REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA COMO RECURSO DE ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA: POSSIBILIDADES E LIMITES PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A PEDAGOGICAL ACCESSIBILITY RESOURCE: POSSIBILITIES AND LIMITS FOR THE INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN BASIC EDUCATION

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 24/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/795464388

Ludenivson Victor Hugo Soares[1]

Rozineide Iraci Pereira da Silva[2]

RESUMO

A presente pesquisa aborda a Inteligência Artificial Generativa como recurso de acessibilidade pedagógica para a inclusão de estudantes com deficiência na educação básica. O objetivo geral foi analisar as possibilidades e os limites de sua utilização, considerando contribuições para participação e aprendizagem. A investigação justifica-se pela necessidade de discutir criticamente ferramentas digitais capazes de gerar e adaptar conteúdos, sem desconsiderar barreiras metodológicas, tecnológicas e éticas que persistem nas escolas. Metodologicamente, realizou-se pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, a partir de dezenove produções publicadas entre 2021 e 2026, organizadas nos eixos da educação inclusiva, das aplicações educacionais da Inteligência Artificial Generativa e de seus desafios de implementação. A análise indicou potencial de apoio à elaboração de materiais alternativos, à organização de explicações e à diversificação de estratégias didáticas. Em contrapartida, identificaram-se riscos relacionados à imprecisão das respostas, à privacidade dos dados, à desigualdade de acesso e à ausência de validação pedagógica. Conclui-se que a tecnologia pode contribuir para reduzir barreiras quando integrada ao currículo e supervisionada por professores, mas não substitui a mediação humana, os recursos assistivos adequados nem o compromisso institucional com uma educação verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Inteligência artificial generativa; Acessibilidade pedagógica; Educação inclusiva.

ABSTRACT

This study addresses Generative Artificial Intelligence as a pedagogical accessibility resource for the inclusion of students with disabilities in basic education. Its general objective was to analyze the possibilities and limits of its use, considering contributions to

participation and learning. The investigation is justified by the need to critically examine digital tools capable of generating and adapting content, without overlooking methodological, technological, and ethical barriers that remain in schools. A qualitative bibliographic study was conducted using nineteen publications from 2021 to 2026, organized around inclusive education, educational applications of Generative Artificial Intelligence, and implementation challenges. The analysis indicated potential to support the preparation of alternative learning materials, the organization of explanations, and the diversification of teaching strategies. However, risks related to inaccurate responses, data privacy, unequal access, and the lack of pedagogical validation were also identified. It is concluded that this technology may help reduce barriers when integrated into the curriculum and supervised by teachers, but it cannot replace human mediation, appropriate assistive resources, or institutional commitment to genuinely inclusive education.
Keywords: Generative artificial intelligence; Pedagogical accessibility; Inclusive education.

1. INTRODUÇÃO

A educação básica brasileira vive uma transformação marcada pela ampliação do uso de tecnologias digitais e pela necessidade de assegurar que estudantes com deficiência participem plenamente das experiências de aprendizagem. Essa aproximação entre inovação e inclusão, entretanto, não ocorre de modo espontâneo: a presença de equipamentos ou programas não elimina barreiras curriculares, comunicacionais e metodológicas. Dias (2021) evidencia a relevância da formação de professores para enfrentar obstáculos de acessibilidade metodológica, mostrando que o direito à educação precisa ser acompanhado de condições concretas de

ensino. No cotidiano escolar, tais obstáculos aparecem quando um texto é disponibilizado apenas em formato inacessível, quando uma explicação exige um único modo de expressão ou quando uma avaliação não considera formas alternativas de demonstrar conhecimentos. É nesse cenário que a Inteligência Artificial Generativa (IAG) desperta interesse, por sua capacidade de produzir e reorganizar conteúdos em linguagem natural. Ainda assim, qualquer promessa de inclusão precisa ser analisada a partir das necessidades reais dos estudantes e não apenas das funcionalidades anunciadas pelas plataformas digitais.

A Inteligência Artificial Generativa compreende sistemas computacionais capazes de produzir novos textos, imagens, áudios e outros conteúdos a partir de padrões aprendidos em conjuntos de dados. No ambiente educacional, essas ferramentas podem auxiliar na elaboração de explicações graduadas, roteiros de atividades, versões simplificadas de conteúdos e propostas de avaliação diversificada. Lima e Serrano (2024) identificam, em revisão da literatura sobre o ChatGPT, potencial para a geração de materiais e avaliações personalizadas, mas também ressaltam a necessidade de uso crítico e complementar à ação pedagógica. A diferença entre produzir um material novo e produzir um material acessível, contudo, é decisiva. Uma descrição de imagem pode omitir aspectos essenciais; um resumo automatizado pode alterar o sentido de um conceito; uma atividade supostamente adaptada pode infantilizar o estudante. Assim, a capacidade de gerar conteúdo não equivale, por si só, à garantia de qualidade didática, precisão ou acessibilidade. O professor continua responsável por definir objetivos, examinar as respostas produzidas e verificar se o recurso favorece a participação do estudante no currículo comum.

O objetivo geral deste artigo é analisar as possibilidades e os limites da utilização da Inteligência Artificial Generativa como recurso de acessibilidade pedagógica, considerando suas contribuições para a inclusão, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência na educação básica. Para alcançar esse propósito, estabeleceram-se três objetivos específicos: identificar as principais aplicações da Inteligência Artificial Generativa como recurso de acessibilidade pedagógica no atendimento às necessidades educacionais de estudantes com deficiência; investigar suas potencialidades na adaptação de materiais didáticos, na personalização das estratégias de ensino e na promoção da autonomia e da participação desses estudantes; e discutir os desafios e as limitações pedagógicas, tecnológicas e éticas relacionados ao seu uso, considerando a formação docente, a acessibilidade digital e as condições de implementação nas escolas. Os objetivos foram organizados de forma complementar: primeiro se examina o direito à acessibilidade, depois se discutem as funcionalidades disponíveis e, finalmente, avaliam-se as condições sob as quais o uso da tecnologia pode representar apoio real, e não mera aparência de inovação.

A relevância da investigação decorre da necessidade de aproximar o debate tecnológico dos problemas enfrentados pelos professores e estudantes nas escolas. A acessibilidade curricular exige reorganização do planejamento, escolha criteriosa de estratégias e participação efetiva dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Haas (2021) coloca a acessibilidade curricular como diretriz da ação pedagógica nos cotidianos de inclusão escolar, perspectiva que ajuda a compreender a tecnologia como instrumento subordinado ao compromisso de ensinar a todos. Do ponto de vista social, a pesquisa é pertinente porque diferenças de conectividade,

infraestrutura, recursos assistivos e formação profissional podem ampliar desigualdades quando não são consideradas nas propostas de inovação. No plano acadêmico, justifica-se pela necessidade de examinar criticamente uma tecnologia de difusão acelerada, cujos resultados ainda não podem ser generalizados para todas as deficiências, etapas escolares e contextos de ensino. A contribuição pretendida é oferecer subsídios conceituais e práticos para decisões mais responsáveis sobre a utilização da IAG em atividades inclusivas.

Metodologicamente, desenvolveu-se pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e finalidade exploratório-descritiva, apoiada no exame interpretativo das dezenove produções indicadas para este estudo, publicadas entre 2021 e 2026. O conjunto reúne dissertação, livro, artigos científicos e capítulo de obra coletiva, abrangendo inclusão, acessibilidade curricular, tecnologia assistiva, Inteligência Artificial Generativa, atendimento educacional especializado, personalização e ética. Os textos foram articulados em três eixos correspondentes à fundamentação teórica: fundamentos da educação inclusiva; aplicações e possibilidades educacionais da IAG; e potencialidades, desafios e limites da ferramenta. Não foram realizados experimentos, entrevistas, questionários ou observações em escolas, motivo pelo qual os resultados apresentados têm caráter analítico e não constituem comprovação empírica da eficácia de plataformas específicas. A discussão considerou também diferenças de contexto entre estudos dedicados à educação básica e análises sobre permanência acadêmica no ensino superior, evitando tratar realidades distintas como equivalentes.

Diante desse cenário, formulou-se a seguinte questão norteadora: quais são as possibilidades e os limites da utilização da Inteligência Artificial Generativa como recurso de acessibilidade pedagógica

para promover a inclusão, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência na educação básica? A resposta exige evitar dois extremos: atribuir à tecnologia uma capacidade salvadora que ela não possui ou rejeitar antecipadamente qualquer contribuição de sistemas generativos. O enfoque adotado considera que a inclusão depende do encontro entre direitos educacionais, planejamento curricular, mediação humana e recursos adequados. Nessa perspectiva, analisar a IAG significa perguntar não somente o que uma plataforma consegue gerar, mas para quem o material foi preparado, quais barreiras pretende reduzir, que tipo de participação torna possível e que riscos surgem durante sua utilização.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU REVISÃO DA LITERATURA

2.1. Educação Inclusiva e Acessibilidade Pedagógica na Educação Básica

A educação inclusiva se sustenta no reconhecimento de que a diversidade humana constitui característica ordinária da escola, e não exceção a ser administrada. Seu compromisso envolve remover barreiras que impedem o acesso ao currículo, à comunicação, à convivência, à avaliação e ao desenvolvimento dos estudantes. Costa et al. (2026), ao examinar marcos legais brasileiros da acessibilidade escolar, situam a educação inclusiva no campo da garantia do direito à educação e da responsabilidade institucional por condições de permanência e participação. Essa compreensão desloca a pergunta sobre o que um aluno “não consegue fazer” para uma investigação sobre os impedimentos criados pela organização do ensino. Uma atividade baseada unicamente na leitura de um arquivo digital incompatível com leitor de telas, por exemplo, pode excluir um estudante cego ainda que a escola disponha de

computador. Remover a barreira exige produzir materiais compatíveis, verificar sua navegação e organizar práticas nas quais o aluno participe das mesmas discussões curriculares da turma, com apoios pertinentes.

A acessibilidade pedagógica envolve mais do que o fornecimento de materiais em formatos diferentes. Ela pressupõe clareza dos objetivos, flexibilidade didática, expectativas elevadas e oportunidades diversificadas de participação sem esvaziamento do conteúdo. Cabral et al. (2026) discutem práticas pedagógicas inclusivas na educação básica a partir da acessibilidade curricular, do trabalho colaborativo entre sala comum e atendimento educacional especializado e da utilização de recursos de apoio. Ao planejar uma sequência sobre meio ambiente, por exemplo, o professor pode manter o mesmo problema investigativo para a turma e disponibilizar versões textuais estruturadas, imagens com descrição, materiais táteis e formas alternativas de registro. Não se trata de criar um currículo paralelo e menos exigente, mas de reconhecer que diferentes estudantes precisam de caminhos variados para acessar conhecimentos comuns. A adaptação bem-sucedida preserva a intencionalidade pedagógica, respeita a linguagem e a faixa etária dos alunos e amplia suas oportunidades de demonstrar o que aprenderam.

A superação de barreiras metodológicas exige que a escola reconheça o papel da formação continuada e da colaboração profissional. Recursos tecnológicos podem ser disponibilizados sem que haja conhecimento suficiente para incorporá-los ao planejamento, o que reduz sua utilidade e pode aumentar o trabalho docente. Dias (2021), ao apresentar uma proposta de material formativo para professores, chama atenção para a

acessibilidade metodológica como desafio concreto da inclusão de estudantes com deficiência. A reflexão é especialmente atual diante de ferramentas que produzem conteúdos em poucos segundos: rapidez não assegura clareza, pertinência nem adequação. Para avaliar uma adaptação, o professor precisa observar o objetivo de aprendizagem, as dificuldades de acesso anteriormente identificadas, a possibilidade de interação do estudante e a qualidade do material gerado. A formação, portanto, não pode se limitar a comandos de uso de plataformas; deve desenvolver capacidades de diagnóstico pedagógico, revisão crítica de saídas automatizadas e acompanhamento das experiências reais dos estudantes.

A tecnologia assistiva corresponde a recursos, estratégias e serviços que favorecem funcionalidade, participação e autonomia de pessoas com deficiência em atividades diversas, incluindo as escolares. Nem todo programa baseado em inteligência artificial deve ser classificado automaticamente como tecnologia assistiva; essa função depende do uso concreto e da contribuição efetiva para reduzir barreiras. Lopes et al. (2026) analisam a articulação entre tecnologias assistivas, educação tecnológica, planejamento pedagógico e Desenho Universal para a Aprendizagem, ressaltando a seleção dos recursos segundo as necessidades dos estudantes. Em uma atividade de leitura, por exemplo, a IAG pode auxiliar na criação de perguntas graduadas, enquanto o acesso ao texto pode depender de leitor de telas, linha Braille ou outras soluções já consolidadas. Recursos podem ser complementares, mas não intercambiáveis. A adoção responsável deve considerar compatibilidade, possibilidade de uso autônomo, segurança, manutenção e acompanhamento do estudante, evitando substituir

ferramentas acessíveis por soluções apenas aparentemente modernas.

A acessibilidade curricular também requer atenção à maneira como são organizadas as atividades coletivas e a avaliação. Estudantes com deficiência não devem ser reduzidos a receptores de materiais individualizados, pois a convivência e a construção compartilhada de conhecimentos compõem a experiência escolar. Haas (2021) propõe pensar a acessibilidade curricular na rotina de inclusão, compreendendo-a como orientação da ação pedagógica e não como ajuste eventual ao final do planejamento. Em termos práticos, isso significa prever recursos de múltipla representação, promover diferentes maneiras de expressão e criar oportunidades equivalentes de engajamento. Um debate em sala pode combinar roteiro antecipado, texto compatível com leitor de telas, legenda revisada e turnos de fala organizados; uma avaliação pode aceitar explicações orais ou escritas quando isso não descaracterizar a habilidade avaliada. A tecnologia só se torna inclusiva quando integra esse conjunto articulado de decisões e amplia, de forma verificável, a participação dos estudantes nas atividades propostas.

A presença do atendimento educacional especializado (AEE) e das salas de recursos multifuncionais reforça a necessidade de diálogo entre os profissionais da escola. A acessibilidade não pode ficar circunscrita a um setor ou a momentos isolados da rotina; precisa alcançar o currículo, os materiais e as relações pedagógicas da sala comum. Ferreira e Silva (2024), ao investigarem condições de acessibilidade em salas de recursos multifuncionais de União da Vitória, no Paraná, evidenciam a importância de examinar a realidade institucional de implementação dos apoios. Dessa discussão decorre que qualquer proposta de utilizar IAG deve

considerar infraestrutura e comunicação entre docentes, gestão e profissionais especializados, evitando que as ferramentas sejam introduzidas sem critérios. A inclusão exige continuidade: recursos que funcionam apenas durante uma demonstração, ou que dependem de uma única pessoa para operar, dificilmente se convertem em oportunidade estável de aprendizagem. Logo, acessibilidade pedagógica deve ser compreendida como processo coletivo, planejado e revisado constantemente.

2.2. Inteligência Artificial Generativa na Educação: Conceitos, Aplicações e Possibilidades para a Personalização do Ensino

A Inteligência Artificial Generativa diferencia-se de tecnologias digitais anteriores por permitir a produção de conteúdos a partir de instruções formuladas em linguagem natural, conhecidas frequentemente como comandos ou prompts. No trabalho docente, isso pode agilizar a criação de exemplos, perguntas, roteiros de leitura e versões alternativas de uma mesma explicação. Lima e Serrano (2024), em estudo dedicado ao potencial educacional do ChatGPT, destacam oportunidades relacionadas à produção automatizada de materiais e à personalização, mas também a necessidade de reconhecer suas limitações. Uma solicitação como “reescreva o texto preservando conceitos e exemplos, com frases mais curtas” pode gerar uma primeira versão que o professor posteriormente avalia. A qualidade do resultado dependerá da clareza da instrução, do conhecimento sobre o conteúdo escolar e da verificação das informações. A ferramenta não conhece, por si só, o estudante, sua história ou seus recursos de acessibilidade; qualquer adequação individual pressupõe mediação humana e observação pedagógica.

O potencial de autoria e de reorganização de materiais constitui uma das contribuições mais discutidas da IAG para a prática educacional. Professores podem utilizá-la para formular problemas contextualizados, criar glossários, organizar etapas de tarefas longas e propor diferentes formas de apresentação de conceitos. Aguirre (2025) examina a Inteligência Artificial Generativa em relação à educação matemática e salienta tanto o espaço aberto para a autoria docente quanto questões relativas à infraestrutura, formação, transparência e respostas imprecisas. Essas observações são pertinentes à educação inclusiva porque um texto mais simples nem sempre constitui um texto mais acessível, assim como uma imagem mais atraente nem sempre comunica melhor a informação principal. O uso educacional precisa preservar a complexidade conceitual necessária e evitar estereótipos associados às deficiências. A IAG pode oferecer rascunhos e alternativas; cabe ao professor selecionar, revisar e adaptar essas produções para objetivos didáticos verificáveis.

A personalização do ensino não deve ser confundida com a distribuição automática de tarefas de menor dificuldade aos estudantes com deficiência. Personalizar significa responder a necessidades de acesso e aprendizagem sem reduzir injustificadamente as oportunidades de estudo e de participação. Santos et al. (2026), ao discutir análise de dados educacionais, formação docente e personalização do ensino na educação básica, situam a tomada de decisão pedagógica como aspecto central do uso de sistemas inteligentes. Entretanto, existe distinção entre análise de dados educacionais e geração automatizada de conteúdo, ainda que ambas possam integrar uma mesma plataforma. Em uma sequência sobre frações, o professor pode solicitar exemplos com diferentes contextos visuais e verbais,

mantendo o objetivo curricular comum. A adequação exige observar se a proposta realmente auxilia o estudante, se os problemas mantêm precisão matemática e se a forma escolhida respeita suas preferências de comunicação. Sem acompanhamento, a personalização corre o risco de produzir trilhas isoladas que empobrecem experiências compartilhadas.

A produção automatizada de materiais pode favorecer a preparação de atividades de diferentes componentes curriculares, inclusive daqueles que utilizam linguagem técnica e representações complexas. Em ciências, por exemplo, uma ferramenta generativa pode ajudar a elaborar glossários, perguntas exploratórias e descrições iniciais de experimentos, sempre sujeitos à revisão do professor. Maia et al. (2025) discutem potencialidades e implicações pedagógicas da IAG no ensino de Física, indicando a importância de equilibrar inovação e consistência científica. Em propostas inclusivas, essa cautela adquire especial relevância: uma descrição textual inadequada de um gráfico, circuito ou fenômeno pode comprometer a compreensão de quem depende dela para acessar o conteúdo. Também não se pode pressupor que uma imagem gerada represente corretamente um aparato de laboratório ou que uma resposta automática siga procedimentos seguros. A revisão humana, nesse caso, constitui parte da acessibilidade e da qualidade científica, e não uma etapa dispensável do trabalho.

Para estudantes que demandam maior previsibilidade, organização de informações ou formas alternativas de comunicação, a IAG pode auxiliar na preparação de sequências visuais, antecipação de etapas e explicações contextualizadas. A aplicação, porém, precisa respeitar a diversidade de perfis e não pode ser convertida em prescrições generalizantes baseadas exclusivamente em diagnósticos. Vieira et

al. (2026) examinam possibilidades de adaptação curricular associadas à IAG no contexto de estudantes com transtorno do espectro autista, reforçando a pertinência de discutir usos pedagógicos situados. Uma estratégia possível é produzir um roteiro de atividade com etapas breves, linguagem direta e indicação de duração, a ser validado com o estudante e com a equipe escolar. Esse recurso não substitui comunicação individualizada, estratégias já reconhecidas ou acompanhamento educacional. Importa avaliar se o material oferece maior autonomia, se respeita a idade do estudante e se facilita participação em atividades comuns, em vez de criar uma rotina segregada.

O ChatGPT e outros sistemas generativos podem ser empregados como apoio à preparação de textos em diferentes registros linguísticos e propostas de tarefas diversificadas. Também podem auxiliar o professor na elaboração de perguntas de verificação de compreensão e de versões preliminares de instruções acessíveis. Barbosa et al. (2026) abordam o uso do ChatGPT como apoio ao ensino personalizado e salientam que a tecnologia precisa permanecer subordinada à atuação crítica e intencional do docente. Essa é uma distinção decisiva: materiais produzidos automaticamente não identificam, por si, a necessidade de comunicação alternativa, o vocabulário já dominado por uma criança ou a existência de barreiras sensoriais na sala de aula. Por isso, é recomendável apresentar versões revisadas aos estudantes, observar as respostas e ajustar o recurso conforme a experiência concreta. Um bom indicador de qualidade não é a quantidade de conteúdos produzidos, mas a possibilidade de o estudante compreender, interagir e expressar seu conhecimento com autonomia crescente.

2.3. Potencialidades, Desafios e Limites da Inteligência Artificial Generativa na Inclusão de Estudantes com Deficiência

A expansão da IAG no ensino inclusivo exige atenção simultânea a benefícios e riscos. Entre as possibilidades estão a preparação de versões textuais alternativas, o planejamento de percursos didáticos flexíveis e a elaboração inicial de suportes comunicacionais. Oliveira et al. (2026), ao analisar a inteligência artificial e a educação inclusiva brasileira, discutem personalização, adaptação de materiais e desafios pedagógicos, estruturais e éticos. Entretanto, nenhuma ferramenta deve ser apresentada como universalmente acessível. Plataformas podem ter interfaces incompatíveis com tecnologias assistivas, oferecer respostas inacessíveis em determinadas modalidades ou demandar conexão permanente à internet. Além disso, descrições geradas a partir de imagens podem omitir elementos didaticamente relevantes, e transcrições automáticas podem registrar de forma incorreta nomes, conceitos e expressões. Assim, o uso da IAG deve ser avaliado pela remoção de barreiras específicas e pela qualidade do acesso proporcionado, e não apenas pela novidade tecnológica.

A proteção de dados pessoais representa requisito fundamental, sobretudo quando se trata de crianças e adolescentes e de informações sobre deficiência. É inadequado inserir em plataformas públicas laudos, históricos individuais, imagens identificáveis e dados sensíveis sem base legal, finalidade definida e salvaguardas institucionais. Paixão et al. (2026) discutem desafios éticos, pedagógicos e legais associados à IAG na educação inclusiva, ressaltando que a garantia do direito à aprendizagem não dispensa cuidado com privacidade e responsabilidade. Uma alternativa prudente é utilizar descrições pedagógicas genéricas, sem

identificação do estudante, sempre que o professor solicitar sugestões de adaptação. Mesmo nesse caso, os resultados precisam ser revisados para evitar conteúdos discriminatórios ou inferências indevidas. A instituição deve estabelecer critérios de autorização, armazenamento, supervisão e prestação de contas. O direito à acessibilidade não pode ser condicionado à exposição desnecessária de informações privadas.

Outra limitação está relacionada à opacidade dos sistemas e à possibilidade de respostas inventadas, enviesadas ou excessivamente confiantes. Quando uma plataforma gera explicações incorretas, a aparência de fluidez linguística pode dificultar a identificação de erros, especialmente em conteúdos especializados. Ridolfi et al. (2026) problematizam limites ético-jurídicos, governança algorítmica e personalização da aprendizagem no contexto da chamada Educação 5.0. Essa abordagem permite reconhecer que a tecnologia não é neutra: a seleção de dados, os mecanismos de resposta e os interesses envolvidos em sua oferta condicionam o que chega à sala de aula. Estudantes com deficiência não devem receber informações menos confiáveis por dependerem de formatos adaptados. Para mitigar riscos, o professor deve confrontar os materiais com fontes didáticas, examinar representações de deficiência e solicitar correções sempre que houver ambiguidade ou erro. Transparência, responsabilidade institucional e avaliação pedagógica contínua são condições fundamentais de uso.

As questões éticas também se manifestam na definição de quem escolhe os recursos e participa das decisões sobre seu emprego. A inclusão não consiste em adaptar conteúdos sem ouvir o estudante, a família e os profissionais envolvidos no processo educativo. Pereira

et al. (2026), ao discutirem IAG e educação inclusiva, abordam desafios pedagógicos, legais e de garantia do direito à aprendizagem, o que reforça a necessidade de políticas de uso responsável. Uma ferramenta que aumenta a velocidade do trabalho do professor pode, ao mesmo tempo, impor ao estudante um formato que ele não deseja utilizar ou compreender. O planejamento precisa prever a possibilidade de recusa, de escolha entre recursos e de substituição de soluções que não sejam funcionais. A autonomia constitui critério de avaliação: a tecnologia deve ampliar a capacidade de participar e aprender, sem induzir dependência injustificada de sistemas ou plataformas proprietárias.

O atendimento educacional especializado pode se beneficiar do apoio da IAG para preparar alternativas de ensino e organizar materiais, desde que a ferramenta seja integrada ao trabalho pedagógico e às responsabilidades institucionais. Alves et al. (2026) analisam modelos de AEE e inteligência artificial, destacando adaptação de recursos, acompanhamento da aprendizagem e exigências de infraestrutura e formação. Essa discussão demonstra que a tecnologia atua como apoio, jamais como substituta da análise pedagógica realizada por profissionais qualificados. Uma produção automatizada de símbolos, descrições ou atividades requer avaliação de compatibilidade com os sistemas de comunicação e as habilidades do estudante. Também é necessário combinar o trabalho especializado com o planejamento da sala comum, para impedir que a inovação seja restrita a um ambiente separado. Quando o recurso fortalece a colaboração entre docentes, pode ajudar a planejar intervenções mais articuladas; quando a enfraquece, tende a reproduzir a fragmentação que a inclusão procura superar.

Os desafios de acesso e continuidade são especialmente relevantes em redes escolares com diferentes níveis de infraestrutura. O custo de licenças, a necessidade de dispositivos atualizados, a conectividade instável e a falta de manutenção podem tornar experiências inovadoras restritas a poucos estudantes. Locatelli et al. (2026) destacam, em discussão sobre tecnologias assistivas, que sua efetividade depende de integração ao currículo, suporte institucional e avaliação contínua, e não somente da sofisticação dos equipamentos. Mesmo recursos gratuitos podem impor custos indiretos de treinamento, revisão de materiais e acompanhamento. Antes de adotar a IAG, a escola precisa comparar alternativas, priorizar ferramentas compatíveis com recursos assistivos existentes e prever condições de uso sustentável. A educação inclusiva exige equidade distributiva: se apenas algumas turmas recebem apoio tecnológico, ou se o serviço deixa de funcionar após um período experimental, a promessa de acessibilidade não se realiza para o conjunto dos estudantes.

3. METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, com finalidade exploratório-descritiva. Seu objeto é a utilização da Inteligência Artificial Generativa como recurso de acessibilidade pedagógica na educação básica, com atenção às possibilidades e aos limites para estudantes com deficiência. A escolha metodológica decorreu da necessidade de sistematizar conceitos, identificar propostas de aplicação e confrontar criticamente contribuições de estudos recentes. Não se tratou de pesquisa de campo, avaliação experimental ou levantamento estatístico; por isso, a discussão não apresenta percentuais de eficácia, resultados de intervenção ou relatos de

participantes. O material de análise foi constituído pelas dezenove referências indicadas para o artigo, abrangendo publicações de 2021 a 2026. A diversidade de formatos e enfoques foi considerada uma oportunidade de comparação teórica, observando-se o escopo de cada publicação e a impossibilidade de atribuir o mesmo grau de evidência a textos de natureza distinta.

O levantamento bibliográfico foi organizado em torno de três núcleos temáticos: acessibilidade pedagógica e educação inclusiva; fundamentos e aplicações da Inteligência Artificial Generativa; e desafios tecnológicos, éticos e institucionais. O primeiro reuniu discussões sobre direito à educação, acessibilidade curricular, tecnologia assistiva e atendimento educacional especializado. O segundo concentrou estudos sobre produção automatizada de materiais, ChatGPT, personalização e exemplos de aplicação em componentes curriculares. O terceiro voltou-se a privacidade, governança, confiabilidade das respostas, condições de infraestrutura e mediação docente. A delimitação permitiu relacionar o problema de pesquisa aos objetivos formulados, sem confundir o uso geral da inteligência artificial com situações específicas nas quais uma ferramenta generativa pode contribuir para eliminar barreiras à participação.

Os descritores selecionados para orientar a organização temática dos materiais foram: educação inclusiva, acessibilidade pedagógica, acessibilidade curricular, educação básica, estudantes com deficiência, inteligência artificial generativa, ChatGPT, adaptação de materiais, personalização do ensino, tecnologia assistiva, formação docente, atendimento educacional especializado e ética digital. Também foram consideradas combinações conceituais como “inteligência artificial generativa e educação inclusiva”, “adaptação

curricular e deficiência” e “tecnologia assistiva e aprendizagem”. Esses termos funcionaram como eixos de classificação e comparação das publicações fornecidas, sem que se reivindique a realização de uma revisão sistemática com busca exaustiva em bases de dados. A distinção é metodologicamente importante: este artigo interpreta um corpus bibliográfico delimitado, não estima a totalidade da produção científica sobre o assunto e não utiliza protocolos quantitativos de seleção.

As publicações do corpus foram identificadas a partir das referências bibliográficas fornecidas para elaboração do estudo e de informações editoriais disponíveis em páginas de periódicos e repositórios institucionais. Foram consultados dados de identificação de autoria, título, ano, periódico ou instituição, quando disponíveis, para ajustar inconsistências bibliográficas. A composição final incluiu estudos ligados diretamente à educação básica e outros que oferecem reflexão complementar sobre acessibilidade digital e ensino personalizado. Esse tratamento exige cautela: a análise de permanência acadêmica no ensino superior, por exemplo, contribui para discutir plataformas acessíveis, mas seus resultados não podem ser transferidos automaticamente para crianças e adolescentes da educação básica. A leitura comparativa foi conduzida para buscar convergências, tensões e condições de aplicabilidade dos argumentos, preservando o recorte do problema investigado.

Como critérios de pertinência, foram considerados materiais que apresentassem discussão diretamente relacionada a pelo menos um dos três eixos do artigo e que pudessem oferecer subsídios para compreender a acessibilidade pedagógica ou o uso educacional de tecnologias inteligentes. Priorizou-se a adequação temática dos textos indicados, mantendo-se as dezenove obras solicitadas. Foram

diferenciadas contribuições centradas em conceitos de inclusão, análises documentais de legislação, estudos de tecnologia assistiva e discussões de IAG, para evitar que todos os trabalhos fossem tomados como evidência do mesmo fenômeno. A finalidade foi produzir síntese argumentativa fundamentada, e não hierarquização quantitativa de pesquisas. Essa estratégia permitiu identificar aspectos recorrentes, como colaboração docente, diversificação de recursos, proteção de dados, compatibilidade tecnológica e risco de aprofundamento de desigualdades de acesso.

No plano analítico, evitou-se atribuir à bibliografia resultados que as obras não investigaram. Trabalhos dedicados a fundamentos da educação inclusiva contribuíram para estabelecer parâmetros de acessibilidade; publicações sobre IAG ofereceram discussões acerca de usos, limitações e riscos; e estudos de tecnologia assistiva permitiram distinguir recursos voltados à funcionalidade de sistemas geradores de conteúdo.

A análise dos materiais foi desenvolvida de forma interpretativa, por aproximação temática, contrastando contribuições convergentes e identificando limites de aplicabilidade. Inicialmente, foram examinadas as formulações sobre inclusão, barreiras e acessibilidade curricular; em seguida, consideraram-se usos educacionais de geração de texto, reorganização de explicações e apoio ao planejamento; por último, foram discutidos riscos de desinformação, discriminação algorítmica, privacidade e dependência tecnológica. A síntese priorizou relações entre conceitos, condições de uso e implicações pedagógicas, sem atribuir causalidade a fenômenos observados apenas teoricamente. A interpretação resultante encontra-se organizada na fundamentação e na seção de resultados

e discussões, com duas tabelas de síntese construídas a partir dos estudos examinados.

Para explicitar a conexão entre o corpus e o problema investigado, apresenta-se a seguir uma seleção de cinco publicações com funções complementares na construção do argumento. A primeira focaliza a acessibilidade curricular, a segunda aprofunda as possibilidades e limitações educacionais da IAG, a terceira discute adaptações dirigidas à educação básica, a quarta examina riscos éticos e a quinta aborda a articulação entre AEE e tecnologias inteligentes. A seleção tem caráter ilustrativo; as demais obras também integraram o desenvolvimento e são retomadas ao longo das seções teóricas e da discussão.

Tabela 1. Estudos selecionados e contribuições para a pesquisa.

Autor(es) e ano	**Título do estudo**	**Principais contribuições para a pesquisa**
Haas (2021)	Cotidianos de Inclusão Escolar na Educação Básica e Profissional	Fundamenta a acessibilidade curricular como diretriz do planejamento e da participação de estudantes com deficiência.
Lima e Serrano (2024)	Inteligência Artificial Generativa e ChatGPT: uma investigação sobre seu potencial na Educação	Discute usos educacionais do ChatGPT e a necessidade de tratar conteúdos gerados como apoio complementar sujeito à revisão.
Vieira et al. (2026)	Inteligência Artificial Generativa e Transtorno do Espectro Autista	Oferece subsídios para refletir sobre adaptação curricular contextualizada e diversificação de suportes.

Paixão et al. (2026)	Inteligência Artificial Generativa na Educação Inclusiva	Organiza problemas éticos, pedagógicos e legais relacionados ao direito à aprendizagem.
Alves et al. (2026)	Modelos de Atendimento Educacional Especializado e Inteligência Artificial	Examina articulação entre AEE, adaptação de materiais, formação docente e suporte institucional.

Fonte: Elaborada pelos autores (2026).

O procedimento adotado permitiu construir uma leitura articulada das possibilidades de uso da Inteligência Artificial Generativa na educação inclusiva e das condições que limitam sua incorporação. A análise valorizou o planejamento intencional, a participação do estudante e a validação dos materiais como critérios mais relevantes do que a velocidade de produção automatizada. Também reconheceu que parte da literatura trata de inteligência artificial em sentido amplo ou de tecnologia assistiva sem examinar especificamente modelos generativos. Em consequência, os resultados foram apresentados como sínteses e inferências críticas fundamentadas nas publicações, e não como prova de eficácia de uma tecnologia em todos os contextos escolares. Essa delimitação preserva a coerência do estudo e indica a necessidade de investigações empíricas futuras em escolas de diferentes redes e etapas da educação básica.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise bibliográfica indica que a Inteligência Artificial Generativa pode funcionar como apoio à elaboração de materiais pedagógicos acessíveis, mas não constitui, isoladamente, uma política de

inclusão. A primeira convergência identificada foi a centralidade do planejamento docente na transformação de recursos digitais em oportunidades de aprendizagem. Lima e Serrano (2024) reconhecem o potencial de sistemas generativos para produzir conteúdos e apoiar estratégias personalizadas, ao mesmo tempo que assinalam limitações inerentes ao uso educacional. Quando comparada aos estudos de acessibilidade curricular, essa contribuição mostra que o valor da IAG depende da finalidade da atividade, da adequação linguística e da possibilidade de o estudante participar do currículo comum. O resultado analítico não autoriza concluir que plataformas generativas sejam eficazes para todas as deficiências. Em vez disso, aponta a necessidade de observar quais barreiras específicas podem ser reduzidas e quais exigem recursos adicionais ou estratégias não digitais.

Uma segunda constatação refere-se à diferença entre gerar conteúdo e garantir acessibilidade. Textos, imagens e descrições produzidos automaticamente precisam ser testados com os recursos de acesso utilizados pelos estudantes e revisados quanto à fidelidade conceitual. Lopes et al. (2026) defendem a integração das tecnologias assistivas ao planejamento e ao Desenho Universal para a Aprendizagem, o que oferece um parâmetro para analisar produtos da IAG. Se uma descrição de gráfico deixa de mencionar a tendência principal ou os valores relevantes, sua linguagem aparentemente clara não assegura compreensão. Do mesmo modo, uma versão simplificada que elimina conceitos estruturantes pode comprometer a aprendizagem, ainda que reduza o tamanho das frases. Esses exemplos evidenciam que acessibilidade precisa ser avaliada funcionalmente: o estudante consegue acessar a informação, relacioná-la ao conteúdo e produzir sua própria

resposta? A resposta a essa pergunta exige acompanhamento, e não somente inspeção da interface tecnológica.

A terceira convergência diz respeito às possibilidades de personalização de materiais e estratégias, particularmente quando as adaptações são concebidas como apoio ao currículo comum. Barbosa et al. (2026) examinam o ChatGPT como ferramenta complementar ao ensino personalizado, reforçando a necessidade de mediação docente crítica. Os estudos sobre adaptação curricular no contexto do transtorno do espectro autista permitem ampliar a reflexão para roteiros de atividades, organização por etapas e antecipação de rotinas, desde que o processo respeite preferências individuais. Nesse ponto, a análise revela um risco recorrente: personalizar pode transformar-se em isolar, caso o estudante receba apenas tarefas reduzidas e perca oportunidades de interação com a turma. O critério proposto é preservar objetivos significativos, oferecer diferentes meios de participação e avaliar se o apoio amplia autonomia e pertencimento. Assim, a IAG pode participar da personalização, mas não deve definir sozinha metas, adaptações ou percursos escolares.

Outro resultado está relacionado ao papel do AEE e das equipes escolares no acompanhamento das adaptações. As tecnologias não eliminam a necessidade de colaboração entre profissionais da sala comum, educação especial e gestão, sobretudo quando são utilizadas para estudantes que recorrem a sistemas específicos de comunicação ou acesso. Alves et al. (2026) discutem o potencial da inteligência artificial como apoio ao planejamento e ao AEE, ressalvando condições de formação, infraestrutura e mediação pedagógica. A síntese permite concluir que o uso responsável começa antes do contato com a plataforma: é preciso definir o que

ensinar, por que determinada barreira compromete a participação e qual apoio é adequado. Depois da aplicação, o professor deve observar se o estudante compreendeu a proposta e se consegue atuar com independência crescente. Essa sequência evita transformar a escola em espaço de testes improvisados de ferramentas cuja eficiência não foi avaliada no contexto concreto.

As publicações também tornam visível um conjunto de riscos éticos que não pode ser tratado como questão secundária. Privacidade, uso de dados de crianças e adolescentes, respostas discriminatórias, dependência de fornecedores e ausência de transparência afetam diretamente a proteção de direitos educacionais. Paixão et al. (2026) e Pereira et al. (2026) situam a discussão sobre IAG inclusiva no campo de desafios pedagógicos e legais, indicando a necessidade de governança e responsabilidade. Uma instituição não deve condicionar a produção de adaptações ao compartilhamento de laudos identificáveis ou de informações pessoais desnecessárias. Além disso, sistemas que reproduzem estereótipos sobre deficiência podem reforçar expectativas reduzidas e orientações inadequadas. Por isso, as propostas de uso escolar precisam incluir análise dos termos de serviço, critérios de dados mínimos, revisão das saídas e possibilidade de recorrer a alternativas não automatizadas.

A formação docente aparece como condição transversal em todos os eixos analisados. Não basta ensinar o uso operacional de comandos; torna-se necessário articular conhecimento pedagógico, consciência sobre limitações da IAG, avaliação da acessibilidade e proteção de dados. Dias (2021) associa o enfrentamento de barreiras metodológicas à formação de professores, e Aguirre (2025) problematiza lacunas formativas e os riscos de uso acrítico de sistemas generativos. Esse encontro entre os textos permite

defender processos formativos baseados em situações reais: transformar um conteúdo inacessível em diferentes alternativas; identificar erros em descrições automáticas; analisar se uma atividade mantém seus objetivos; e discutir o que nunca deve ser enviado a uma plataforma. Como resultado, evidencia-se que a incorporação pedagógica responsável exige tempo institucional para planejamento, testes e colaboração, não apenas oferta de ferramentas.

Tabela 2. Síntese dos resultados da pesquisa bibliográfica.

Principais resultados encontrados	**Discussão e contribuições para a pesquisa**
A IAG pode apoiar a produção de materiais alternativos.	Essa possibilidade depende de revisão conceitual, adequação da linguagem e compatibilidade com recursos de acesso.
A acessibilidade não se reduz à geração de conteúdo.	É necessário observar a participação efetiva, o vínculo com o currículo comum e as necessidades individuais.
A personalização requer mediação docente.	Adaptar não significa reduzir expectativas nem isolar o estudante das experiências coletivas da turma.
Há riscos éticos, legais e algorítmicos.	Proteção de dados, confiabilidade, prevenção de vieses e transparência precisam orientar o uso escolar.
A efetividade depende de condições institucionais.	Infraestrutura, conectividade, colaboração e formação continuada condicionam o uso sustentável.
A evidência bibliográfica não comprova eficácia universal.	São necessárias avaliações situadas e estudos empíricos sobre participação e aprendizagem em contextos escolares.

Fonte: Elaborada pelos autores (2026).

A síntese dos resultados revela um quadro ambivalente. De um lado, a IAG pode apoiar a diversificação de estratégias, a criação de rascunhos de materiais e a organização de intervenções pedagógicas com maior flexibilidade. De outro, sua adoção impensada pode ampliar desigualdades e reproduzir barreiras em formatos digitais. Narciso et al. (2026), ao discutirem plataformas digitais acessíveis e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior, oferecem contribuições complementares sobre suporte institucional; seu contexto, entretanto, não equivale à educação básica, de modo que suas conclusões devem ser utilizadas com cautela. A interpretação do conjunto sugere, portanto, que o critério decisivo não é possuir IAG na escola, mas estabelecer se a tecnologia melhora condições reais de acesso, participação e aprendizagem. A implementação deve incluir escuta dos estudantes, formação docente, avaliação de acessibilidade, alternativas tecnológicas e revisão permanente dos efeitos pedagógicos.

5. CONCLUSÃO

O desenvolvimento desta pesquisa permitiu compreender que a Inteligência Artificial Generativa apresenta possibilidades relevantes para apoiar a acessibilidade pedagógica na educação básica, sobretudo na criação inicial de materiais alternativos, na diversificação de explicações e no planejamento de atividades mais flexíveis. Essas possibilidades, porém, não são suficientes para assegurar inclusão escolar. A efetivação do direito à aprendizagem depende de condições institucionais, conhecimento pedagógico, recursos de acesso compatíveis e participação ativa dos estudantes com deficiência. Ao longo da revisão, tornou-se evidente que inovação educacional não pode ser medida apenas pela quantidade

de ferramentas disponíveis, mas pelas barreiras que a escola consegue efetivamente reduzir.

O objetivo geral do trabalho foi atendido por meio da análise das oportunidades e limitações associadas à utilização de sistemas generativos como recursos de apoio ao ensino inclusivo. A discussão demonstrou que seu potencial está relacionado principalmente à elaboração de alternativas de apresentação de conteúdos, à organização de etapas didáticas e ao apoio à mediação docente. Ao mesmo tempo, evidenciou que a geração automatizada não assegura precisão científica, acessibilidade, respeito à diversidade ou adequação às necessidades individuais. Assim, a IAG deve ser compreendida como recurso complementar, cujo valor depende de decisões pedagógicas fundamentadas e do acompanhamento contínuo da aprendizagem.

Os objetivos específicos também foram contemplados. A investigação identificou aplicações educacionais possíveis, examinou adaptações de materiais e estratégias e discutiu desafios relacionados à formação dos professores, à acessibilidade digital e à proteção dos direitos dos estudantes. Foi possível reconhecer que uma mesma funcionalidade pode favorecer determinado estudante e representar obstáculo para outro, dependendo do contexto de uso, dos recursos de apoio e das formas de comunicação. Por essa razão, as necessidades educacionais não devem ser deduzidas automaticamente de diagnósticos, tampouco solucionadas com respostas padronizadas. O estudante precisa participar, sempre que possível, das escolhas sobre os apoios que melhor atendem às suas demandas.

O estudo também evidenciou que as barreiras institucionais permanecem centrais na discussão. A ausência de conectividade estável, dispositivos adequados, tempo de planejamento e formação continuada limita a possibilidade de incorporar novas tecnologias com equidade. Em ambientes nos quais ainda faltam recursos básicos de acessibilidade, a aquisição de plataformas complexas pode desviar a atenção de necessidades urgentes. Isso não significa rejeitar a inovação, mas ordenar prioridades com responsabilidade. O planejamento deve começar pela identificação das barreiras, seguir com a escolha do recurso funcionalmente mais adequado e prosseguir com avaliação da participação e da aprendizagem.

No campo ético, a principal conclusão é que a proteção dos estudantes precisa orientar cada etapa do uso da Inteligência Artificial Generativa. Informações pessoais e documentos sensíveis não devem ser inseridos indiscriminadamente em serviços digitais, e os materiais produzidos exigem revisão humana para evitar erros, preconceitos e inadequações. A escola deve estabelecer orientações claras sobre finalidade pedagógica, dados utilizados, supervisão, autorização institucional e alternativas de acesso. A rapidez na elaboração de materiais não pode justificar a diminuição da qualidade da informação ou a exposição desnecessária de crianças e adolescentes.

A natureza bibliográfica constitui uma delimitação importante desta pesquisa. A análise reuniu contribuições teóricas e estudos recentes, mas não realizou experimentos em salas de aula nem acompanhou o desempenho de estudantes usuários de plataformas generativas. Portanto, as possibilidades discutidas devem ser entendidas como caminhos promissores que precisam de avaliação em contextos reais, e não como resultados de eficácia já comprovada por este

artigo. Pesquisas futuras poderão investigar diferentes etapas da educação básica, tipos de deficiência, condições de infraestrutura e práticas colaborativas entre professores, estudantes e profissionais do atendimento educacional especializado.

Conclui-se que a Inteligência Artificial Generativa pode integrar uma educação básica mais acessível quando é utilizada com intencionalidade pedagógica, revisão crítica e compromisso com a dignidade humana. Seu maior potencial não está em substituir o professor, decidir autonomamente o que cada estudante deve aprender ou reduzir a diversidade a categorias predefinidas. Está, antes, na possibilidade de ampliar repertórios de ensino e oferecer apoio para que a escola responda melhor às diferenças. A inclusão continuará sendo uma responsabilidade coletiva, sustentada por direitos, relações humanas, recursos adequados e avaliação contínua. A tecnologia pode colaborar com esse processo, mas não ocupar o lugar das pessoas que o tornam possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIRRE, Uriel José Castellanos. Inteligência artificial generativa (IAG) e educação matemática: possibilidades em sala de aula. Revista Interinstitucional Artes de Educar, v. 11, n. 1, p. 191-210, 2025. DOI: 10.12957/riae.2024.86127.

ALVES, Lisânia Parreira e Santos et al. Modelos de atendimento educacional especializado e inteligência artificial na educação inclusiva: potencialidades, impactos e desafios. Revista Tecnologias Educacionais em Rede (ReTER), v. 7, n. 1, e29, 2026. DOI: 10.5902/2675995097929.

BARBOSA, Márcia Regina et al. Inteligência artificial e inclusão escolar: o uso do ChatGPT como apoio ao ensino personalizado. In: Inclusão e diversidade na educação: estudos e experiências. Aurum Editora, 2026. p. 293-308. DOI: 10.63330/aurumpub.048-021.

CABRAL, Ana Rosa Sales et al. Práticas pedagógicas inclusivas na educação básica. Missioneira, v. 28, n. 5, p. 1-14, 2026. DOI: 10.46550/hhk1rv22.

COSTA, Adriane Duarte Amorim et al. Acessibilidade escolar e educação inclusiva no Brasil: estudo documental dos marcos legais para a efetivação do direito à educação. Rebena – Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, v. 16, p. 606-616, 2026. DOI: 10.5281/zenodo.21473796.

DIAS, Duartina Ana. Educação inclusiva: superando as barreiras de acessibilidade metodológica. 2021. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. DOI: 10.14393/ufu.di.2021.167.

FERREIRA, Lislaine Paula Queiróz; SILVA, Madalena Pereira da. A contribuição da pesquisa na pós-graduação para a educação inclusiva: um diagnóstico das salas de recursos multifuncionais na educação básica de União da Vitória, PR. Debates em Educação, v. 16, n. 38, e18424, 2024. DOI: 10.28998/2175-6600.2024v16n38pe18424.

HAAS, Clarissa (org.). Cotidianos de inclusão escolar na educação básica e profissional: a acessibilidade curricular como diretriz da ação pedagógica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

LIMA, Cleosanice Barbosa; SERRANO, Agostinho. Inteligência Artificial Generativa e ChatGPT: uma investigação sobre seu

potencial na Educação. Transinformação, v. 36, e2410839, 2024. DOI: 10.1590/2318-0889202436e2410839.

LOCATELLI, Rodrigo Leite et al. Tecnologia assistiva na educação inclusiva: inovação, acessibilidade e práticas pedagógicas contemporâneas. Revista Ilustração, v. 7, n. 3, p. 19-30, 2026. DOI: 10.46550/ilustracao.v7i3.550.

LOPES, Fabiano Gomes et al. Tecnologias assistivas na educação tecnológica: contribuições para a inclusão, a acessibilidade e a aprendizagem na educação básica. Revista Tópicos, v. 4, n. 35, p. 1-29, 2026. DOI: 10.70773/revistatopicos/785267878.

MAIA, Jose Robson et al. A Inteligência Artificial Generativa no ensino de Física: potencialidades, desafios e implicações pedagógicas. Com a Palavra, o Professor, v. 9, n. 25, p. 213-237, 2025. DOI: 10.22481/cpp.v9i25.17442.

NARCISO, Rodi et al. Plataformas digitais acessíveis e permanência acadêmica de estudantes com deficiência. Boletim de Conjuntura (BOCA), v. 25, n. 74, e8117, 2026. DOI: 10.56238/bocav25n74-033.

OLIVEIRA, Rodrigo Rios Faria de et al. Inteligência artificial como ferramenta de promoção da educação inclusiva: possibilidades e limites na educação básica brasileira. RECIMA21 – Revista Científica Multidisciplinar, v. 7, n. 7, e778481, 2026. DOI: 10.47820/recima21.v7i7.8481.

PAIXÃO, Joelson Lopes da et al. Inteligência artificial generativa na educação inclusiva: desafios éticos, pedagógicos e legais para a garantia do direito à aprendizagem. REMUNOM, v. 13, n. 5, p. 1-21, 2026. DOI: 10.66104/mndgh586.

PEREIRA, Natalia Rezende et al. Inteligência artificial generativa e educação inclusiva: desafios éticos, pedagógicos e legais na garantia do direito à aprendizagem. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 12, n. 4, p. 1-21, 2026. DOI: 10.51891/rease.v12i4.25629.

RIDOLFI, Luiz Fernando et al. A inteligência artificial generativa na Educação 5.0: limites ético-jurídicos, governança algorítmica e a reconfiguração da personalização da aprendizagem. Veredas do Direito, v. 23, n. 10, e236993, 2026.

SANTOS, Rômulo Ferreira dos et al. Inteligência artificial na educação básica: o uso da análise de dados educacionais na formação docente para a personalização do ensino. Revista Tópicos, v. 4, n. 32, p. 1-26, 2026. DOI: 10.70773/revistatopicos/776789570.

VIEIRA, Olavo Igor Gomes et al. Inteligência artificial generativa e transtorno do espectro autista: possibilidades para adaptação curricular na escola inclusiva. Revista Tópicos, v. 4, n. 36, p. 1-27, 2026. DOI: 10.70773/revistatopicos/786979622.

---

[1] Mestrando em Educação pela Christian Business School – CBS. Instituição: Christian Business School. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[2] Ph.D. Doutora em Ciências da Educação, Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL, Psicopedagoga, Pedagoga, Analista do Comportamento Aplicada, Especialista em Escrita Acadêmica Avançada, Professora do Ensino Superior e professora orientadora da Christian Business School-CBS.

E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail. ORCID: https://orcid.org/0009-0000-6863-7874