

# A CONTRIBUIÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR: ESTRATÉGIAS DE PARTICIPAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

THE CONTRIBUTION OF PEDAGOGICAL PRACTICES TO SCHOOL  
INCLUSION: STRATEGIES FOR PARTICIPATION AND DEVELOPMENT

Ciências Humanas • 24/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/792819680](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/792819680)

---

Hina Maria Ribeiro Cazimiro Kehl<sup>1</sup>

Silvia Helena Gomes Melonio<sup>2</sup>

Rosângela Rabelo de Matos Santos<sup>3</sup>

Maria Aparecida Patrício do Nascimento<sup>4</sup>

---

## RESUMO

A inclusão escolar exige mais do que garantir a matrícula: pressupõe a organização de práticas pedagógicas que assegurem oportunidades reais de participação, aprendizagem e desenvolvimento a estudantes com diferentes necessidades e trajetórias. Este artigo teve como objetivo analisar de que maneira as práticas pedagógicas contribuem para a inclusão escolar, considerando as estratégias mobilizadas pelos professores para promover participação, aprendizagem e desenvolvimento. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica narrativa, de abordagem qualitativa, com análise interpretativa de 17 produções acadêmicas que discutem práticas inclusivas, mediação docente, metodologias participativas, tecnologias assistivas, formação e organização curricular. A discussão foi estruturada em três eixos: práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar; estratégias de participação e interação; e contribuições e desafios para a aprendizagem e o desenvolvimento. A síntese da literatura aponta que o planejamento flexível, a colaboração entre profissionais, a acessibilidade dos recursos, a valorização da diversidade e a avaliação formativa ampliam as possibilidades de participação, embora seus efeitos dependam de condições concretas de implementação. Identificaram-se desafios relacionados à formação docente, às barreiras atitudinais, à infraestrutura, à continuidade das ações e à articulação institucional. Conclui-se que a inclusão se fortalece quando é assumida como responsabilidade coletiva e incorporada ao trabalho pedagógico cotidiano, em lugar de depender de intervenções isoladas.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar; Práticas pedagógicas; Participação discente; Aprendizagem; Desenvolvimento.

## **ABSTRACT**

School inclusion requires more than enrollment: it entails organizing pedagogical practices that provide genuine opportunities for participation, learning, and development for students with diverse needs and experiences. This article aimed to analyze how pedagogical practices contribute to school inclusion, considering strategies adopted by teachers to foster participation, learning, and development. A qualitative narrative literature review was conducted through interpretive analysis of 17 academic publications addressing inclusive practices, teacher mediation, participatory methodologies, assistive technologies, teacher education, and curriculum organization. The discussion was organized around three dimensions: inclusive pedagogical practices in school contexts; strategies for student participation and interaction; and contributions and challenges related to learning and development. The synthesis suggests that flexible planning, collaboration among professionals, accessible resources, respect for diversity, and formative assessment can broaden participation opportunities, although their effects depend on actual implementation conditions. Challenges include gaps in teacher preparation, attitudinal barriers, infrastructure, continuity of actions, and institutional coordination. The study concludes that inclusion is strengthened when it becomes a shared responsibility embedded in everyday pedagogical work rather than a set of isolated interventions.

**Keywords:** School inclusion; Pedagogical practices; Student participation; Learning; Development.

## **1. INTRODUÇÃO**

A inclusão escolar tornou-se uma questão decisiva para compreender o papel social da escola e as condições necessárias à

garantia do direito à educação. A ampliação do acesso, embora indispensável, não resolve isoladamente os obstáculos que afetam a participação e a aprendizagem de estudantes com diferentes necessidades, condições de desenvolvimento e formas de comunicação. No cotidiano das instituições, a inclusão depende de escolhas didáticas, recursos, atitudes, formas de avaliação e oportunidades de interação. Narciso et al. (2024) discutem a equidade educacional a partir da superação de barreiras físicas, institucionais e atitudinais, evidenciando a distância que pode existir entre o reconhecimento formal de direitos e as experiências concretas vividas pelos estudantes.

As práticas pedagógicas ocupam posição central nesse debate porque transformam princípios inclusivos em experiências de ensino. A maneira como o professor organiza uma atividade, apresenta um conteúdo, estabelece apoios, escuta os estudantes e identifica obstáculos pode ampliar ou restringir as possibilidades de aprender. Monteiro e Marchi (2023), em investigação com estudantes com deficiência intelectual, apontam que o acesso à escola não elimina barreiras pedagógicas e atitudinais. Sua contribuição evidencia a necessidade de interrogar concepções sobre o aluno considerado ideal e de reconhecer que as expectativas de desempenho também influenciam a inclusão.

Pensar a atuação docente nessa perspectiva não significa transferir ao professor, individualmente, a responsabilidade por todos os resultados educacionais. As condições de trabalho, o projeto político-pedagógico, a articulação com o Atendimento Educacional Especializado e a participação das famílias integram a construção de respostas capazes de reconhecer as diferenças. Silva, Lopes e Quadros (2024) destacam, a partir do estudo das relações entre

ensino comum e educação especial, a importância da colaboração para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Essa perspectiva desloca a inclusão de uma ação pontual para um processo planejado e compartilhado.

A relevância desta pesquisa também se relaciona à diversidade dos desafios encontrados nas escolas. Há estudantes que necessitam de acessibilidade comunicacional, outros demandam recursos assistivos, adequações na apresentação dos conteúdos, flexibilização do tempo, mediações diferenciadas ou condições mais favoráveis de interação. A literatura referente às práticas com estudantes surdos, por exemplo, chama a atenção para as especificidades linguísticas que podem permanecer negligenciadas quando o planejamento se orienta somente pelos estudantes ouvintes (Porto e Santana, 2024). A diversidade, portanto, não pode ser reduzida a uma estratégia universal ou a uma adaptação única.

O artigo tem como objetivo geral analisar de que maneira as práticas pedagógicas contribuem para a inclusão escolar, considerando as estratégias utilizadas pelos professores para promover participação, aprendizagem e desenvolvimento. Como objetivos específicos, busca-se identificar as principais práticas pedagógicas adotadas para atender às diferentes necessidades de aprendizagem; descrever estratégias que estimulem participação, interação e envolvimento nas atividades escolares; e compreender contribuições e desafios dessas práticas para a aprendizagem e o desenvolvimento. A discussão articula esses três objetivos aos eixos teóricos que organizam o texto.

A justificativa do estudo apoia-se na necessidade de produzir reflexões capazes de aproximar os debates sobre inclusão das

decisões efetivamente tomadas em sala de aula. A participação do estudante pode ser comprometida quando as tarefas são pouco acessíveis, as avaliações são inflexíveis ou os recursos disponíveis não correspondem às necessidades de aprendizagem. Ao discutir modelos e desafios da escola inclusiva, Lopes (2025) ressalta a articulação entre recursos, acolhimento, parceria com as famílias e atuação docente. Compreender tais dimensões pode subsidiar o aperfeiçoamento da prática e das condições de ensino, sem presumir que uma única metodologia seja adequada a todas as turmas.

A investigação foi organizada como revisão bibliográfica narrativa, qualitativa e interpretativa, desenvolvida a partir de dezessete produções acadêmicas selecionadas para esta elaboração. O material abrange estudos de naturezas variadas, como relatos de pesquisa, revisões e discussões teóricas, e foi examinado em função de sua pertinência à inclusão escolar, à participação discente e ao desenvolvimento. Por não se tratar de pesquisa empírica nem de revisão sistemática, as conclusões indicam convergências e limites da literatura analisada, sem afirmar mensuração de resultados em uma população escolar específica.

Diante desse panorama, formulou-se o seguinte problema de pesquisa: de que maneira as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores contribuem para a inclusão escolar, considerando as estratégias utilizadas para promover a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, bem como os desafios enfrentados na construção de um ambiente educacional inclusivo? A pergunta orienta a análise das práticas, das interações e das condições institucionais, procurando preservar a relação entre as

possibilidades pedagógicas e os limites concretos de sua implementação.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU REVISÃO DA LITERATURA**

### **2.1. Práticas Pedagógicas Inclusivas no Contexto Escolar**

Compreender as práticas pedagógicas inclusivas requer superar a ideia de que ensinar significa oferecer exatamente as mesmas atividades, da mesma maneira e no mesmo tempo, para todos os estudantes. O compromisso com a equidade envolve reconhecer diferentes pontos de partida, identificar barreiras e diversificar oportunidades de acesso ao conhecimento. Narciso et al. (2024) demonstram que a inclusão precisa dialogar com políticas educacionais, estrutura física, tecnologia assistiva e formação continuada. No cotidiano escolar, esses aspectos ganham sentido quando se transformam em condições para que cada estudante participe das experiências coletivas, e não apenas permaneça no espaço da sala de aula.

O planejamento é uma das dimensões mais importantes dessa transformação. Ao definir objetivos de aprendizagem, selecionar conteúdos e organizar situações didáticas, o professor pode prever variadas formas de apresentação das informações e de expressão do que foi aprendido. A flexibilização, nesse caso, não equivale à retirada automática de conhecimentos ou à diminuição das expectativas sobre determinados estudantes. Trata-se de reorganizar caminhos de acesso, apoios e formas de acompanhamento. Moraes (2026) destaca a adaptação curricular, a diversidade metodológica e a disponibilidade de recursos acessíveis como elementos que podem

contribuir para a participação e a aprendizagem em contextos inclusivos.

O trabalho colaborativo entre o professor da classe comum e os profissionais da educação especial constitui outra dimensão relevante. Silva, Lopes e Quadros (2024) analisam práticas realizadas em colaboração e mostram a importância de construir estratégias compatíveis com as demandas do público da educação especial. A contribuição principal dessa perspectiva está na circulação de conhecimentos: o professor do ensino comum domina o conteúdo, as relações da turma e sua rotina, enquanto outros profissionais podem oferecer subsídios específicos sobre barreiras e recursos. A articulação entre esses saberes tende a produzir respostas pedagógicas mais contextualizadas do que intervenções isoladas e sem continuidade.

A inclusão também exige sensibilidade à diferença entre presença física e envolvimento efetivo nas atividades. Monteiro e Marchi (2023) identificam, no contexto de estudantes com deficiência intelectual, barreiras que persistem mesmo quando o acesso formal à escolarização está garantido. A análise das autoras problematiza expectativas escolares padronizadas e permite compreender que o estudante pode estar na sala de aula e, ainda assim, permanecer distante das interações, das tarefas ou das oportunidades de demonstrar o que sabe. Por isso, a observação pedagógica precisa contemplar participação, comunicação, vínculos e compreensão das propostas, e não somente a realização de exercícios.

As especificidades dos estudantes não devem ser transformadas em rótulos que antecipem suas possibilidades. Nas discussões sobre alunos com transtorno do espectro autista, Zuliani et al. (2026)

assinalam a diferença entre realizar adaptações e efetivar a inclusão escolar. Uma atividade diferenciada pode ser necessária, mas não será suficiente se estiver desvinculada do currículo coletivo ou se impedir a participação do estudante nas relações da turma. O planejamento inclusivo procura articular apoio individualizado, oportunidades compartilhadas e revisão das práticas de acordo com a resposta observada, evitando confundir proteção com afastamento das experiências educativas.

A formação docente, por sua vez, é parte da sustentação das escolhas pedagógicas. Ridolfi et al. (2026) relacionam fundamentos teóricos, políticas educacionais e práticas de ensino, evidenciando que a inclusão demanda conhecimentos que não se esgotam em orientações técnicas. Professores precisam discutir concepções de deficiência e aprendizagem, experimentar recursos, analisar situações reais e revisar suas estratégias em diálogo com colegas. A formação continuada ganha maior pertinência quando parte das necessidades percebidas na escola, acompanha a implementação de mudanças e permite avaliar criticamente seus resultados, em vez de se restringir a encontros desvinculados da rotina.

Uma escola comprometida com a inclusão também precisa construir condições de acolhimento e cooperação com as famílias. Lopes (2025) ressalta que a acessibilidade e o desenvolvimento dos estudantes dependem de ações articuladas entre escola e familiares, considerando dimensões físicas, pedagógicas e relacionais. Essa parceria não deve ser entendida como transferência da responsabilidade do ensino, mas como diálogo que ajuda a conhecer o estudante, suas experiências e seus modos de comunicação. Quando professor, equipe pedagógica e responsáveis compartilham informações relevantes, podem identificar barreiras

com maior precisão e ajustar apoios de maneira coerente com o percurso educacional.

Por fim, as práticas inclusivas envolvem revisão permanente do currículo e das formas de avaliar. Lopes e Baumer (2025), em pesquisa com professoras formadas em Pedagogia, discutem possibilidades e dificuldades relacionadas ao reconhecimento das singularidades e à formulação de intervenções que ampliem a aprendizagem. Esse resultado orienta uma compreensão da avaliação como acompanhamento do processo, e não apenas como comparação entre estudantes. Registros de participação, devolutivas individualizadas e diferentes maneiras de expressar conhecimentos podem ajudar a identificar avanços e obstáculos, desde que sejam vinculados a objetivos claros e ao direito de todos ao conhecimento escolar.

## **2.2. Estratégias Pedagógicas para a Participação e a Interação dos Estudantes na Escola**

A participação dos estudantes é um indicador importante da qualidade das práticas inclusivas, mas não pode ser reduzida à presença, à fala em público ou à execução imediata de uma tarefa. Participar significa dispor de oportunidades reais para contribuir, dialogar, experimentar conhecimentos e estabelecer relações com colegas e professores. As formas dessa participação podem variar conforme a comunicação, o ritmo e a condição de cada estudante. Machado et al. (2026), ao discutir metodologias ativas na educação básica, destacam a valorização do protagonismo discente, oferecendo subsídios para pensar propostas em que os estudantes deixam de ocupar uma posição apenas receptiva diante dos conteúdos.

Entre as possibilidades de organização das atividades estão os trabalhos cooperativos, as rodas de conversa mediadas, a resolução compartilhada de problemas e os projetos com diferentes formas de contribuição. A proposta inclusiva precisa, entretanto, observar como os grupos funcionam: distribuir estudantes em equipes não garante cooperação, assim como solicitar participação oral pode excluir aqueles que utilizam outras linguagens. A partir das contribuições de Machado et al. (2026), é possível defender um planejamento que explicita papéis, diversifique linguagens e acompanhe as interações, assegurando que a colaboração envolva oportunidades concretas de aprendizagem para todos os participantes.

A escolha dos materiais didáticos também interfere diretamente na participação. Recursos visuais acessíveis, textos com organização clara, áudios, atividades práticas, materiais manipuláveis e diferentes formatos de apresentação podem ampliar o acesso ao conteúdo quando utilizados com objetivos pedagógicos definidos. Chaves et al. (2025) investigam o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no ensino técnico integrado e apontam possibilidades de adaptação e de acesso, ao mesmo tempo em que identificam dificuldades de implementação. A tecnologia, portanto, não representa inclusão automática: sua contribuição depende da acessibilidade da ferramenta, da mediação docente, da infraestrutura e da pertinência para a atividade proposta.

No campo das tecnologias assistivas, é necessário distinguir o recurso em si da situação pedagógica em que ele será utilizado. Costa, Cezar e Carvalho (2025) abordam contribuições e dificuldades da utilização de tecnologias assistivas no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência. Leitores de tela, recursos de comunicação alternativa, teclados adaptados ou

materiais ampliados podem reduzir barreiras específicas, mas requerem planejamento, manutenção, acompanhamento e formação para uso efetivo. Não basta disponibilizar o equipamento: o estudante precisa ter condições de utilizá-lo nas atividades comuns e ser reconhecido como participante ativo do processo educativo.

A discussão sobre inteligência artificial acrescenta novas possibilidades e cuidados. Cipriani et al. (2026) examinam ferramentas digitais e aplicações de inteligência artificial como caminhos para ampliar a acessibilidade, adaptar materiais e apoiar a organização do ensino. Essas possibilidades devem ser consideradas de forma crítica, porque respostas automatizadas não substituem a observação do professor nem a compreensão das necessidades do estudante. Questões como privacidade, qualidade do conteúdo, dependência tecnológica, acessibilidade e transparência precisam ser avaliadas antes de incorporar sistemas digitais às rotinas escolares. A inovação é pedagógica quando amplia escolhas e reduz barreiras de maneira verificável.

A mediação docente adquire características específicas em diferentes experiências de escolarização. Porto e Santana (2024), ao investigarem práticas de professoras em contexto de inclusão de estudantes surdos e ouvintes, identificam limitações na adaptação das estratégias à especificidade linguística dos estudantes surdos. Essa constatação evidencia a importância da acessibilidade comunicacional, do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais e da organização de oportunidades de interação nas quais o estudante surdo não dependa exclusivamente da tradução improvisada de informações. A participação pressupõe que os

sujeitos compreendam as propostas e tenham meios efetivos de responder, dialogar e produzir conhecimento.

A personalização de estratégias não significa necessariamente separar o estudante do grupo. Bottino e Amorim (2024) descrevem uma experiência de ensino da divisão matemática a um estudante com autismo, utilizando recursos como cartas, simuladores e materiais de apoio. O estudo ajuda a compreender que atividades contextualizadas e mediações planejadas podem apoiar a apropriação de conceitos. Ao transpor essa reflexão para outros contextos, é importante considerar que a estratégia adotada precisa ser ajustada à tarefa, às condições do estudante e às oportunidades de interação com a turma. Uma experiência localizada oferece pistas pedagógicas, mas não constitui garantia de eficácia em qualquer situação.

A escuta dos estudantes representa uma dimensão frequentemente menos visível das práticas inclusivas. Perguntar quais recursos facilitam a compreensão, observar quais situações produzem desconforto e oferecer alternativas para expressar dúvidas são atitudes que ajudam a tornar a participação menos dependente de padrões uniformes de comportamento. Teixeira (2020), ao discutir a perspectiva da escola justa, oferece elementos para pensar práticas que reconheçam os obstáculos à inclusão e ampliem possibilidades pedagógicas. Essa escuta não elimina a responsabilidade do professor pelo ensino; ao contrário, fornece informações para que ele tome decisões mais fundamentadas sobre organização, tempo, recursos e acompanhamento.

Desse modo, as estratégias de participação e interação devem ser compreendidas como parte do currículo e da cultura institucional. A

diversificação de linguagens, a cooperação entre pares, a acessibilidade comunicacional e os recursos tecnológicos precisam funcionar de maneira integrada. Morais (2026) ressalta que o fortalecimento da aprendizagem inclusiva exige ações articuladas entre metodologias, formação profissional e suporte institucional. A participação efetiva se constrói quando as atividades oferecem desafios possíveis, apoio pertinente e espaço legítimo para que cada estudante mostre suas capacidades sem ser reduzido às limitações que enfrenta.

### **2.3. Contribuições e Desafios das Práticas Pedagógicas Inclusivas para a Aprendizagem e o Desenvolvimento dos Estudantes**

A contribuição das práticas pedagógicas inclusivas para a aprendizagem e o desenvolvimento não pode ser medida apenas pela quantidade de adaptações realizadas. O aspecto mais relevante está em compreender se as escolhas didáticas reduziram barreiras, ampliaram o acesso ao conhecimento e favoreceram interações significativas. Monteiro e Marchi (2023) demonstram que a existência de normas favoráveis à inclusão não impede a manutenção de obstáculos simbólicos e pedagógicos. Esse achado sugere que o desenvolvimento depende também da forma como a escola reconhece as possibilidades do estudante e organiza oportunidades concretas de aprender com seus colegas.

A aprendizagem envolve o contato com conceitos escolares, mas também os caminhos pelos quais os estudantes constroem autonomia, comunicação, pertencimento e confiança para participar. Uma atividade acessível que permite experimentar, fazer escolhas, formular hipóteses e receber devolutivas pode fortalecer a presença do estudante no processo educativo. Ao discutir práticas

realizadas por professores da educação básica com estudantes surdos, Porto e Santana (2024) lembram que a ausência de adequações linguísticas pode limitar o acesso aos conteúdos e às relações de sala de aula. Nesse sentido, a inclusão de diferentes formas de comunicação está diretamente relacionada às oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

No planejamento cotidiano, o professor precisa equilibrar objetivos comuns e apoios diferenciados. O conteúdo curricular permanece relevante para toda a turma, mas os recursos, a sequência das atividades e as formas de demonstrar aprendizagem podem variar. Zuliani et al. (2026) discutem a tensão entre adaptação e efetivação da inclusão no atendimento a estudantes com transtorno do espectro autista. Essa reflexão mostra que ajustes isolados não necessariamente produzem pertencimento: é preciso acompanhar se o estudante compreende a tarefa, estabelece vínculos, participa das atividades compartilhadas e progride em relação aos objetivos pedagógicos definidos.

A avaliação formativa pode contribuir para esse acompanhamento ao produzir informações sobre o percurso, e não apenas uma classificação ao final das atividades. Registros de observação, portfólios, devolutivas e acompanhamento individualizado permitem ao professor identificar quais estratégias foram úteis e quais precisam ser reformuladas. Lopes e Baumer (2025) apresentam experiências que valorizam o conhecimento das particularidades dos estudantes e o investimento em práticas orientadas às suas necessidades. A partir dessa contribuição, infere-se que avaliar de maneira inclusiva significa combinar critérios de aprendizagem com meios acessíveis de demonstrar conhecimentos, sem abrir mão da consistência pedagógica.

Os desafios de implementação envolvem ainda a formação e a organização do trabalho docente. Ridolfi et al. (2026) articulam políticas educacionais, fundamentos da inclusão e formação de professores, indicando que os profissionais necessitam de condições para transformar referências conceituais em decisões didáticas. A sobrecarga de tarefas, a insuficiência de planejamento compartilhado e a ausência de espaços de estudo podem limitar esse processo. A formação continuada tende a ganhar mais sentido quando reconhece os dilemas reais da escola e apoia a experimentação, o acompanhamento e a revisão de práticas em cooperação com outros profissionais.

A rigidez curricular constitui outra barreira, sobretudo quando a organização das tarefas pressupõe um estudante abstrato, com a mesma linguagem, o mesmo tempo e os mesmos recursos de aprendizagem. Távora Neto et al. (2024), ao analisarem criticamente práticas inclusivas nos anos finais do ensino fundamental, destacam tensões entre os objetivos da inclusão e as condições da prática pedagógica. Suas reflexões reforçam a importância de discutir o currículo não apenas em documentos, mas no modo como ele se concretiza em cada disciplina, nas avaliações e nos materiais utilizados. Uma alteração pontual de atividade pode ser relevante, mas não substitui o exame das barreiras recorrentes da organização escolar.

Também existem limites materiais e tecnológicos. Chaves et al. (2025) mostram possibilidades e desafios do uso de recursos digitais no ensino técnico integrado, enquanto Costa, Cezar e Carvalho (2025) discutem a importância das tecnologias assistivas na redução de obstáculos à aprendizagem. Essas análises não autorizam afirmar que a simples presença de equipamentos produzirá melhores

resultados. Sem acesso adequado, conectividade, manutenção, acessibilidade e tempo de planejamento, as ferramentas podem permanecer subutilizadas ou gerar novas formas de exclusão. O planejamento pedagógico precisa, portanto, anteceder a escolha da tecnologia e orientar sua avaliação.

Os desafios também se relacionam a atitudes, expectativas e concepções sobre a diversidade. Maio (2026) discute as interfaces entre formação docente, currículo e prática pedagógica na inclusão de estudantes com deficiência, permitindo compreender que essas dimensões precisam ser enfrentadas conjuntamente. O preconceito, a baixa expectativa de aprendizagem e a ideia de que determinadas dificuldades pertencem exclusivamente ao estudante podem reduzir a disposição para reorganizar práticas. O enfrentamento dessas barreiras demanda reflexão institucional, apoio ao professor, escuta dos estudantes e acompanhamento das estratégias, evitando que a inclusão seja tratada como responsabilidade individual ou eventual.

Assim, as contribuições das práticas inclusivas precisam ser analisadas em relação à experiência educativa integral. A colaboração entre profissionais, a diversificação dos meios de acesso, a participação em atividades coletivas e a avaliação contínua podem favorecer trajetórias mais significativas, mas não atuam isoladamente. O estudo de Silva, Lopes e Quadros (2024) reforça a relevância do trabalho conjunto, enquanto Lopes (2025) destaca o envolvimento da família e das condições de acessibilidade. O avanço da inclusão depende, portanto, da convergência entre decisões pedagógicas, compromisso coletivo e recursos institucionais disponíveis.

### 3. METODOLOGIA

A pesquisa foi delineada como revisão bibliográfica narrativa, com abordagem qualitativa e finalidade descritiva e exploratória. Esse desenho foi adotado para compreender como diferentes produções acadêmicas relacionam práticas pedagógicas, participação, aprendizagem e desenvolvimento no contexto da inclusão escolar. Diferentemente de uma investigação de campo, o estudo não reuniu entrevistas, observações de turmas ou medidas de desempenho de estudantes. O material analisado foi constituído de produções publicadas que oferecem contribuições teóricas e relatos de investigação sobre a temática, permitindo desenvolver uma discussão crítica sem atribuir ao presente artigo resultados empíricos próprios.

O corpus inicial foi composto por dezessete referências acadêmicas fornecidas para a elaboração do artigo, entre artigos científicos, um capítulo de livro e uma dissertação. As publicações concentram-se no período de 2023 a 2026, com a manutenção da dissertação de Teixeira (2020) por sua pertinência conceitual à perspectiva de escola justa. A seleção intencional decorreu de sua proximidade com o problema e os três objetivos específicos: práticas pedagógicas inclusivas; estratégias de participação e interação; e contribuições e desafios relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento. Por se tratar de corpus previamente delimitado, não se apresentam números de registros recuperados em buscas exaustivas nem fluxo de seleção próprio de revisão sistemática.

Foram considerados pertinentes os trabalhos que estabelecem relação direta entre inclusão escolar e pelo menos uma dimensão da prática pedagógica, como planejamento, currículo, mediação,

formação docente, participação discente, acessibilidade ou uso de tecnologias. Para a discussão, priorizaram-se informações identificáveis nas referências e nos registros editoriais consultados, sobretudo objetivos, enfoques metodológicos e sínteses de resultados apresentados pelos autores. Materiais desconectados da educação escolar, duplicações de um mesmo título e afirmações que não pudessem ser associadas às fontes não foram incorporados à análise. Essa delimitação buscou preservar a coerência entre a pergunta de pesquisa e as interpretações desenvolvidas.

A organização analítica seguiu três eixos construídos a partir dos objetivos do artigo. O primeiro reuniu estudos sobre a organização de práticas pedagógicas inclusivas e sobre a colaboração entre ensino comum e educação especial. O segundo concentrou pesquisas referentes à participação dos estudantes, à mediação e aos recursos de acessibilidade, incluindo metodologias ativas, tecnologias digitais e assistivas. O terceiro agrupou produções sobre aprendizagem, desenvolvimento, avaliação, formação profissional e barreiras institucionais. A leitura interpretativa procurou identificar aproximações, distinções e limites entre os argumentos, respeitando as particularidades metodológicas dos estudos examinados.

Como procedimento de análise, elaborou-se uma matriz de síntese com a identificação de autores e anos, objeto de investigação e contribuição principal de cada publicação para o tema. Em seguida, as informações foram comparadas qualitativamente, observando convergências sobre a importância da flexibilização, do trabalho colaborativo e da acessibilidade, assim como divergências decorrentes dos diferentes contextos e grupos estudados. As interpretações foram discutidas sem tratar relatos de pesquisa, textos conceituais e revisões narrativas como se apresentassem o

mesmo nível de evidência. A síntese final relacionou os resultados da literatura aos objetivos do estudo, indicando potencialidades e desafios da prática pedagógica inclusiva.

Os limites do percurso metodológico devem ser explicitados. A composição intencional do corpus não assegura cobertura de toda a produção científica sobre inclusão escolar e as fontes contemplam contextos educacionais diversos, que não podem ser generalizados indiscriminadamente. Além disso, os resultados discutidos são provenientes de pesquisas já publicadas; não representam avaliação direta de uma escola ou intervenção conduzida pelas autoras deste artigo. A principal contribuição metodológica consiste em organizar o debate recente em eixos articulados e formular implicações para o planejamento e a reflexão docente, sem extrapolar o alcance das fontes examinadas.

**Tabela 1.** Síntese de estudos que fundamentam os eixos de análise

| Estudo                        | Enfoque                                            | Contribuição para o artigo                                                  |
|-------------------------------|----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| Silva, Lopes e Quadros (2024) | Colaboração entre ensino comum e educação especial | Planejamento e atuação conjunta para ampliar práticas inclusivas.           |
| Monteiro e Marchi (2023)      | Estudantes com deficiência intelectual             | Identificação de barreiras pedagógicas e atitudinais além do acesso formal. |
| Porto e Santana (2024)        | Escolarização de estudantes surdos                 | Importância da acessibilidade linguística e de adequações no ensino.        |
| Bottino e Amorim (2024)       | Ensino da divisão a estudante com autismo          | Exemplo situado de mediação e de recursos personalizados.                   |

|                        |                                          |                                                                     |
|------------------------|------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| Chaves et al. (2025)   | Tecnologias digitais no ensino técnico   | Potencial de acessibilidade associado a condições de implementação. |
| Lopes e Baumer (2025)  | Práticas e formação de pedagogas         | Reconhecimento de singularidades e adequações pedagógicas.          |
| Cipriani et al. (2026) | IA e tecnologias na educação inclusiva   | Possibilidades de diversificação de recursos e de apoio ao ensino.  |
| Maio (2026)            | Formação, currículo e prática pedagógica | Análise integrada de desafios para a efetivação da inclusão.        |

**Fonte:** elaboração das autoras, com base nas obras analisadas (2026).

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A síntese das dezessete publicações examinadas permitiu identificar uma primeira convergência: inclusão escolar e participação efetiva são processos relacionados, mas não equivalentes ao simples acesso físico à instituição. As investigações discutidas por Monteiro e Marchi (2023) evidenciam barreiras pedagógicas e atitudinais persistentes mesmo em contextos onde a matrícula está assegurada. De modo complementar, Narciso et al. (2024) relacionam inclusão e equidade ao enfrentamento de obstáculos institucionais. Esses trabalhos sugerem que a análise da prática docente precisa considerar não somente o que o professor propõe, mas também a possibilidade de cada estudante compreender, realizar e compartilhar as atividades.

Outro resultado recorrente refere-se à importância do planejamento flexível e da mediação pedagógica. Moraes (2026) ressalta a necessidade de diversificar metodologias e recursos para favorecer a

aprendizagem, enquanto Lopes e Baumer (2025) discutem estratégias relacionadas ao reconhecimento das singularidades dos estudantes. A aproximação entre essas contribuições aponta para uma prática orientada pela observação das respostas dos alunos e pela revisão de caminhos de ensino. A flexibilização mostra-se mais consistente quando vinculada a objetivos curriculares claros, e não à substituição automática de desafios de aprendizagem por atividades sem continuidade pedagógica.

A colaboração profissional foi outro núcleo de convergência. Silva, Lopes e Quadros (2024) oferecem evidências e reflexões sobre as práticas compartilhadas entre docentes do ensino comum e da educação especial. Essa articulação pode contribuir para compreender necessidades específicas, planejar apoios e reduzir improvisações no atendimento aos estudantes. Contudo, sua realização demanda tempo institucional e continuidade. Uma escola que transfere toda a inclusão ao serviço especializado corre o risco de enfraquecer a responsabilidade do currículo comum e de manter os estudantes afastados das experiências coletivas que deveriam ser compartilhadas.

A literatura também indica que participação requer atenção à diversidade de linguagens. Porto e Santana (2024) identificam limitações na adaptação pedagógica às necessidades linguísticas de estudantes surdos, enquanto Bottino e Amorim (2024) apresentam uma experiência situada de uso de recursos específicos no ensino da Matemática a estudante com autismo. Os dois estudos abordam realidades distintas, mas convergem ao mostrar que não há uma única intervenção adequada a todos. As estratégias precisam considerar conteúdo, acessibilidade, formas de comunicação e

possibilidades de interação, evitando tanto a homogeneização das aulas quanto o isolamento indevido de estudantes.

O conjunto de estudos sobre tecnologias amplia o debate, mas impõe cautela. Chaves et al. (2025) discutem potencialidades e desafios de recursos digitais, Costa, Cezar e Carvalho (2025) examinam tecnologias assistivas, e Cipriani et al. (2026) analisam possibilidades abertas por ferramentas digitais e inteligência artificial. A comparação evidencia que o valor educativo das tecnologias depende de critérios pedagógicos, acessibilidade, formação para uso e condições de infraestrutura. Não é possível inferir, a partir dessas fontes, que todo recurso digital produza aprendizagem superior. Seu uso precisa responder a barreiras concretas e ser acompanhado de avaliação sistemática da participação do estudante.

Quanto ao desenvolvimento e à aprendizagem, os estudos apontam a necessidade de compreender o estudante de maneira integral. O acesso ao currículo, a autonomia para realizar tarefas, a comunicação e os vínculos com colegas são dimensões que se inter-relacionam nas experiências escolares. Zuliani et al. (2026) problematizam a distância entre a adaptação formal de atividades e a efetivação da inclusão, enquanto Machado et al. (2026) enfatizam a participação discente nas metodologias ativas. A articulação dessas perspectivas permite defender propostas que não se limitem a ocupar o tempo do estudante, mas ofereçam experiências de investigação, colaboração, expressão e apropriação de conhecimentos.

A formação docente e a organização curricular compõem um resultado transversal. Ridolfi et al. (2026) discutem a conexão entre

fundamentos, políticas e prática; Távora Neto et al. (2024) examinam desafios nos anos finais do ensino fundamental; e Maio (2026) destaca as relações entre currículo, formação e atuação pedagógica. A análise conjunta mostra que o professor necessita de preparação e apoio contínuos, mas também de condições institucionais para aplicar conhecimentos e revisar estratégias. A resposta às dificuldades não pode ser restrita à oferta de cursos desvinculados das necessidades reais das escolas.

O exame das publicações permite, ainda, delimitar o alcance dos resultados. A literatura reúne investigações com estudantes surdos, com deficiência intelectual, com autismo e em contextos de ensino técnico e educação básica, além de textos de discussão teórica. Essa heterogeneidade amplia o repertório analítico, porém impede conclusões uniformes sobre efeitos de determinada estratégia. A contribuição deste artigo reside em identificar princípios que atravessam os estudos — planejamento responsivo, acessibilidade, participação, colaboração e acompanhamento — e em indicar que sua implementação deve ser ajustada a cada contexto, como sugere a discussão de Teixeira (2020) sobre práticas na perspectiva da escola justa.

**Tabela 2.** Convergências da literatura e implicações para a prática pedagógica

| Eixo observado           | Síntese interpretativa                                      | Implicação para a escola                                       |
|--------------------------|-------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| Planejamento e currículo | Acesso ao ensino exige percursos e recursos diversificados. | Prever alternativas de atividades e acompanhar a aprendizagem. |

|                            |                                                             |                                                                  |
|----------------------------|-------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| Colaboração docente        | A inclusão depende de articulação entre profissionais.      | Instituir planejamento compartilhado e responsabilidades claras. |
| Participação e comunicação | Presença na turma não assegura interação efetiva.           | Garantir meios acessíveis de expressão e participação.           |
| Tecnologias e recursos     | Ferramentas têm potencial, mas exigem adequação contextual. | Avaliar acessibilidade, infraestrutura e mediação pedagógica.    |
| Formação e avaliação       | Práticas inclusivas requerem reflexão e acompanhamento.     | Promover formação continuada e devolutivas formativas.           |

**Fonte:** elaboração das autoras, com base nas obras analisadas (2026).

Os resultados sintetizados na Tabela 2 reforçam que a efetivação da inclusão escolar não depende de uma técnica isolada. As práticas mais promissoras são aquelas que combinam intencionalidade didática, acompanhamento do percurso do estudante, adequação dos recursos e corresponsabilidade institucional. Lopes (2025) sustenta a importância da relação entre escola e família, enquanto Moraes (2026) destaca a articulação entre formação, métodos e condições de ensino. Em conjunto, essas contribuições apontam para a necessidade de uma cultura escolar capaz de identificar dificuldades, produzir alternativas e avaliar continuamente se todos os estudantes estão, de fato, participando das atividades de aprendizagem.

Por outro lado, as evidências analisadas não devem ser lidas como comprovação de causalidade entre cada estratégia e determinado resultado de desenvolvimento. Muitos estudos têm desenhos

qualitativos, bibliográficos ou descritivos e investigam realidades específicas. Assim, a principal contribuição da revisão é oferecer um quadro interpretativo para orientar decisões e formular questões para futuras pesquisas empíricas. Investigações posteriores podem observar práticas em diferentes etapas de ensino, acompanhar a participação dos estudantes ao longo do tempo e examinar como fatores institucionais interferem na continuidade das ações inclusivas. Dessa forma, o debate avança sem reduzir a complexidade da inclusão escolar a soluções rápidas.

## **5. CONCLUSÃO**

O presente estudo analisou a contribuição das práticas pedagógicas para a inclusão escolar a partir de produções acadêmicas relacionadas às estratégias de participação, aprendizagem e desenvolvimento. A revisão evidenciou que a inclusão se concretiza no cotidiano quando o planejamento, a mediação docente, os recursos didáticos, a comunicação e a avaliação são organizados para ampliar as oportunidades de participação dos estudantes. A simples matrícula, embora constitua um direito fundamental, não assegura por si só o acesso aos conteúdos, a interação com a turma nem a construção de pertencimento.

O primeiro objetivo específico, voltado à identificação de práticas pedagógicas inclusivas, foi contemplado pela discussão sobre planejamento flexível, diversificação de materiais, adaptação de estratégias, colaboração profissional e avaliação formativa. O segundo objetivo, relativo à participação e à interação, foi desenvolvido mediante o exame de metodologias cooperativas, recursos comunicacionais, tecnologias digitais e formas de mediação que reconhecem diferentes modos de aprender e se

expressar. Já o terceiro objetivo permitiu compreender as relações entre essas práticas e as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, assim como os obstáculos que dificultam sua continuidade no ambiente escolar.

A síntese da literatura demonstrou que as estratégias pedagógicas precisam ser construídas a partir de necessidades e objetivos concretos, evitando tanto a padronização do ensino quanto a segregação dos estudantes em propostas paralelas e pouco articuladas ao currículo. A inclusão ganha consistência quando os professores dispõem de tempo para planejar, acesso a recursos acessíveis, formação continuada e oportunidade de trabalhar em colaboração. Tais condições também exigem uma gestão comprometida com a superação das barreiras atitudinais, curriculares e institucionais que afetam a experiência escolar.

Entre as limitações desta pesquisa está a composição intencional do corpus bibliográfico, que não abrange necessariamente todos os estudos relevantes sobre a temática. A diversidade de métodos e contextos das publicações também impede a generalização dos resultados ou a afirmação de efeitos causais. Apesar dessas restrições, a análise oferece uma síntese organizada de desafios e possibilidades da prática pedagógica inclusiva, podendo contribuir para a reflexão docente e para a formulação de novas investigações voltadas à observação das estratégias em escolas concretas.

Conclui-se que a contribuição das práticas pedagógicas para a inclusão escolar depende menos da adoção de recursos considerados inovadores e mais da capacidade de transformar a organização do ensino em favor da participação e da aprendizagem de todos. Construir uma escola inclusiva exige reconhecer as

diferenças sem reduzir os estudantes a elas, estabelecer expectativas pedagógicas possíveis e significativas e assumir a responsabilidade coletiva pelo direito de aprender. Esse compromisso precisa atravessar as decisões cotidianas da sala de aula e orientar, de forma permanente, a cultura da instituição escolar.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BOTTINO, Andréa Giglio; AMORIM, Ipsem Andrade de. Estratégias pedagógicas inclusivas: ensinando divisão a um estudante com autismo. Revista Femass, v. 8, n. 1, 2024. <https://doi.org/10.47518/rf.v8i1.194>.

CHAVES, Adriana Alves da Silva Chaves; PEREIRA, Alvaro Itauna Schalcher; RIBEIRO, Francisco Adelton Alves; MACEDO, Laiz Mara Meneses. Práticas pedagógicas inclusivas com Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: impactos e desafios no ensino técnico integrado do IFMA. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 2, n. 25, e16078, 2025. <https://doi.org/10.15628/rbept.2025.16078>.

CIPRIANI, Roberto Carlos et al. Inteligência artificial e tecnologias digitais na educação especial e inclusiva: caminhos pedagógicos para ampliar a aprendizagem e a participação escolar. Revista Tópicos, v. 4, n. 31, p. 1-18, 2026. <https://doi.org/10.70773/revistatopicos/773728871>.

COSTA, Francisco Ricardo Moura Luz; CEZAR, Celio Costa; CARVALHO, Nicole Stephanie Florentino de Sousa. A utilização de tecnologias assistivas no processo de ensino-aprendizagem de

alunos com deficiência. International Integralize Scientific, v. 5, n. 54, 2025. <https://doi.org/10.63391/a8rk9860>.

LOPES, Pedro Borba. Construindo uma escola inclusiva: modelos, práticas e desafios. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 11, n. 1, p. 2554-2561, 2025. <https://doi.org/10.51891/rease.v11i1.18010>.

LOPES, Priscila Lima; BAUMER, Édina Regina. (Im)possibilidades de práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular. Revista Saberes Pedagógicos, v. 9, n. 1, p. 92-113, 2025. <https://doi.org/10.18616/rsp.v9i1.10056>.

MACHADO, Leandro Soares et al. Metodologias ativas na Educação Básica: protagonismo discente e transformação das práticas pedagógicas. In: Educação em Debate: Experiências e Pesquisas. 3. ed. Aurum Editora, 2026. p. 793-806. <https://doi.org/10.63330/aurumpub.035-069>.

MAIO, Renata Crepaldi de. Desafios da inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular: interfaces entre formação docente, currículo e prática pedagógica. Revista Tópicos, v. 4, n. 32, p. 1-22, 2026. <https://doi.org/10.70773/revistatopicos/775179284>.

MONTEIRO, Janete Lopes; MARCHI, Rita de Cassia. Reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas com estudantes com deficiência intelectual. Revista Educação Especial, v. 36, n. 1, e7, p. 1-26, 2023. <https://doi.org/10.5902/1984686X69440>.

MORAIS, Lanna Maria Cordeiro. Educação inclusiva e estratégias de ensino: práticas pedagógicas para a promoção da aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais. Revista Ibero-

Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 12, n. 7, p. 1-11, 2026. <https://doi.org/10.51891/rease.v12i7.28852>.

NARCISO, Rodi et al. Inclusão escolar: desafios e perspectivas para uma educação mais equitativa. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 10, n. 8, p. 713-728, 2024. <https://doi.org/10.51891/rease.v10i8.15074>.

PORTO, Klayton Santana; SANTANA, Luana Silva. As práticas pedagógicas de professores da Educação Básica e suas contribuições na aprendizagem de estudantes surdos. Revista Espaço Pedagógico, v. 31, e15348, 2024. <https://doi.org/10.5335/rep.v31.15348>.

RIDOLFI, Luiz Fernando et al. Formação de professores e educação inclusiva: fundamentos teóricos, políticas educacionais e práticas pedagógicas. REMUNOM, v. 2, n. 2, p. 1-28, 2026. <https://doi.org/10.66104/8myssj43>.

SILVA, Isnary; LOPES, Betania Jacob Stange; QUADROS, Silvia. Práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular em colaboração com a educação especial. Revista Educação Especial, v. 37, e17, p. 1-32, 2024. <https://doi.org/10.5902/1984686X74315>.

TÁVORA NETO, Luiz Edson Pinheiro et al. Análise crítica das práticas pedagógicas em educação inclusiva nos anos finais do ensino fundamental. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 10, n. 11, p. 4211-4224, 2024. <https://doi.org/10.51891/rease.v10i11.16816>.

TEIXEIRA, Tatiane Vanessa Machado. Educação inclusiva no contexto escolar: desafios, possibilidades e proposições de práticas

pedagógicas na perspectiva da escola justa. 2020. 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/handle/123456789/8959>.

ZULIANI, Agda Cristina Fogaça et al. As práticas pedagógicas com alunos com TEA: entre a adaptação e a efetivação da inclusão escolar, nas escolas de ensino regular. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 12, n. 5, p. 1-14, 2026. <https://doi.org/10.51891/rease.v12i5.26238>.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Ciências da Educação. Universidade Autônoma de Assunção. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>2</sup> Mestranda em Ciências da Educação. Universidade Autônoma de Assunção. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>3</sup> Licenciada em Pedagogia. Pós-graduada em Educação Inclusiva. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>4</sup> Doutoranda em Ciências da Educação. Universidade Autônoma de Assunção. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)