenvolvida, o planejamento coletivo cria uma base acessível e o acompanhamento do estudante informa ajustes adicionais. A complementaridade evita tratar acessibilidade geral e atenção à singularidade como escolhas mutuamente excludentes.

Zerbato e Mendes (2021) investigam uma formação sobre DUA e discutem sua relação com o desenvolvimento de práticas docentes, ressaltando a colaboração e as condições de implementação. O estudo contribui para compreender que a apropriação de um referencial depende de trabalho pedagógico situado. Não basta reconhecer o nome da abordagem ou reproduzir seus princípios em um planejamento; é necessário examinar como as escolhas realizadas ampliam as possibilidades de participação na atividade.

Como desdobramento da análise, propõe-se que cada planejamento registre um objetivo de aprendizagem, uma barreira antecipada, um recurso de acesso e uma forma de obter evidências. O registro pode ser breve. Sua utilidade depende de apoiar uma decisão, como modificar a linguagem do enunciado, reorganizar o tempo de realização ou variar a forma de resposta. Esses registros devem ser revisados à luz do que ocorre na aula, evitando transformar o planejamento em um documento elaborado somente para comprovar cumprimento burocrático.

A preparação do material pode partir de uma verificação simples de seu uso: quais informações são essenciais, como serão percebidas e qual ação se espera do estudante. Uma imagem inserida ao lado de um texto precisa ter uma função definida. Se apresenta a resposta

que deveria ser construída, altera a exigência cognitiva da tarefa; se organiza os elementos do problema sem antecipar a solução, pode apoiar o acesso. Essa diferença deve orientar a escolha e a revisão de representações. A quantidade de recursos utilizados não substitui a análise de sua pertinência.

As alternativas também precisam permanecer disponíveis durante o ensino e a avaliação, conforme sua função pedagógica. Um recurso de comunicação utilizado para responder em aula deve integrar o planejamento da situação avaliativa quando for necessário ao acesso. Uma forma diferente de apresentar a informação pode exigir familiarização prévia para que seu uso não introduza uma barreira adicional. A proposta deste ensaio é examinar a continuidade entre aprender e demonstrar o que se aprendeu, registrando mudanças nas condições da tarefa quando elas forem relevantes para interpretar a produção.

4.2. Plano Educacional Individualizado e Colaboração

O Decreto nº 12.686/2025 institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e prevê estudo de caso para identificar necessidades e barreiras. Seu artigo 11 estabelece que a oferta do atendimento educacional especializado (AEE) não se condiciona à apresentação de diagnóstico ou laudo de profissional de saúde (Brasil, 2025a). Na redação conferida pelo Decreto nº 12.773/2025, o estudo de caso fundamenta o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI), documentos pedagógicos individualizados e continuamente atualizados, institucionalizados no projeto político-pedagógico (Brasil, 2025b).

Essa previsão não transforma o plano em substituto do ensino. Um PEI precisa orientar escolhas de objetivos, apoios e acompanhamento que possam ser reconhecidas na experiência escolar. A proposta deste artigo é examinar sua relação com o planejamento da turma: qual conhecimento se pretende trabalhar, por qual caminho o estudante poderá participar e como será acompanhado o que aprende. A resposta pode demandar ajustes na progressão e na complexidade das atividades, com justificativa pedagógica registrada.

Um plano individualizado também precisa admitir alteração. Uma estratégia pode perder pertinência quando o estudante já utiliza determinado recurso com segurança, quando surge uma nova barreira ou quando o material se mostra inadequado. Registrar a data de revisão e a evidência que motivou uma mudança permite acompanhar o raciocínio da equipe. A atualização contínua ganha sentido quando corresponde a essas decisões, em vez de se limitar à substituição de datas em um formulário.

Mendes, Almeida e Toyoda (2011) apresentam experiências de aproximação entre universidade, educação especial e ensino comum, discutindo a colaboração como caminho para enfrentar dificuldades da inclusão. O estudo oferece uma referência para pensar planejamento e avaliação compartilhados. A colaboração pressupõe que os profissionais discutam a situação de ensino e assumam responsabilidades articuladas; a simples presença de mais de um profissional no mesmo espaço não descreve, por si só, essa relação.

No arranjo proposto, o professor da turma mantém a responsabilidade pelo ensino curricular e dialoga com o professor do

AEE sobre recursos e estratégias de acesso. A coordenação organiza oportunidades de planejamento e revisão. O profissional de apoio atua nas necessidades identificadas, sem receber a atribuição isolada de ensinar e avaliar o estudante. A organização concreta precisa respeitar as atribuições profissionais e as normas da rede; o argumento pedagógico é que o apoio deve facilitar a participação nas experiências de ensino.

Há, ainda, uma responsabilidade de continuidade. Orientações que ficam restritas a conversas informais podem ser perdidas na mudança de professor, turno ou etapa. Um registro acessível à equipe responsável deve preservar objetivos em andamento, recursos utilizados e decisões de revisão. Essa continuidade não exige expor informações pessoais a toda a comunidade escolar. Exige selecionar o que é necessário ao ensino e estabelecer quem precisa conhecer cada informação para cumprir sua função.

4.3. Comunicação Acessível e Participação nas Atividades

A comunicação integra todas as etapas do ensino: apresentação do problema, negociação de uma tarefa, expressão de dúvidas e produção de respostas. As diretrizes da CAST (2024) incluem possibilidades diversificadas de percepção, linguagem, comunicação e expressão. Na leitura desenvolvida neste artigo, isso significa examinar o percurso comunicativo completo da atividade. Uma instrução pode ser acessível e a forma de resposta continuar indisponível; uma resposta pode ser possível e a devolutiva não ser compreendida. O planejamento precisa relacionar esses momentos para assegurar continuidade à participação.

Para estudantes que utilizam comunicação aumentativa e alternativa, a seleção de símbolos e mensagens deve considerar os conhecimentos que serão discutidos. Uma prancha que permite apenas pedir objetos pode ser insuficiente para comparar quantidades, expressar uma hipótese ou indicar uma informação encontrada no texto. Como possibilidade de planejamento, a equipe pode revisar antecipadamente o vocabulário necessário e construir oportunidades para seu uso, com orientação profissional pertinente. A finalidade é permitir que a comunicação participe da atividade intelectual, em vez de ficar restrita à expressão de necessidades imediatas.

A presença de um recurso de comunicação requer uma organização que permita ao estudante alcançá-lo e utilizá-lo quando necessário. O professor precisa prever tempo para a resposta e combinar com os profissionais envolvidos como reconhecer as escolhas. Perguntas sucessivas, enunciados alterados durante a tentativa ou antecipação da resposta por um adulto podem dificultar a interpretação. Nesse contexto hipotético, organizar a interação significa manter uma instrução compreensível, esperar a manifestação e verificar seu sentido pelo procedimento de comunicação utilizado, respeitando as características individuais e a orientação da equipe.

O apoio visual pode orientar uma sequência de tarefas quando essa organização for pertinente ao estudante. Sua função, porém, deve ser examinada no contexto: indicar o início e a conclusão de uma etapa difere de fornecer a solução do problema. A mesma distinção vale para demonstrações, pistas verbais e modelos de resposta. Na proposta analítica do artigo, o registro identifica o que o apoio torna acessível e qual ação continua sob responsabilidade do estudante.

Essa descrição permite avaliar o papel do recurso sem confundir participação apoiada com ausência de aprendizagem.

As decisões de comunicação precisam preservar oportunidades de contato com os colegas. Em uma discussão sobre leitura, o estudante pode selecionar uma informação e outro participante pode lê-la para o grupo, desde que a escolha seja reconhecida como sua contribuição. Em matemática, pode indicar uma representação que será comparada com outras. A mediação do professor ajuda a organizar a circulação dessas contribuições e a oferecer respostas acessíveis às perguntas dos pares. O objetivo é construir interlocução em torno do conteúdo, evitando que toda interação ocorra exclusivamente entre o estudante e o profissional de apoio.

O planejamento dos apoios também deve admitir preferências e desconfortos. Um material disponível pode não ser adequado em determinada situação por razões que precisam ser investigadas, como tamanho, modo de acionamento, excesso de estímulos ou falta de familiaridade. O ensaio propõe que a equipe descreva a dificuldade e examine possibilidades com o estudante, segundo seus meios de expressão. A escolha de um recurso passa a constituir uma decisão compartilhada e revisável, em articulação com profissionais e serviços que possam avaliar necessidades específicas de acesso.

4.4. Articulação Entre o Plano Individualizado e o Planejamento da Turma

Um plano individualizado ganha utilidade quando permite reconhecer decisões na sala de aula. Propõe-se que sua leitura pela equipe responda a questões concretas: qual objetivo está em

desenvolvimento, qual apoio deverá estar disponível, em que atividade poderá ser observado e como a próxima revisão será informada. O registro pode indicar uma habilidade prioritária e sua relação com o conteúdo trabalhado coletivamente. Essa articulação ajuda a evitar que o documento reúna metas genéricas, mantidas por períodos extensos sem conexão com as oportunidades de ensino efetivamente oferecidas.

A contribuição de Pletsch e Glat (2012) sobre planejamento individualizado permite discutir a necessidade de acompanhar o processo de escolarização e suas condições. Neste ensaio, propõe-se associar cada meta a uma descrição de oportunidades, e não somente a um resultado esperado do estudante. Para uma meta de comparar quantidades, por exemplo, é preciso indicar situações de comparação, materiais e formas de resposta. A equipe pode então analisar se essas oportunidades foram oferecidas antes de concluir que a meta precisa ser mantida, modificada ou ampliada.

O acompanhamento compartilhado exige também combinar como serão registradas divergências. Professores podem observar respostas distintas porque utilizaram materiais diferentes, formularam instruções com exigências diversas ou ofereceram tipos diferentes de apoio. A comparação deve recuperar essas condições para construir uma interpretação pedagógica. A divergência constitui uma informação para o planejamento, em vez de uma razão imediata para escolher qual profissional está certo. O registro de versões e de decisões permite acompanhar o raciocínio da equipe e preservar hipóteses que poderão ser examinadas em novas oportunidades.

5. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E PARTICIPAÇÃO DO ESTUDANTE

A avaliação é um ponto decisivo para examinar a inclusão porque define quais produções a escola reconhece como evidências de conhecimento. Neste ensaio, propõe-se separar o objeto da aprendizagem das exigências de resposta que não são essenciais a esse objeto. Uma avaliação de compreensão de um conceito pode introduzir uma barreira quando exige, sem necessidade pedagógica explicitada, desempenho motor ou comunicativo diferente daquele que o estudante consegue utilizar com seus recursos de acesso.

Considere-se uma situação hipotética em que se pretende verificar se o estudante distingue partes iguais e partes desiguais de uma figura. A escola pode recolher evidências por seleção, apontamento, organização de peças ou explicação, conforme as formas de comunicação disponíveis. Se o objetivo específico for registrar uma representação por escrito, essa habilidade deverá ser ensinada e avaliada com os apoios pertinentes. A equivalência entre formas de resposta depende da relação com o objetivo, e não de uma regra segundo a qual qualquer resposta serve para qualquer aprendizagem.

As diretrizes do DUA incluem diferentes meios de comunicação, recursos de expressão e devolutivas orientadas à ação (CAST, 2024). Na proposta aqui apresentada, esses elementos são relacionados à necessidade de tornar o acompanhamento utilizável pelo estudante. Uma devolutiva deve informar o que sua produção revela e qual ação pode ajudá-lo a avançar. Ela pode demandar linguagem simplificada, demonstração ou recurso de comunicação; sua

qualidade não depende apenas da extensão do comentário escrito pelo professor.

Uma evidência precisa também informar as condições em que foi produzida. A seleção de uma resposta após instrução neutra não equivale à seleção realizada depois que alguém aponta a alternativa correta. Para distinguir essas situações, a equipe pode registrar o tipo de apoio, a oportunidade oferecida e a resposta observada. Não se propõe retirar recursos de acessibilidade para testar uma suposta capacidade verdadeira do estudante. Propõe-se separar o recurso que permite responder de uma intervenção que fornece o conteúdo da resposta.

O estudante deve participar da avaliação de sua experiência. Perguntas sobre o que ajudou, o que dificultou e como deseja realizar uma tarefa podem ser formuladas em modos acessíveis de comunicação. A escuta não se restringe à fala oral ou à escrita convencional. O professor pode oferecer escolhas visuais, objetos, símbolos ou outras formas de expressão já utilizadas, assegurando tempo para a resposta. Interpretar uma manifestação exige atenção ao contexto e revisão de hipóteses, evitando atribuir intenções sem evidência suficiente.

As famílias podem contribuir com informações sobre comunicação, interesses e apoios utilizados em outros ambientes. A participação, contudo, não deve transferir a elas a responsabilidade de preparar todo o material escolar ou provar continuamente que o estudante merece apoio. A lei assegura a participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas instâncias da comunidade escolar (Brasil, 2015). O desdobramento defendido aqui é organizar essa

participação em horários e formatos viáveis, com devolutivas sobre as decisões pedagógicas tomadas.

5.1. Portfólio e Interpretação das Evidências de Aprendizagem

O acompanhamento proposto pode reunir produções em um portfólio pedagógico, entendido aqui como uma seleção organizada de evidências relacionadas a objetivos de ensino. Sua função é permitir comparar tentativas, recursos e mudanças na mediação ao longo de uma sequência. A seleção precisa responder a uma pergunta de aprendizagem. Guardar todas as folhas produzidas pelo estudante, sem indicar o que se pretende examinar, pode dificultar a análise. Um conjunto menor de registros bem contextualizados oferece à equipe condições para compreender o percurso e planejar a continuidade.

Cada evidência pode ser acompanhada por uma anotação breve sobre a atividade, a instrução, o apoio e a resposta. Uma fotografia de peças organizadas, por exemplo, só ganha sentido avaliativo quando se sabe qual comparação foi solicitada e quem tomou as decisões. Um registro de resposta por olhar requer explicação do procedimento utilizado para apresentar as opções e confirmar a seleção. A informação sobre essas condições permite discutir a produção sem reduzir o conhecimento a uma aparência de execução, preservando a responsabilidade do professor pela interpretação pedagógica.

Para acompanhar progressão, as situações comparadas precisam manter uma relação identificável com o mesmo objetivo. A melhora no preenchimento de uma folha pode decorrer da familiaridade com seu formato, enquanto outra atividade revela dificuldade para

utilizar a relação matemática em um contexto diferente. Propõe-se reunir oportunidades com variações pertinentes de material e de apresentação, sem tornar todas as tentativas idênticas. O professor examina o que permanece nas respostas e o que depende das condições específicas, reconhecendo tanto avanços quanto questões que exigem ensino adicional.

A devolutiva pode ser planejada como uma nova ação de aprendizagem. Em vez de limitar o comentário a certo ou errado, o professor pode solicitar que o estudante compare duas respostas, retome uma informação do texto ou experimente outra organização do material. Essas ações devem ser acessíveis e vinculadas ao objetivo. A equipe também precisa examinar como o estudante compreendeu a orientação. Uma devolutiva oferecida em linguagem ou formato indisponível pode produzir pouca mudança e, ainda assim, ser tomada como prova de que ele não aproveita a ajuda.

O portfólio permite registrar também o que foi alterado no ensino. Uma interpretação responsável não compara desempenhos como se todas as condições permanecessem iguais quando houve mudança na instrução, no tempo ou na comunicação. A anotação desses elementos ajuda a compreender por que uma resposta antes ausente passou a ser possível. Esse exame não estabelece uma relação causal conclusiva, mas sustenta decisões pedagógicas mais informadas. O conhecimento do estudante e as oportunidades oferecidas pela escola aparecem como dimensões relacionadas do acompanhamento.

Florian e Black-Hawkins (2011) discutem uma pedagogia que amplia oportunidades disponíveis na atividade comum. Como

desdobramento analítico, propõe-se examinar se as evidências recolhidas também preservam esse vínculo. A equipe pode verificar quais conhecimentos da sequência coletiva aparecem no portfólio e quais objetivos intermediários foram trabalhados para ampliar a participação. A avaliação individualizada passa a dialogar com a experiência da turma. Esse diálogo evita que o acompanhamento se limite a comportamentos genéricos e torna mais clara a relação entre apoio, conteúdo e progressão.

6. MATRIZ DE ANÁLISE DAS BARREIRAS CURRICULARES

A matriz proposta reúne seis dimensões de observação. Seu foco é a relação entre oportunidade de aprendizagem, barreira identificada e resposta pedagógica, seguida de evidências para acompanhamento. A organização deriva da articulação conceitual desenvolvida nas seções anteriores. O objetivo é tornar a discussão de uma situação escolar mais específica, permitindo que a equipe explique o que precisa mudar e por que essa mudança é pertinente.

O quadro não atribui notas ao estudante, não classifica escolas por grau de inclusão e não oferece um diagnóstico. Trata-se de uma proposta de organização do trabalho pedagógico. Seu uso requer participação da equipe e consideração das formas de comunicação do estudante. As dimensões podem ser ajustadas ao contexto, mantendo explícita a relação entre a barreira descrita e a oportunidade de acesso ao conhecimento que se pretende assegurar.

Quadro 1. Proposta de matriz para análise das barreiras curriculares

Dimensão	Barreira observável	Resposta pedagógica	Evidência para acompanhamento
----------	---------------------	---------------------	-------------------------------

		possível	to
Objetivo e currículo	Tarefa sem vínculo explicitado com o conhecimento trabalhado	Definir objetivo e relacionar a atividade à proposta da turma	Produção vinculada ao objetivo e registro de progressão
Comunicação e materiais	Informação disponível apenas em formato inacessível ao estudante	Oferecer formato e recurso de comunicação pertinentes	Acesso à informação e expressão de uma resposta
Mediação e apoios	Ajuda que substitui a ação intelectual do estudante	Ajustar instruções e distinguir acesso de fornecimento da resposta	Tipo de apoio utilizado e ação realizada pelo estudante
Avaliação	Exigência de resposta que encobre o conhecimento pretendido	Definir critérios e modos de resposta coerentes com o objetivo	Evidências de conhecimento com condições de produção registradas
Participação e pertencimento	Atividade isolada sem relação com a experiência coletiva	Organizar papéis acessíveis na tarefa e escutar o estudante	Contribuição à atividade e manifestação de escolhas
Gestão escolar	Apoio dependente de decisões informais sem continuidade	Definir responsáveis, recursos e revisão do planejamento	Registros de decisões, oferta de recursos e acompanhamento

Fonte: elaboração própria a partir da análise teórica e documental apresentada no artigo.

Para utilizar a matriz, propõe-se começar por uma situação delimitada, como uma atividade de leitura, uma aula de matemática ou a preparação de uma avaliação. Uma descrição breve deve indicar o conhecimento trabalhado, o material e as oportunidades de resposta. A pergunta inicial é onde se encontra a barreira naquela situação. Formulações como dificuldade de inclusão ou aluno sem condições de acompanhar precisam ser substituídas por descrições que permitam identificar decisões de ensino passíveis de revisão.

A etapa seguinte é escolher uma resposta pedagógica e definir quem será responsável por sua oferta. O recurso pode já existir na escola, exigir elaboração conjunta ou demandar providências da rede. A equipe deve identificar essas diferenças para que uma necessidade institucional não seja registrada como falha individual do professor. Se o material acessível depende de aquisição, por exemplo, o encaminhamento deve descrever a necessidade, sua finalidade e o acompanhamento da providência.

O acompanhamento precisa registrar tanto a resposta do estudante quanto a implementação do apoio. Se o recurso planejado não foi oferecido, não é possível analisar sua adequação a partir do desempenho obtido. Se foi oferecido e não permitiu acesso à informação, o planejamento precisa ser revisto. Essa distinção protege a interpretação pedagógica contra uma conclusão precipitada e ajuda a diferenciar um problema de execução de uma estratégia que necessita de reformulação.

Recomenda-se revisar a situação em intervalo pactuado pela equipe, compatível com a sequência de ensino e com a necessidade de resposta. Não se estabelece um prazo universal, pois diferentes barreiras exigem intervenções de urgência e duração distintas. O

registro deve permitir compreender a mudança realizada e a razão de mantê-la ou alterá-la. A utilidade da matriz depende dessa análise, e não da quantidade de células preenchidas.

Uma descrição útil para a matriz deve ser suficientemente delimitada para orientar uma ação. Em vez de registrar material inadequado, a equipe pode indicar que o enunciado depende de uma informação visual que ainda não foi apresentada de modo acessível. Essa formulação permite verificar qual informação precisa ser preservada e qual recurso poderá oferecê-la. O nível de detalhamento deve corresponder à decisão pretendida. Relatórios extensos não asseguram precisão quando deixam indefinidos o conhecimento, a barreira e o encaminhamento que será acompanhado.

Também é necessário distinguir a barreira identificada de uma hipótese sobre sua origem. Um estudante pode não responder porque não compreendeu a instrução, não reconheceu o modo de seleção ou não construiu a relação conceitual solicitada. A observação inicial pode não permitir escolher entre essas explicações. Na proposta da matriz, a equipe registra a incerteza e planeja uma oportunidade que ajude a diferenciá-las. A mudança de um elemento da tarefa, acompanhada de nova observação, oferece uma base mais definida para revisar a interpretação.

As dimensões do quadro podem se combinar em uma mesma situação. A dificuldade de alcançar o material envolve o acesso físico, mas pode afetar a resposta comunicativa e reduzir a participação no grupo. A equipe deve acompanhar essa relação para que o encaminhamento não trate apenas um aspecto da experiência. A organização em linhas facilita a análise; a situação pedagógica

continua sendo integrada. Quando uma medida depende de outra, como disponibilizar um recurso e orientar seu uso, ambas precisam aparecer nas responsabilidades e no acompanhamento.

O registro final de cada revisão pode recuperar a decisão tomada e a razão que a sustenta. Uma estratégia pode ser mantida porque ampliou o acesso à informação, modificada porque criou uma nova exigência ou interrompida porque não correspondeu à necessidade identificada. Essas possibilidades devem permanecer abertas. O propósito da matriz é apoiar a tomada de decisão, e não demonstrar que toda intervenção produziu avanço. A informação sobre uma tentativa insuficiente pode contribuir para o planejamento quando sua análise explicita condições e alternativas pertinentes.

6.1. Situação Didática Hipotética de Matemática

A situação a seguir foi construída para ilustrar a proposta e não descreve uma turma real. Imagine-se uma atividade dos anos iniciais do ensino fundamental cujo objetivo é reconhecer uma metade em representações de um inteiro dividido em duas partes iguais. A turma recebe representações gráficas e materiais manipuláveis. O professor pretende observar se os estudantes identificam a relação entre cada parte e o inteiro, distinguindo exemplos que apresentam partes iguais daqueles que apresentam partes desiguais.

Uma primeira barreira possível ocorre quando as instruções estão disponíveis somente em um enunciado escrito que o estudante não consegue acessar naquele momento. Outra pode ocorrer se todas as respostas dependerem de um registro gráfico para o qual ele ainda necessita de recursos específicos. Nesses casos, o planejamento

precisa examinar se tais exigências são indispensáveis ao conceito que se pretende trabalhar. A questão é organizar condições para que o estudante demonstre o entendimento da relação matemática.

Como resposta pedagógica, o professor pode apresentar o mesmo problema com instrução oral acessível, representações visuais ou táteis pertinentes e peças que permitam comparar as partes. Os recursos devem ser selecionados conforme as necessidades identificadas, e não distribuídos automaticamente por categoria diagnóstica. Um material tátil, por exemplo, precisa permitir reconhecer o inteiro e suas divisões; apenas acrescentar textura a uma folha não assegura que a relação matemática esteja acessível.

Para recolher evidências, o estudante pode selecionar, entre diferentes representações, aquelas em que uma parte corresponde à metade do inteiro. A forma de seleção pode utilizar apontamento, indicação por olhar com procedimento previamente estabelecido, símbolos ou outro recurso de comunicação. O professor deve registrar o critério utilizado para interpretar a resposta e conferir sua consistência em mais de uma oportunidade. Uma escolha isolada pode ocorrer por diferentes razões e exige cautela na interpretação.

O apoio precisa ser descrito. Segurar um material para permitir sua exploração difere de conduzir a mão do estudante à resposta correta. Ler a instrução difere de acrescentar uma indicação sobre qual figura escolher. O registro dessa diferença permite avaliar o que a produção evidencia sem penalizar o uso de recursos de acesso. Se o estudante necessitar de ensino adicional, o professor poderá retomar a comparação entre partes iguais e desiguais em novas situações, ajustando a mediação.

A participação coletiva pode ser organizada por uma tarefa comum de comparação e discussão das representações. Cada estudante contribui por uma forma de comunicação possível, com oportunidades de responder e de conhecer as respostas dos colegas. Um apoio individual não deve impedir o contato com essa discussão. Ao mesmo tempo, a escola precisa preservar momentos de ensino mais específico quando necessários, relacionando-os ao percurso curricular e acompanhando seus efeitos sobre a participação na atividade da turma.

Caso exista um PEI, o registro da atividade pode relacionar o objetivo curricular às metas e aos recursos nele previstos. Se a trajetória indicar necessidade de trabalhar previamente relações de igualdade entre partes ou procedimentos de comparação, esse caminho deve ser explicitado. A individualização exige justificar a progressão pedagógica. Não autoriza substituir indefinidamente o ensino de conhecimentos por tarefas genéricas de ocupação, nem exige ignorar etapas necessárias para que o estudante avance.

Na matriz, a equipe poderia registrar a barreira de comunicação, a oferta efetiva do recurso e as respostas obtidas em situações de comparação. Também poderia ouvir o estudante sobre a forma de participação, conforme seus meios de expressão. Esses registros não comprovariam, por si, a eficácia de toda a proposta de inclusão. Permitiriam formular uma decisão situada: manter o apoio, alterar o material ou reorganizar o ensino de determinado conceito.

O exemplo evidencia a contribuição analítica da matriz: perguntar sobre a oportunidade oferecida antes de interpretar o desempenho. A resposta do estudante continua sendo central, mas é examinada junto ao ensino realizado. Em uma pesquisa futura, essa relação

poderia ser acompanhada por análise de planejamentos, produções e observações. O presente ensaio oferece critérios para essa investigação, sem antecipar resultados favoráveis ou declarar que a estratégia funciona igualmente para todos.

6.2. Situação Didática Hipotética de Leitura

Uma segunda situação hipotética permite examinar a aplicação das categorias em outro componente curricular. Considere-se uma sequência em que a turma lê um texto narrativo curto e procura identificar personagens, acontecimentos e informações que justificam determinada interpretação. O objetivo selecionado para o exemplo é localizar uma informação explícita e relacioná-la ao acontecimento descrito. A proposta não corresponde a uma intervenção realizada nem apresenta respostas de estudantes reais. Sua finalidade é mostrar como a mesma matriz pode orientar perguntas específicas sobre oportunidades de acesso e evidências de compreensão.

A primeira decisão consiste em explicitar o papel da leitura na atividade. Se o objetivo é compreender uma informação do texto, a leitura compartilhada pode oferecer acesso ao conteúdo a quem ainda necessita desse apoio. Se o objetivo é analisar o domínio da decodificação, a leitura realizada pelo adulto altera a habilidade que poderá ser observada. A diferenciação não separa rigidamente as aprendizagens, mas permite registrar qual delas está sendo acompanhada em cada momento. O planejamento pode incluir oportunidades distintas, com instruções e critérios coerentes para cada objetivo.

Uma barreira possível é apresentar simultaneamente um texto extenso, perguntas com enunciados complexos e exigência de resposta escrita, sem verificar o acesso a cada componente. A ausência de resposta pode então reunir dificuldades diferentes. Como alternativa pedagógica para o objetivo selecionado, o professor pode delimitar um trecho, organizar a instrução em linguagem compreensível e oferecer meios pertinentes de seleção ou expressão. O conteúdo da narrativa precisa ser preservado. A alteração do formato será examinada pela possibilidade de o estudante localizar e relacionar a informação, conforme a finalidade da atividade.

O uso de imagens merece atenção. Uma sequência ilustrada pode apoiar a compreensão de acontecimentos, mas também pode fornecer a resposta sem exigir consulta ao texto. Se a pergunta trata de uma informação apenas verbal e a figura a revela diretamente, a produção evidencia uma leitura da imagem que não equivale automaticamente ao objetivo selecionado. A equipe precisa reconhecer essa diferença. O ensaio propõe que as representações sejam escolhidas pela função que cumprem e que o registro indique a fonte da informação utilizada pelo estudante para construir sua resposta.

Para recolher evidências, o estudante pode indicar o trecho pertinente, selecionar uma alternativa ou expressar a informação por seu meio de comunicação. A forma de resposta deve permitir distinguir a compreensão daquilo que foi fornecido pela ajuda. O professor pode perguntar onde a informação aparece e oferecer uma nova situação com alteração do acontecimento. Essas oportunidades ajudam a conferir a consistência da interpretação, sem exigir um padrão único de expressão. A decisão sobre a próxima

atividade deve considerar o conjunto das respostas e as condições em que foram produzidas.

A participação coletiva pode ocorrer em uma discussão na qual diferentes estudantes apresentam o que localizaram e comparam suas interpretações. Quem utiliza símbolos ou seleção visual pode contribuir por esse meio, com tempo previsto para organizar a resposta. O professor deve orientar os colegas a reconhecer essa contribuição e tornar acessíveis as informações que circulam na discussão. O apoio individual se articula, assim, a uma experiência compartilhada de leitura. O pertencimento é acompanhado pela oportunidade de responder e pelo modo como a contribuição participa da construção de sentido pelo grupo.

Caso o estudante precise trabalhar uma relação anterior ao objetivo proposto, a equipe pode registrar esse percurso no plano individualizado. Reconhecer quem realiza uma ação em uma frase, por exemplo, pode constituir um objetivo intermediário quando sua pertinência estiver justificada pela análise pedagógica. O registro precisa indicar como essa relação será ensinada e retomada na leitura coletiva. A finalidade é construir continuidade entre a intervenção específica e o currículo, em vez de manter indefinidamente tarefas que não dialogam com as experiências de linguagem oferecidas à turma.

O exemplo permite comparar as duas situações didáticas. Em matemática, importa distinguir o conceito de metade das exigências de registro; em leitura, importa delimitar compreensão e decodificação conforme o objetivo. Nos dois casos, a interpretação depende de reconhecer a operação intelectual solicitada, a função do apoio e o meio utilizado para responder. A matriz organiza essas

relações sem substituir o conhecimento didático de cada área. Sua utilização exige que o professor examine o conteúdo e selecione evidências pertinentes às aprendizagens que pretende acompanhar.

6.3. Ciclo de Acompanhamento e Revisão Pedagógica

Como possibilidade de organização do trabalho, propõe-se um ciclo que começa pela escolha de uma situação de ensino e termina com uma decisão sobre sua continuidade. A equipe delimita o objetivo, descreve a oportunidade existente e identifica uma barreira que possa ser examinada. Essa escolha deve considerar a relevância curricular e a urgência da necessidade de acesso. A organização em ciclo significa que cada revisão informa a próxima oportunidade, permitindo reconstruir o raciocínio pedagógico ao longo da sequência e acompanhar providências que dependem da escola ou da rede.

No planejamento da resposta, a equipe indica o recurso, a forma de mediação e a responsabilidade por sua oferta. É necessário verificar se o material estará disponível no momento da aula e se os profissionais conhecem sua finalidade. Um encaminhamento que depende de aquisição deve ser acompanhado junto à gestão. Enquanto a providência é organizada, a equipe examina possibilidades de acesso pertinentes ao contexto, sem tratar a ausência do recurso necessário como condição permanente. O registro diferencia a resposta possível naquele momento das condições que ainda precisam ser asseguradas.

Durante a atividade, o acompanhamento se concentra em acontecimentos relacionados ao objetivo. A equipe pode selecionar uma produção e registrar o tipo de apoio utilizado, evitando anotar

indiscriminadamente toda conduta do estudante. A observação precisa permitir compreender a relação entre a oportunidade e a resposta. Quando a participação não ocorre, interessa verificar se o recurso foi oferecido, se a instrução pôde ser acessada e se houve tempo para responder. Essas informações orientam a revisão e ajudam a evitar explicações imediatas baseadas apenas na condição individual.

Na reunião de revisão, a equipe retoma a evidência e a compara com o planejamento. A discussão pode produzir a decisão de manter uma estratégia, alterar um elemento da tarefa, acrescentar ensino de uma relação específica ou solicitar um apoio especializado. A razão deve ser registrada em linguagem compreensível aos profissionais que darão continuidade ao trabalho. A análise pode reconhecer que ainda não há informação suficiente para interpretar a resposta. Nesse caso, a próxima oportunidade precisa esclarecer a questão, preservando a participação do estudante enquanto a hipótese é examinada.

O ciclo também permite acompanhar providências institucionais. Se determinada comunicação depende de orientação especializada ou se um material requer aquisição, a revisão inclui a situação do encaminhamento e seus efeitos sobre o ensino. O estudante não deve ser responsabilizado pela ausência de uma condição planejada e ainda indisponível. A coordenação pode consolidar demandas recorrentes e levá-las à gestão, mantendo o vínculo entre cada solicitação e sua finalidade pedagógica. O acompanhamento da aprendizagem passa a tornar visíveis decisões administrativas necessárias ao acesso ao currículo.

A duração do ciclo deve corresponder ao problema e à sequência de ensino. Uma barreira que impede qualquer comunicação requer resposta imediata, enquanto a progressão de um conceito pode exigir diversas oportunidades para ser examinada. O presente ensaio não estabelece um número universal de dias ou aulas. Propõe que a equipe defina quando revisará a situação, que informações precisará reunir e quem participará da análise. A pactuação dá continuidade ao trabalho e permite avaliar se o registro está contribuindo para decisões ou apenas ampliando tarefas burocráticas.

7. CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS E LIMITES DA PROPOSTA

Ainscow (2020) discute inclusão e equidade como processos que envolvem fatores internos e externos à escola, destacando a colaboração e o uso de evidências para orientar mudanças. Sua análise contribui para situar o planejamento da sala de aula em uma organização mais ampla. Uma barreira identificada pelo professor pode depender de providências da gestão ou da rede, como oferta de profissionais, transporte acessível, formação ou aquisição de materiais.

No âmbito da escola, a proposta deste artigo requer tempo de trabalho pedagógico e mecanismos de continuidade. A coordenação pode organizar a análise de situações delimitadas, acompanhar encaminhamentos e registrar decisões que exigem resposta institucional. A gestão precisa identificar demandas que ultrapassam seus recursos e formalizar as solicitações à mantenedora. As responsabilidades devem ser reconhecíveis, para que a existência de um plano não oculte a ausência de condições para implementá-lo.

Zerbato e Mendes (2021) ressaltam, na discussão de sua pesquisa, a relação entre formação, colaboração e contexto escolar. A contribuição sugere que o estudo de recursos pedagógicos deve dialogar com as condições de realização do ensino. Como desdobramento propositivo, uma formação poderia examinar uma atividade concreta, antecipar uma barreira, reelaborar o material e retornar à análise após sua utilização. Essa organização permite discutir escolhas docentes sem presumir que uma orientação geral resolverá toda necessidade.

O uso de materiais de baixo custo pode integrar esse trabalho, desde que o recurso seja adequado à finalidade e às necessidades do estudante. A disponibilidade de objetos simples não dispensa avaliação da segurança, da acessibilidade e da relação com o conhecimento. Tampouco resolve ausência de profissionais ou de serviços especializados. É necessário distinguir uma possibilidade pedagógica viável de uma demanda que exige financiamento e suporte institucional, evitando atribuir à criatividade docente a obrigação de suprir toda insuficiência.

Uma segunda condição é a proteção das informações utilizadas no acompanhamento. O artigo 12 do Decreto nº 12.686/2025 determina que o tratamento de dados pessoais e sensíveis dos estudantes observe a legislação de proteção de dados (Brasil, 2025a). Na proposta da matriz, isso implica selecionar registros necessários ao planejamento, controlar o acesso e evitar a circulação de informações identificáveis em apresentações ou relatórios de divulgação. Exemplos utilizados em formação e pesquisa devem observar os procedimentos pertinentes à sua finalidade.

7.1. Formação Docente Orientada por Situações de Ensino

A formação continuada pode tomar como objeto uma atividade concreta e as decisões que a organizam. Zerbato e Mendes (2021) discutem a relação entre formação, colaboração e desenvolvimento de práticas apoiadas no DUA. Como possibilidade de organização decorrente dessa interlocução, propõe-se que a equipe analise um material utilizado na escola, identifique uma barreira e elabore uma alternativa vinculada ao mesmo objetivo. O retorno à produção dos estudantes permite discutir a pertinência da mudança e as condições de trabalho necessárias para sua continuidade.

Essa organização exige que o encontro formativo resulte em uma decisão que possa ser reconhecida no planejamento. Um estudo sobre comunicação, por exemplo, pode orientar a revisão dos meios de resposta disponíveis na próxima atividade. A equipe define o que será observado e quais questões serão retomadas. A formação se relaciona, então, ao ensino cotidiano e ao acompanhamento, mantendo espaço para aprofundamento teórico. O trabalho com situações concretas não dispensa o estudo de conceitos; oferece um problema definido para examinar sua contribuição e seus limites.

As condições institucionais precisam integrar a discussão. Se uma proposta exige produção conjunta de materiais, orientação profissional ou tempo de observação, a gestão deve examinar como esses elementos serão assegurados. O planejamento de uma formação não pode pressupor que cada professor absorverá individualmente todas as tarefas adicionais. A equipe pode selecionar prioridades, distribuir responsabilidades e reconhecer demandas que precisam ser encaminhadas à rede. Essa organização permite discutir a acessibilidade como parte do trabalho escolar, com condições identificáveis para que as decisões possam ser executadas.

7.2. Participação das Famílias e Decisões Compartilhadas

A participação de estudantes e famílias prevista nos marcos normativos deve encontrar formas concretas de realização (Brasil, 2009; Brasil, 2015). Neste ensaio, propõe-se que a escola apresente objetivos e exemplos de atividades em linguagem compreensível, explicando o que pretende acompanhar e quais apoios serão oferecidos. A reunião pode recolher informações sobre meios de comunicação e preferências, além de discutir questões trazidas pela família. O registro deve mostrar como essas contribuições foram consideradas, mantendo explícita a responsabilidade da escola pelas decisões de ensino.

O diálogo exige atenção a condições de acesso da própria família. Horários incompatíveis, documentos pouco compreensíveis ou contatos que ocorrem apenas em situações de dificuldade podem limitar a participação. A equipe pode combinar meios de comunicação e periodicidade compatíveis com o contexto, utilizando devolutivas relacionadas ao percurso escolar. A proposta não atribui às famílias uma disponibilidade uniforme. Busca organizar oportunidades para que suas informações participem da análise e para que conheçam as decisões adotadas, incluindo providências institucionais que ainda estão em andamento.

Também podem surgir interpretações diferentes sobre uma necessidade ou uma estratégia. A escola deve explicitar o objetivo e apresentar as evidências que orientam sua decisão, ouvindo as razões da família e as manifestações do estudante. O diálogo não exige uma concordância imediata em todas as questões. Exige procedimentos para examinar a divergência, registrar encaminhamentos e rever hipóteses quando novas informações

estiverem disponíveis. A participação compartilhada se concretiza pela possibilidade de influenciar a análise e compreender as decisões, com respeito às atribuições profissionais e ao direito à educação.

7.3. Indicadores Pedagógicos e Responsabilidade Institucional

Ainscow (2020) destaca a utilização de evidências e a colaboração para orientar processos de inclusão e equidade. A proposição deste ensaio é que a escola examine, junto aos registros administrativos, informações sobre a oferta de oportunidades curriculares. Pode acompanhar, por exemplo, se os recursos previstos foram disponibilizados, se as atividades mantêm vínculo com objetivos definidos e se as revisões resultam em decisões executadas. Esses indicadores se referem ao trabalho pedagógico e às condições de acesso, sem pretender produzir uma pontuação geral de inclusão.

O acompanhamento institucional precisa diferenciar demanda, providência e oferta efetiva. Uma solicitação encaminhada à rede registra uma necessidade, mas não demonstra que o recurso tenha chegado à sala de aula. A aquisição de um material também não informa se foi utilizado de modo pertinente. A escola pode relacionar essas etapas aos registros de planejamento e às evidências de participação. A distinção torna a análise mais precisa e ajuda a localizar obstáculos que exigem intervenção administrativa, orientação pedagógica ou revisão do modo de utilização do recurso.

O uso de indicadores deve respeitar a finalidade e a proteção dos dados. A análise interna de situações individuais pode exigir informações que não devem circular em relatórios públicos. Para discutir demandas recorrentes, a gestão pode organizar registros

sem identificação dos estudantes, mantendo acesso restrito aos documentos necessários ao ensino. O artigo propõe avaliar quais informações são indispensáveis a cada decisão e quem precisa conhecê-las. Essa seleção favorece o acompanhamento sem transformar a deficiência, o diagnóstico ou a trajetória escolar em objeto de exposição perante a comunidade.

7.4. Limites e Possibilidades de Investigação

A proposta apresenta limites. A seleção bibliográfica é intencional e não representa o conjunto da produção sobre inclusão escolar. A matriz não foi aplicada ou validada e pode deixar de contemplar dimensões importantes em determinadas situações. O recorte dos anos iniciais não permite generalizar diretamente seus exemplos para todas as etapas. Além disso, observar uma mudança na participação não autoriza atribuí-la exclusivamente a um recurso, pois a experiência escolar envolve relações e condições que podem mudar simultaneamente.

Esses limites indicam uma agenda de investigação. Estudos futuros podem examinar a compreensão das categorias por professores, estudantes e famílias, a viabilidade dos registros e as mudanças que sua utilização produz nas decisões pedagógicas. Também podem investigar situações em que a matriz se mostra insuficiente ou amplia a carga burocrática. Essa avaliação requer participação das pessoas afetadas pelas decisões e atenção às condições de trabalho, permitindo reformular a proposta em vez de apenas procurar confirmação para ela.

A investigação da proposta pode começar pelo exame de sua compreensão pelas equipes. Diferentes profissionais podem

interpretar de modo distinto expressões como apoio, participação ou evidência, o que torna importante discutir situações concretas e verificar a consistência dos registros. Estudos posteriores podem acompanhar como as categorias são utilizadas e quais alterações tornam a matriz mais clara. A avaliação precisa admitir que determinado campo seja pouco útil ou que uma dimensão relevante esteja ausente. O aperfeiçoamento do instrumento depende desse exame crítico de sua utilização.

Outra questão envolve o efeito do registro sobre o trabalho docente. Uma matriz conceitualmente pertinente pode tornar-se onerosa se repetir informações de outros documentos ou exigir preenchimento sem consequência pedagógica. Propõe-se investigar a relação entre o tempo necessário, a qualidade das decisões e a participação das pessoas envolvidas. A avaliação deve considerar se o instrumento ajuda a reconhecer barreiras e organizar apoios, além de identificar situações em que precisa ser simplificado. Essa agenda mantém aberta a possibilidade de reformulação e evita tratar a proposta como solução previamente validada.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pergunta orientadora é respondida por critérios que relacionam objetivos curriculares, condições de acesso, mediação, avaliação, participação e responsabilidades institucionais. A matrícula informa o ingresso do estudante, enquanto a análise pedagógica precisa identificar as oportunidades de aprendizagem que lhe são oferecidas. A contribuição do artigo consiste em organizar essa análise em uma matriz e explicitar seu uso por situações didáticas hipotéticas de matemática e leitura, articuladas a um ciclo de acompanhamento e revisão.

O argumento desenvolvido exige que o desempenho seja examinado junto às condições de ensino. Uma tarefa sem objetivo definido, um material inacessível ou uma ajuda que fornece a resposta limita o que pode ser inferido sobre o conhecimento do estudante. Reconhecer essas condições permite revisar o planejamento e formular interpretações mais justificadas. Os recursos de acessibilidade integram a oportunidade de aprender e devem constar dos registros que orientam a avaliação.

O planejamento coletivo e os apoios individualizados cumprem funções complementares. A escola precisa preservar o vínculo com o currículo e organizar progressões pertinentes à trajetória de cada estudante, contando com colaboração profissional e participação acessível nas decisões. Para que tais escolhas sejam executáveis, a gestão e a rede devem responder pelas condições sob sua responsabilidade. O acompanhamento da inclusão precisa tornar visível tanto a aprendizagem quanto a oferta efetiva desses apoios.

A matriz permanece como proposta conceitual aberta à crítica e à investigação empírica. Seu valor dependerá da capacidade de apoiar decisões pedagógicas e reconhecer barreiras que os registros de matrícula não descrevem. Uma escola comprometida com o direito à aprendizagem deve conseguir explicar o que ensina, como assegura o acesso e quais evidências utiliza para revisar suas escolhas. É nesse trabalho cotidiano que a presença do estudante pode adquirir sentido curricular e participação efetiva.

O percurso discutido articula planejamento, produção de evidências e revisão em um ciclo de trabalho. Os exemplos de matemática e leitura mostram que a acessibilidade precisa conservar a relação com o conhecimento e admitir formas diversas de participação. A

interpretação de uma resposta exige compreender a instrução, o apoio e a ação intelectual solicitada. O direito à aprendizagem ganha concretude quando essas relações orientam decisões acompanhadas pela escola e pela rede, com participação do estudante e continuidade entre as oportunidades de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, Mel. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, v. 6, n. 1, p. 7–16, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. Desenho universal para a aprendizagem: a produção científica no período de 2011 a 2016. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 1, p. 143–160, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100011>.

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, 2025a. Texto consolidado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 13 out. 2026.

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, 2025b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm. Acesso em: 13 out. 2026.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 13 out. 2026.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 out. 2026.

CAST. **CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0.** Wakefield, MA: CAST, 2024. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 13 out. 2026.

FLORIAN, Lani; BLACK-HAWKINS, Kristine. Exploring inclusive pedagogy. **British Educational Research Journal**, v. 37, n. 5, p. 813–828, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3265–3276, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, n. 41, p. 81–93, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300006>.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. *Linhas Críticas*, v. 18, n. 35, p. 193–208, 2012. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v18i35.3847>.

UNESCO. **Global education monitoring report 2020: inclusion and education: all means all**. Paris: UNESCO, 2020. Recomendações. Disponível em: <https://gem-report-2020.unesco.org/recommendations/>. Acesso em: 13 out. 2026.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147–155, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.04>.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, v. 47, e233730, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730>.

¹ Doutorando em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (FICS), Paraguai. Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). Professor da rede municipal de Uruçuí, Piauí.

² Doutorando em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (FICS), no Paraguai. Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA), com linha de pesquisa em formação de professores. Licenciado em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), Campus Uruçuí. Especialista em Informática na Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Campus Pedreiras; em Gestão Escolar e em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal do Piauí (UFPI); em Matemática do Ensino Médio pelo IFPI; em Matemática Financeira e Estatística pela Faculdade de Tecnologia e Ciências do Alto Paranaíba (FATAP); e em Psicopedagogia e Educação Inclusiva pelo Centro Universitário Cidade Verde (UniCV). Professor concursado de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental, vinculado à Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Uruçuí, Piauí (SEMEC-Uruçuí/PI). Exerce a função de gestor escolar do Centro Educacional Francisco Solano Saraiva Ferreira. Desenvolve estudos e pesquisas nas áreas de Educação Matemática, formação de professores, currículo, práticas pedagógicas e gestão escolar. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9249-7482>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5346216112672644>

³ Graduanda no Curso de Licenciatura em Educação Especial e Inclusiva pelo Instituto Federal do Piauí (IFPI). Formada no Curso Técnico em Tradução e Interpretação de Libras pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC, 2024). Graduada em Licenciatura em Letras Libras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi, 2022). Possui Especialização em Atendimento Educacional Especializado - AEE na Faculdade Evangélica do Meio

Norte (FAEME, 2021). Especialização em Língua Brasileira de Sinais LIBRAS na Faculdade Evangélica do Meio Norte (FAEME, 2020).

Especialização em Docência do Ensino Superior na Faculdade Evangélica do Meio Norte (FAEME, 2020). Graduada Bacharelada em Serviço Social pela Universidade Paulista (UNIP, 2017). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Mestrado Profissional em Ensino de Biologia pela UESPI. Doutoranda em Educação pela UFPI (atual). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁵ E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁶ E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁷ E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁸ E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁹ E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

¹⁰ E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

¹¹ E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

¹² E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

¹³ Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Pós-graduação em Educação Infantil e Anos Iniciais pela Faculdade de Educação do Piauí (FAEPI) Evangélica do Piauí (FAEPI). Professora

celetista vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Timon, Maranhão, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

¹⁴ Licenciatura e Bacharel em Matemática. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pós-graduado em Matemática - especialista. Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestrado em Matemática - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professor no Colégio Elite (unidade São José), Rio de Janeiro. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4154968576919684>

¹⁵ Licenciatura em Pedagogia e Pós-graduada em Gestão da Educação: Habilitação em Administração, Supervisão, Inspeção Escolar, Coordenação Escolar e Orientação Educacional pela FAEPI. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

¹⁶ Mestre em Matemática pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Licenciada em Matemática pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora concursada de Matemática do Ensino Médio vinculada à Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC-PA). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8410518508478072>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0185-9158>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

¹⁷ Licenciada em Ciências Sociais pela UFNT. Pós-graduada em Educação Especial e em Metodologias e Tecnologias Educacionais. Mestranda em Sociologia pela UFMA. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

¹⁸ Graduado em Pedagogia pela Universidade Anhanguera e em História pela Faculdade Campos Elíseos. Especialista em Psicomotricidade, Psicopedagogia, Atendimento Educacional Especializado (AEE), Supervisão Escolar e Gestão Educacional. Atuação profissional: Professor de Polivalência da Secretaria Municipal de Educação de Timon (SEMED-Timon) e professor de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) da Secretaria de Estado da Educação do Piauí (SEDUC-PI). Atuou como professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC) e como psicopedagogo do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Campus Timon. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)