

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ACESSIBILIDADE, PLANEJAMENTO E PARTICIPAÇÃO ESCOLAR

PEDAGOGICAL PRACTICES FROM THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE EDUCATION: ACCESSIBILITY, PLANNING, AND SCHOOL PARTICIPATION

Katia Evangelista¹
Alex Correa Pontes²

RESUMO

A efetivação da educação inclusiva exige práticas pedagógicas capazes de reconhecer a diversidade, eliminar barreiras e assegurar condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem para todos os estudantes. Nesse contexto, este artigo teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas na perspectiva da educação inclusiva, considerando a formação docente, o planejamento curricular, a acessibilidade e os recursos necessários à participação dos estudantes no cotidiano escolar. Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como revisão integrativa da literatura, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, complementada por análise documental. O levantamento das produções científicas foi realizado entre 1º de março e 30 de junho de 2026, nas bases SciELO, Google Acadêmico e Portal de Periódicos CAPES, priorizando estudos publicados entre 2015 e junho de 2026, sem desconsiderar obras clássicas fundamentais à compreensão do tema. Também foram analisadas legislações e documentos oficiais relacionados à educação inclusiva. Os resultados evidenciaram que as práticas pedagógicas inclusivas dependem de formação continuada, planejamento flexível, diversificação das metodologias e dos processos avaliativos, acessibilidade física e tecnológica, utilização de tecnologias assistivas e articulação entre o Atendimento Educacional Especializado, o Plano Educacional Individualizado e o Desenho Universal para a Aprendizagem. Também se destacou a importância do trabalho colaborativo entre professores, gestão escolar, profissionais especializados e famílias. Conclui-se que a inclusão escolar ultrapassa a matrícula no ensino comum e requer transformação das práticas, das relações e das condições institucionais, de modo a garantir participação, autonomia e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Práticas pedagógicas; Acessibilidade; Planejamento educacional; Inclusão escolar.

ABSTRACT

The implementation of inclusive education requires pedagogical practices capable of recognizing diversity, removing barriers, and ensuring conditions for access, permanence, participation, and learning for all students. In this context, this article aimed to analyze pedagogical practices developed from the perspective of inclusive education, considering teacher education, curriculum planning, accessibility, and the resources required for students' participation in everyday school activities. Methodologically, the study is characterized as an integrative literature review with a qualitative approach and a descriptive nature, complemented by documentary analysis. The search for scientific publications was conducted between March 1 and June 30, 2026, in the SciELO, Google Scholar, and CAPES Journal Portal databases, prioritizing studies published between 2015 and June 2026, without disregarding classical works considered fundamental to understanding the topic. Legislation and official documents related to inclusive education were also analyzed. The results showed that inclusive pedagogical practices depend on continuing teacher education, flexible planning, diversified teaching methodologies and assessment procedures, physical and technological accessibility, the use of assistive technologies, and coordination among Specialized Educational Assistance, the Individualized Education Plan, and Universal Design for Learning. The importance of collaborative work among teachers, school administrators, specialized professionals, and families was also highlighted. It is concluded that school inclusion goes beyond enrollment in mainstream education and requires changes in pedagogical practices, relationships, and institutional conditions in order to ensure participation, autonomy, and learning.

Keywords: Inclusive education; Pedagogical practices; Accessibility; Educational planning; School inclusion.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva ocupa posição central nos debates educacionais contemporâneos por defender que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais, emocionais ou culturais, tenham assegurado o direito de acessar a escola, participar das experiências educativas e desenvolver suas potencialidades. Essa concepção ultrapassa a simples matrícula no ensino comum, pois exige que as instituições reconheçam a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo e reorganizem suas práticas pedagógicas, seus currículos, seus processos avaliativos, seus recursos e suas formas de relacionamento. Nessa perspectiva, a escola deixa de esperar que o estudante se adapte a uma estrutura previamente definida e passa a assumir a responsabilidade de identificar e reduzir as barreiras que limitam a participação e a aprendizagem. No contexto brasileiro, a construção dessa perspectiva foi fortalecida pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, e pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015. Esses documentos reafirmam o direito à escolarização no ensino comum e atribuem aos sistemas educacionais a responsabilidade de assegurar condições de acessibilidade, recursos pedagógicos, serviços de apoio e práticas capazes de responder às necessidades dos estudantes. Entretanto, os avanços legais não garantem, por si só, a transformação do cotidiano escolar, uma vez que sua efetivação depende de planejamento, formação profissional, infraestrutura, recursos de acessibilidade e compromisso coletivo da comunidade educativa. Nesse processo, as práticas pedagógicas assumem papel fundamental, pois é por meio delas que os princípios da inclusão se materializam nas atividades, nas interações, no acesso ao currículo e nos procedimentos de avaliação. Uma prática inclusiva não se caracteriza apenas pela realização de adaptações pontuais ou pela oferta de atividades diferenciadas, mas pela organização de condições que permitam aos estudantes participar das experiências desenvolvidas com a turma, ainda que utilizem diferentes tempos, linguagens, recursos e formas de expressão. Para isso, o professor precisa diversificar as estratégias de ensino, flexibilizar o planejamento, utilizar materiais acessíveis, considerar os conhecimentos prévios e avaliar continuamente os efeitos das intervenções realizadas, evitando que as diferenças sejam transformadas em justificativas para atividades simplificadas, isolamento ou redução das expectativas de aprendizagem. Apesar da relevância dessas práticas, muitas instituições ainda enfrentam dificuldades para construí-las de maneira sistemática. A insuficiência da formação inicial e continuada, a ausência de recursos

acessíveis, a inadequação da infraestrutura, a limitada disponibilidade de tecnologias assistivas e a fragilidade do trabalho colaborativo podem comprometer a participação dos estudantes. Além disso, instrumentos como o Desenho Universal para a Aprendizagem, o Plano Educacional Individualizado e o Atendimento Educacional Especializado nem sempre são compreendidos como estratégias articuladas ao currículo comum, sendo, em algumas situações, tratados como procedimentos isolados ou destinados apenas aos profissionais da Educação Especial. Quando isso ocorre, aumenta o risco de fragmentação das responsabilidades e de construção de percursos paralelos que afastam o estudante das experiências coletivas da turma. Diante dessa realidade, formulou-se o seguinte problema de pesquisa: **quais práticas pedagógicas contribuem para a construção de uma educação inclusiva, considerando a acessibilidade, o planejamento e a participação dos estudantes no cotidiano escolar?** Esse questionamento direciona a investigação para a compreensão das estratégias, dos recursos e das condições institucionais que podem favorecer o acesso ao conhecimento e a participação nas atividades escolares. Ao centrar a análise nas práticas pedagógicas, o estudo não desconsidera a importância da infraestrutura, da formação docente, das tecnologias assistivas, do Atendimento Educacional Especializado, do Plano Educacional Individualizado, do Desenho Universal para a Aprendizagem e da participação familiar, mas compreende esses elementos como dimensões que sustentam e fortalecem a construção de experiências educativas inclusivas. A realização da pesquisa justifica-se por sua relevância social, educacional e científica. No campo social, relaciona-se à garantia do direito à educação e à participação das pessoas com deficiência e dos demais estudantes que encontram barreiras no ambiente escolar. Na dimensão educacional, o estudo contribui para ampliar a reflexão sobre planejamento, acessibilidade, avaliação, recursos pedagógicos e colaboração entre os profissionais. Sob a perspectiva científica, a investigação reúne e sistematiza conhecimentos produzidos sobre práticas pedagógicas inclusivas, possibilitando identificar aproximações, desafios e estratégias que podem subsidiar a atuação de professores, gestores, profissionais do Atendimento Educacional Especializado e famílias. Dessa forma, discutir as práticas pedagógicas significa analisar não somente aquilo que o professor realiza em sala de aula, mas também as condições institucionais e coletivas que tornam possível uma educação comprometida com a diversidade. Nesse sentido, o estudo tem como objetivo geral **analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas na perspectiva da educação inclusiva, considerando a acessibilidade, o planejamento curricular e as condições necessárias à participação e à aprendizagem dos estudantes**. De forma específica, busca identificar os principais desafios enfrentados pelas escolas na construção de práticas pedagógicas inclusivas; discutir a importância da formação

docente e do trabalho colaborativo; analisar as contribuições da acessibilidade, das tecnologias assistivas, do Desenho Universal para a Aprendizagem, do Plano Educacional Individualizado e do Atendimento Educacional Especializado; e compreender a participação da gestão escolar e da família na organização de experiências educativas mais acessíveis e participativas. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como revisão integrativa da literatura, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, complementada por análise documental. O levantamento das produções científicas foi realizado entre 1º de março e 30 de junho de 2026, mediante consultas às bases SciELO, Google Acadêmico e Portal de Periódicos CAPES, priorizando estudos publicados entre 2015 e junho de 2026, sem desconsiderar obras anteriores reconhecidas como fundamentais à compreensão do tema. Também foram examinadas legislações e documentos oficiais relacionados à educação inclusiva. Os materiais selecionados foram submetidos à leitura exploratória, analítica e interpretativa, e as informações foram organizadas por meio da análise de conteúdo em perspectiva temática. Além desta introdução, o artigo está organizado em outras quatro seções. A segunda apresenta a fundamentação teórica, abordando os conceitos, os aspectos históricos e os fundamentos legais da educação inclusiva, a formação docente, as barreiras à participação e à aprendizagem, a acessibilidade, às tecnologias assistivas, o DUA, o PEI, o AEE, o trabalho colaborativo e a participação familiar. A terceira seção descreve o percurso metodológico adotado. Na quarta, são apresentados e discutidos os resultados organizados em categorias relacionadas à formação docente e ao planejamento inclusivo, aos recursos de apoio à aprendizagem, às estratégias de organização pedagógica e à atuação colaborativa entre escola e família. Por fim, as considerações finais retomam os principais resultados, respondem ao problema de pesquisa e apresentam as contribuições, as limitações e as possibilidades de continuidade da investigação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A análise das práticas pedagógicas desenvolvidas na perspectiva da educação inclusiva exige uma fundamentação que articule os princípios históricos e legais da inclusão, a formação dos professores, a acessibilidade, o planejamento curricular e as estratégias utilizadas para assegurar a participação e a aprendizagem dos estudantes. Esses elementos encontram-se diretamente relacionados, uma vez que a prática pedagógica não se constitui apenas pelas ações realizadas pelo professor em sala de aula, mas também pelas concepções educacionais, pelas condições institucionais, pelos recursos disponíveis e pelas relações estabelecidas entre os diferentes integrantes da comunidade escolar. Nesse sentido, esta seção apresenta inicialmente os

conceitos, os marcos históricos e os fundamentos legais da educação inclusiva, avançando posteriormente para a discussão da formação docente, das barreiras à participação, dos recursos de acessibilidade, das tecnologias assistivas, do Desenho Universal para a Aprendizagem, do Plano Educacional Individualizado, do Atendimento Educacional Especializado e do trabalho colaborativo entre escola e família.

2.1 Educação inclusiva: conceitos, aspectos históricos e fundamentos legais

A educação inclusiva fundamenta-se no reconhecimento da diversidade humana e na garantia do direito de todos os estudantes ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem em ambientes comuns de ensino. Essa concepção ultrapassa a integração física do estudante na escola regular, pois exige que a instituição transforme suas práticas, sua organização, seus currículos e seus processos avaliativos para responder às diferentes formas de aprender, comunicar-se e participar. Durante muitos anos, as pessoas com deficiência foram afastadas dos espaços escolares ou atendidas em instituições e classes separadas, sob a compreensão de que deveriam receber uma educação distinta daquela oferecida aos demais estudantes. A mudança desse paradigma ocorreu de forma gradual, impulsionada por movimentos sociais, debates acadêmicos e documentos internacionais que passaram a reconhecer a educação como direito humano e a deficiência a partir das barreiras construídas pela sociedade.

No cenário internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em 1948, estabeleceu a educação como direito de todas as pessoas, oferecendo bases para o desenvolvimento de políticas voltadas à igualdade e à não discriminação. Décadas depois, a Declaração de Salamanca, publicada em 1994, aprofundou essa compreensão ao defender que as escolas regulares deveriam acolher todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou culturais. Esse documento contribuiu para substituir o modelo de integração, no qual o estudante precisava adaptar-se às estruturas já existentes, por uma perspectiva inclusiva que atribui aos sistemas educacionais a responsabilidade de modificar suas práticas e remover as barreiras que impedem a participação. Assim, a inclusão passou a ser compreendida não como concessão, mas como princípio que deve orientar a organização das instituições e das experiências pedagógicas.

No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988 representou um marco decisivo ao reconhecer a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, assegurando ainda o Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na

rede regular de ensino. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, regulamentou a educação especial como modalidade oferecida preferencialmente no ensino comum e previu a disponibilização de serviços de apoio, métodos, técnicas, recursos e formas de organização adequadas às necessidades dos estudantes. Esses dispositivos contribuíram para consolidar a compreensão de que o ingresso na escola deve ser acompanhado por condições pedagógicas e institucionais que assegurem a continuidade da escolarização e o desenvolvimento das aprendizagens.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, ampliou esse entendimento ao orientar os sistemas de ensino para a matrícula dos estudantes público da educação especial nas classes comuns e para a oferta do Atendimento Educacional Especializado de maneira complementar ou suplementar. Nessa perspectiva, o AEE não substitui a escolarização regular, mas identifica, organiza e disponibiliza recursos pedagógicos e de acessibilidade destinados à superação das barreiras encontradas no processo educativo. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, fortaleceu essas garantias ao estabelecer o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e ao longo da vida, prevendo acessibilidade, adaptações razoáveis, recursos de tecnologia assistiva e medidas que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e social. Esses documentos demonstram que a inclusão requer responsabilidade institucional e não pode depender somente do esforço individual do professor ou da família.

Mantoan (2003; 2011) destaca que a educação inclusiva exige uma transformação profunda da escola, especialmente das concepções que sustentam currículos rígidos, avaliações padronizadas e práticas voltadas a um suposto estudante ideal. Para a autora, a diversidade precisa ser reconhecida como parte do processo educativo, e não como uma situação excepcional que deve ser resolvida por adaptações isoladas ou por profissionais especializados. Essa transformação significa planejar situações de aprendizagem que contemplem diferentes ritmos, linguagens e possibilidades de expressão, garantindo que o estudante participe do currículo comum sem ser submetido continuamente a atividades paralelas ou simplificadas. Aranha (2004) também compreende a inclusão como compromisso com a cidadania e com a igualdade de oportunidades, ressaltando que a participação dos estudantes depende da construção de ambientes escolares capazes de acolher suas características e necessidades.

A perspectiva inclusiva aproxima-se ainda do modelo social da deficiência, segundo o qual as limitações vivenciadas pelas pessoas não decorrem apenas de suas condições individuais, mas

da interação com barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas, tecnológicas e atitudinais. Dessa forma, quando o estudante não consegue participar de determinada atividade, torna-se necessário analisar não apenas suas características, mas também a maneira como o conteúdo foi apresentado, os recursos disponibilizados, o tempo concedido, as formas de avaliação e as relações construídas no ambiente escolar. Essa mudança de olhar desloca a responsabilidade do indivíduo para a organização do ensino e reforça que as práticas pedagógicas precisam ser continuamente avaliadas e reorganizadas.

Pesquisas recentes, como as discutidas por Lopes et al. (2023), demonstram que a efetivação da inclusão permanece vinculada à formação continuada dos professores e à adoção de práticas capazes de responder à diversidade existente nas salas de aula. Estratégias como o Desenho Universal para a Aprendizagem e o Plano Educacional Individualizado contribuem para ampliar a acessibilidade curricular, desde que não sejam compreendidas como modelos prontos ou documentos burocráticos. O DUA favorece o planejamento de diferentes formas de apresentação dos conteúdos, participação nas atividades e expressão das aprendizagens, enquanto o PEI organiza apoios individualizados quando as necessidades do estudante exigem acompanhamento mais específico. Essas estratégias precisam permanecer articuladas ao currículo comum e ao trabalho desenvolvido com a turma, evitando a criação de percursos isolados.

Apesar dos avanços históricos e legais, ainda existe uma distância entre os direitos reconhecidos e as condições concretas oferecidas pelas instituições de ensino. A ausência de formação profissional, acessibilidade, tecnologias assistivas, planejamento colaborativo e recursos adequados pode limitar a participação dos estudantes, mesmo quando sua matrícula está garantida. Dessa maneira, a legislação constitui fundamento indispensável, mas sua efetivação depende da transformação da cultura escolar e das práticas pedagógicas. A construção de uma educação inclusiva exige que professores, gestores, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, famílias e redes de ensino assumam responsabilidades compartilhadas, desenvolvendo estratégias que assegurem não apenas a presença dos estudantes, mas seu pertencimento, sua autonomia e sua aprendizagem.

2.2 Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas

A formação docente constitui uma das condições fundamentais para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, uma vez que o professor participa diretamente do planejamento, da

mediação das relações, da seleção dos recursos e da avaliação das aprendizagens. Embora a inclusão escolar dependa também da gestão, da infraestrutura, das políticas públicas e dos serviços de apoio, é no cotidiano da sala de aula que os princípios legais e educacionais se transformam em experiências concretas. Nesse contexto, a formação inicial precisa possibilitar que o futuro professor compreenda a diversidade como característica própria do ambiente escolar, evitando que os estudantes que apresentam deficiência ou outras necessidades educacionais sejam considerados responsabilidade exclusiva dos profissionais da Educação Especial. Mantoan (2003; 2011) destaca que a formação para a inclusão não pode permanecer restrita ao estudo isolado das deficiências, pois deve promover a revisão das concepções de currículo, ensino, aprendizagem e avaliação que sustentam práticas homogêneas e seletivas.

A literatura analisada evidencia, entretanto, que muitos cursos de licenciatura ainda oferecem conhecimentos relacionados à educação inclusiva de maneira fragmentada, geralmente concentrados em componentes curriculares específicos e pouco articulados às demais dimensões da formação pedagógica. Lopes et al. (2023) indicam que essa organização contribui para que professores iniciem sua atuação com insegurança para planejar atividades acessíveis, utilizar recursos de apoio, realizar adequações curriculares e avaliar estudantes que apresentam diferentes formas de comunicação, participação e aprendizagem. Essa dificuldade não deve ser interpretada como incapacidade individual do docente, pois decorre também das limitações dos processos formativos, da ausência de acompanhamento pedagógico e das condições concretas oferecidas pelas instituições. Por essa razão, formar para a inclusão significa desenvolver a capacidade de observar, analisar e reorganizar a prática, e não apenas apresentar técnicas ou procedimentos previamente definidos.

A formação continuada assume papel indispensável nesse processo, pois possibilita que os professores ampliem os conhecimentos construídos na graduação e reflitam sobre as situações vivenciadas no cotidiano escolar. Freire (1996) compreende a prática educativa como uma atividade que exige reflexão crítica, investigação e disponibilidade para rever decisões, enquanto Saviani (2008) relaciona a qualidade do trabalho pedagógico à formação profissional e às condições institucionais em que a docência é desenvolvida. Nessa direção, os processos formativos precisam estar vinculados à realidade das escolas, envolvendo análise de experiências, estudo de casos, planejamento coletivo, produção de materiais acessíveis e avaliação das estratégias utilizadas. Palestras isoladas e cursos descontextualizados podem

apresentar contribuições iniciais, mas dificilmente promovem mudanças duradouras quando não são acompanhados por espaços permanentes de estudo e colaboração.

As práticas pedagógicas inclusivas exigem planejamento flexível, diversificação metodológica e diferentes possibilidades de participação e expressão. Flexibilizar o currículo não significa eliminar objetivos de aprendizagem ou reduzir as expectativas em relação aos estudantes, mas criar caminhos variados para que todos tenham acesso aos conhecimentos. Os conteúdos podem ser apresentados por meio de linguagem oral, textos, imagens, recursos audiovisuais, materiais concretos, experiências práticas e tecnologias digitais, enquanto as aprendizagens podem ser demonstradas por registros escritos, respostas orais, produções visuais, atividades práticas ou recursos de comunicação. Essa organização permite que o estudante permaneça vinculado ao currículo comum, ainda que necessite de tempos, apoios ou formas de expressão diferenciadas.

A avaliação também precisa acompanhar essa perspectiva, deixando de ser compreendida apenas como aplicação uniforme de provas e atividades padronizadas. Uma avaliação inclusiva considera o processo de aprendizagem, os avanços apresentados, as estratégias utilizadas, os apoios necessários e as diferentes maneiras pelas quais os estudantes demonstram seus conhecimentos. O professor pode utilizar observações sistemáticas, registros pedagógicos, portfólios, atividades práticas, produções individuais e coletivas e instrumentos adaptados, mantendo os objetivos educacionais e diversificando as formas de acompanhamento. A adaptação avaliativa não representa favorecimento ou redução do rigor, mas uma condição de equidade que permite identificar aprendizagens que poderiam permanecer ocultas em procedimentos rígidos.

Outro aspecto importante corresponde ao trabalho colaborativo entre o professor da classe comum, o profissional do Atendimento Educacional Especializado, a equipe gestora e os demais profissionais envolvidos. Silva, Lopes e Quadros (2024) destacam que o ensino colaborativo amplia as possibilidades de participação quando existe planejamento conjunto, compartilhamento de responsabilidades e acompanhamento contínuo das estratégias. O AEE não substitui a escolarização regular nem deve assumir isoladamente o estudante, mas pode contribuir para identificar barreiras, elaborar recursos de acessibilidade e orientar intervenções que favoreçam o acesso ao currículo. Quando não existe diálogo entre os profissionais, podem surgir atividades paralelas, orientações contraditórias e fragmentação do processo educativo.

A atuação docente também precisa evitar práticas que, embora apresentadas como adaptações, produzam isolamento ou empobrecimento curricular. A realização contínua de tarefas simplificadas, repetitivas ou desconectadas daquilo que é trabalhado com a turma pode manter o estudante fisicamente presente, mas afastado das experiências formativas. A inclusão exige que as adaptações ampliem as possibilidades de participação, comunicação e aprendizagem, permitindo que o educando integre projetos, discussões, atividades coletivas e processos avaliativos. Nesse sentido, a prática pedagógica inclusiva não se define pela quantidade de materiais diferentes produzidos, mas pela capacidade de criar condições para que todos participem dos mesmos processos educativos, respeitando suas singularidades.

As tecnologias assistivas, os recursos visuais, os materiais concretos e os instrumentos de comunicação também podem fortalecer o trabalho docente, desde que sejam utilizados com intencionalidade pedagógica. Esses recursos não substituem a mediação do professor e não devem ser empregados apenas para ocupar o estudante ou controlar seu comportamento. Sua função consiste em reduzir barreiras, ampliar a autonomia e favorecer o acesso aos conteúdos e às interações. Para utilizá-los de maneira adequada, o professor necessita de formação, acompanhamento e oportunidades para avaliar seus efeitos, reorganizando as estratégias sempre que necessário.

Dessa forma, a formação docente e as práticas pedagógicas inclusivas precisam ser compreendidas como dimensões articuladas de um mesmo processo. O professor necessita de conhecimentos teóricos, repertório metodológico, tempo para planejamento, apoio institucional e espaços de colaboração para responder à diversidade presente nas turmas. Ao mesmo tempo, a formação somente produz efeitos quando encontra condições para ser incorporada ao cotidiano escolar. Construir práticas inclusivas, portanto, significa relacionar formação, planejamento, avaliação, acessibilidade e trabalho coletivo, garantindo que as diferenças sejam reconhecidas sem se transformarem em justificativas para a exclusão ou para a redução das oportunidades de aprendizagem.

3 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como revisão integrativa da literatura, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, complementada pela análise documental. A escolha desse percurso metodológico fundamenta-se na possibilidade de reunir, organizar e interpretar conhecimentos científicos relacionados às práticas pedagógicas desenvolvidas na perspectiva da educação

inclusiva, considerando aspectos como formação docente, planejamento curricular, acessibilidade, tecnologias assistivas, Desenho Universal para a Aprendizagem, Plano Educacional Individualizado, Atendimento Educacional Especializado e trabalho colaborativo. A abordagem qualitativa mostrou-se adequada por permitir a compreensão das contribuições, dos desafios e das diferentes concepções presentes nas produções selecionadas, enquanto o caráter descritivo possibilitou sistematizar as estratégias apontadas pela literatura como favoráveis à participação e à aprendizagem dos estudantes.

O levantamento das produções científicas foi realizado entre 1º de março e 30 de junho de 2026, mediante consultas à Scientific Electronic Library Online — SciELO, ao Google Acadêmico e ao Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — CAPES. Para localizar os estudos, foram utilizados os descritores “educação inclusiva”, “práticas pedagógicas inclusivas”, “inclusão escolar”, “formação docente”, “acessibilidade”, “tecnologia assistiva”, “Desenho Universal para a Aprendizagem”, “Plano Educacional Individualizado”, “Atendimento Educacional Especializado”, “planejamento inclusivo” e “trabalho colaborativo”, empregados individualmente e combinados por meio dos operadores booleanos AND e OR. Foram priorizadas produções publicadas entre janeiro de 2015 e junho de 2026, sem desconsiderar obras anteriores reconhecidas como fundamentais para a compreensão histórica, conceitual e pedagógica do objeto investigado.

O corpus da revisão integrativa foi constituído por artigos científicos, dissertações e teses que apresentavam relação direta com as práticas pedagógicas inclusivas, a formação dos professores, a acessibilidade curricular, os recursos de apoio à aprendizagem e as estratégias utilizadas para garantir a participação dos estudantes. Os livros clássicos anteriores ao recorte temporal foram empregados na fundamentação teórica, enquanto a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Lei Brasileira de Inclusão e outros documentos educacionais foram examinados como fontes da análise documental. Dessa maneira, as produções científicas constituíram o corpus principal da revisão, enquanto os documentos oficiais ofereceram sustentação histórica, legal e normativa às discussões.

Como critérios de inclusão, foram consideradas produções disponíveis integralmente, publicadas em língua portuguesa, inglesa ou espanhola e relacionadas diretamente às práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva. Também foram incluídos estudos que abordassem planejamento curricular, avaliação, formação docente, acessibilidade, tecnologias assistivas,

DUA, PEI, AEE, participação familiar e trabalho colaborativo. Foram excluídos os estudos duplicados, os materiais sem acesso ao texto completo, as produções exclusivamente clínicas ou terapêuticas e os trabalhos que, após a leitura inicial, não apresentavam relação com o problema e os objetivos da investigação.

O processo de seleção ocorreu em etapas sucessivas. Inicialmente, realizou-se a leitura dos títulos e resumos das produções localizadas, buscando identificar sua aproximação com o tema. Posteriormente, os estudos previamente selecionados foram submetidos à leitura integral, exploratória, analítica e interpretativa. Na leitura exploratória, verificou-se a pertinência geral dos materiais; na etapa analítica, foram identificados os objetivos, os fundamentos teóricos, os procedimentos metodológicos e os principais resultados; e, na leitura interpretativa, estabeleceram-se relações entre as produções científicas, as legislações e os documentos oficiais selecionados.

As informações foram examinadas por meio da análise de conteúdo em perspectiva temática, contemplando as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, com realização de inferências e interpretações. Inicialmente, procedeu-se à organização do corpus e à leitura geral dos materiais; em seguida, foram identificadas as unidades de sentido recorrentes e agrupadas as informações que apresentavam proximidade temática; por fim, os conteúdos foram interpretados à luz do referencial teórico e dos documentos normativos. Esse processo resultou na definição de quatro categorias de análise: **formação docente e planejamento pedagógico inclusivo; acessibilidade e recursos de apoio à aprendizagem; DUA, PEI e AEE como estratégias de organização pedagógica; e trabalho colaborativo e participação da família**. Embora apresentadas separadamente, essas categorias estão interligadas e representam condições necessárias à construção de práticas pedagógicas comprometidas com a participação, a autonomia e a aprendizagem dos estudantes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das produções científicas e dos documentos oficiais evidenciou que a construção de práticas pedagógicas inclusivas não depende de uma estratégia isolada, mas da articulação entre formação docente, planejamento curricular, acessibilidade, recursos pedagógicos, serviços de apoio e participação dos diferentes sujeitos da comunidade escolar. Embora a legislação

brasileira tenha ampliado as garantias de acesso dos estudantes com deficiência às classes comuns, os estudos analisados demonstram que a matrícula, por si só, não assegura participação, aprendizagem e pertencimento. A inclusão concretiza-se quando a escola reorganiza suas práticas, identifica as barreiras presentes no cotidiano e oferece diferentes formas de acesso ao currículo e de expressão das aprendizagens.

Os resultados também demonstraram que os desafios da inclusão não podem ser atribuídos exclusivamente ao professor. A atuação docente é influenciada pelas condições de trabalho, pela formação recebida, pelo tempo disponível para o planejamento, pela existência de recursos acessíveis e pelo apoio oferecido pela gestão e pelos profissionais especializados. Dessa forma, práticas pedagógicas inclusivas precisam ser compreendidas como resultado de uma responsabilidade coletiva, envolvendo os sistemas de ensino, a gestão escolar, os professores da classe comum, os profissionais do Atendimento Educacional Especializado, as famílias e os próprios estudantes.

A partir da análise temática, os resultados foram organizados em quatro categorias: formação docente e planejamento pedagógico inclusivo; acessibilidade e recursos de apoio à aprendizagem; DUA, PEI e AEE como estratégias de organização pedagógica; e trabalho colaborativo e participação da família. Essas categorias não representam dimensões separadas, pois se relacionam diretamente na organização do processo educativo. A formação docente, por exemplo, influencia o uso dos recursos de acessibilidade, enquanto o planejamento pedagógico depende da colaboração entre os professores, a equipe especializada e a família.

4.1 Formação docente e planejamento pedagógico inclusivo

A formação docente destacou-se como um dos principais elementos relacionados à construção de práticas pedagógicas inclusivas. Os estudos analisados indicam que muitos professores reconhecem a importância da inclusão, mas ainda apresentam insegurança para planejar atividades, selecionar recursos, flexibilizar estratégias e avaliar estudantes que demonstram diferentes formas de participação e aprendizagem. Essa dificuldade está relacionada, entre outros fatores, à presença limitada dos conhecimentos sobre Educação Especial e inclusão nos cursos de licenciatura e à ausência de processos permanentes de formação continuada nas instituições escolares.

Lopes et al. (2023) evidenciam que a formação inicial e continuada ainda ocorre, em muitos contextos, de maneira fragmentada, com pouca articulação entre os conhecimentos teóricos e

as situações vivenciadas nas salas de aula. Essa realidade pode levar o professor a compreender a inclusão como uma responsabilidade exclusiva do profissional especializado ou como uma tarefa que depende de conhecimentos clínicos sobre cada deficiência. Entretanto, a prática inclusiva requer principalmente conhecimentos pedagógicos que possibilitem observar as barreiras, diversificar as formas de ensinar e organizar condições para que os estudantes participem do currículo comum.

A análise demonstrou que a formação continuada apresenta melhores resultados quando ocorre de forma permanente, contextualizada e articulada às demandas da escola. Cursos pontuais e palestras podem contribuir para a sensibilização inicial, mas são insuficientes quando não proporcionam momentos de estudo, planejamento coletivo, acompanhamento e avaliação das práticas desenvolvidas. A formação precisa partir das situações concretas enfrentadas pelos professores, possibilitando analisar as necessidades dos estudantes, elaborar materiais acessíveis, discutir estratégias de avaliação e compartilhar experiências entre os profissionais.

Nesse sentido, Freire (1996) defende que a prática educativa exige reflexão crítica e disponibilidade para rever concepções e decisões. A formação não se encerra na graduação, pois o professor constrói e aperfeiçoa seus conhecimentos ao analisar sua própria atuação e dialogar com outros profissionais. Saviani (2008), por sua vez, destaca que a qualidade do trabalho pedagógico está relacionada tanto à formação quanto às condições oferecidas para o exercício da docência. Assim, responsabilizar somente o professor pelas dificuldades da inclusão desconsidera a necessidade de apoio pedagógico, recursos, tempo de planejamento e políticas institucionais.

Outro resultado identificado refere-se à importância do planejamento pedagógico flexível. Os estudos analisados mostram que práticas excessivamente padronizadas podem criar barreiras quando estabelecem uma única maneira de ensinar, participar e demonstrar aprendizagem. O planejamento inclusivo precisa antecipar a diversidade presente na turma, prevendo diferentes formas de apresentação dos conteúdos, realização das atividades e acompanhamento dos resultados. Essa organização não significa elaborar um plano totalmente diferente para cada estudante, mas diversificar as possibilidades de acesso e participação, oferecendo apoios específicos sempre que necessário.

A flexibilização curricular também não deve ser confundida com simplificação permanente dos conteúdos ou redução das expectativas de aprendizagem. Quando o estudante recebe apenas

atividades repetitivas, descontextualizadas ou inferiores às propostas desenvolvidas com a turma, pode permanecer fisicamente na sala, mas excluído do processo educativo. A prática pedagógica inclusiva busca preservar os objetivos essenciais do currículo e criar diferentes caminhos para alcançá-los, considerando os ritmos, as formas de comunicação, os conhecimentos prévios e os recursos utilizados pelos estudantes.

Os resultados evidenciaram ainda que a avaliação precisa ser integrada ao planejamento e utilizada para acompanhar o processo de aprendizagem. Instrumentos rígidos e uniformes podem não permitir que todos os estudantes demonstrem os conhecimentos construídos. Por essa razão, a literatura recomenda a diversificação dos procedimentos avaliativos, incluindo observações, registros pedagógicos, portfólios, produções orais, escritas e visuais, atividades práticas e recursos de comunicação alternativa. Essa diversificação não elimina os critérios de avaliação, mas amplia as possibilidades de expressão e permite acompanhar os avanços individuais.

Dessa forma, a formação docente e o planejamento pedagógico constituem dimensões inseparáveis. A formação amplia o repertório teórico e metodológico do professor, enquanto o planejamento transforma esses conhecimentos em experiências concretas de ensino. Contudo, sua efetivação depende de condições institucionais que assegurem tempo, acompanhamento e colaboração. Os resultados indicam, portanto, que a construção de práticas pedagógicas inclusivas exige investimentos contínuos na formação dos profissionais e na organização de espaços coletivos de planejamento, evitando que o professor desenvolva isoladamente respostas para desafios que pertencem a toda a instituição escolar.

4.2 Acessibilidade e recursos de apoio à aprendizagem

A acessibilidade destacou-se, nas produções analisadas, como uma condição essencial para a efetivação das práticas pedagógicas inclusivas. Os resultados demonstraram que a participação dos estudantes não depende apenas da presença de rampas, corrimãos ou adaptações arquitetônicas, mas também da eliminação de barreiras comunicacionais, pedagógicas, tecnológicas e atitudinais. Dessa forma, uma escola pode apresentar condições físicas de acesso e, ainda assim, manter práticas excludentes quando os materiais, as atividades, as formas de comunicação e os procedimentos avaliativos não contemplam a diversidade dos estudantes. A acessibilidade, portanto, precisa ser compreendida de maneira ampla e integrada ao

planejamento pedagógico, evitando que seja tratada como uma ação complementar ou realizada somente após o surgimento das dificuldades.

A análise evidenciou que as barreiras físicas ainda comprometem o deslocamento, a autonomia e a participação dos estudantes em diferentes espaços escolares. Salas de aula, bibliotecas, laboratórios, banheiros, refeitórios, áreas de recreação e demais ambientes precisam ser organizados para permitir circulação segura e utilização independente. Entretanto, a existência dessas condições não garante, isoladamente, a inclusão, pois o estudante também necessita acessar os conteúdos, compreender as orientações, comunicar-se e participar das atividades propostas. Assim, a acessibilidade arquitetônica deve estar articulada à acessibilidade pedagógica, comunicacional e tecnológica, formando um conjunto de condições que favoreça a permanência com aprendizagem.

Entre os recursos de apoio identificados na literatura, destacam-se os materiais concretos, os recursos visuais, os textos ampliados, os leitores de tela, os sintetizadores de voz, os softwares de comunicação alternativa, as legendas, os áudios, os vídeos acessíveis e os equipamentos adaptados. Esses instrumentos podem ampliar as possibilidades de compreensão e expressão, especialmente quando utilizados de acordo com as necessidades e potencialidades de cada estudante. Contudo, sua eficácia depende da intencionalidade pedagógica e da articulação com os objetivos de aprendizagem. A simples presença de um equipamento ou aplicativo não garante sua contribuição para o processo educativo, pois é necessário que o professor saiba selecioná-lo, utilizá-lo e avaliar seus efeitos no desenvolvimento das atividades.

Os estudos analisados demonstraram que as tecnologias assistivas podem contribuir para ampliar a autonomia, a comunicação e o acesso ao currículo. Diniz (2024) destaca que esses recursos favorecem a participação quando são integrados ao planejamento e utilizados de maneira coerente com as necessidades dos estudantes. Nessa perspectiva, a tecnologia assistiva não deve ser compreendida apenas como um equipamento sofisticado ou de alto custo, uma vez que recursos simples, produzidos ou adaptados pela própria escola, também podem eliminar barreiras significativas. Pranchas de comunicação, organizadores visuais, materiais táteis, marcadores de páginas, suportes para escrita e rotinas ilustradas são exemplos de recursos que podem ser utilizados conforme as características da atividade e do estudante.

Apesar dessas contribuições, a literatura evidencia limitações relacionadas à insuficiência de recursos, à manutenção dos equipamentos, à baixa conectividade e à falta de formação para a

utilização das tecnologias. Em algumas situações, os materiais são adquiridos, mas permanecem pouco utilizados por ausência de orientação ou por não estarem integrados ao planejamento escolar. Esse resultado demonstra que o investimento em equipamentos precisa ser acompanhado por formação continuada, acompanhamento pedagógico e avaliação da funcionalidade dos recursos. Também é necessário considerar que um mesmo instrumento pode produzir resultados diferentes entre os estudantes, exigindo observação contínua e ajustes de acordo com as respostas apresentadas.

Outro aspecto identificado refere-se à acessibilidade dos materiais didáticos e das atividades propostas. Textos extensos, instruções pouco objetivas, excesso de informações visuais ou atividades baseadas exclusivamente na escrita podem criar barreiras para estudantes com diferentes formas de comunicação e aprendizagem. Nesse contexto, a diversificação dos recursos possibilita apresentar o mesmo conteúdo por meio de imagens, áudios, materiais concretos, esquemas, mapas conceituais, vídeos e experiências práticas. Essa organização beneficia não somente os estudantes com deficiência, mas toda a turma, pois amplia as possibilidades de compreensão e participação.

A acessibilidade também se relaciona diretamente às formas de avaliação. Quando o estudante compreende o conteúdo, mas não consegue responder no formato único estabelecido, o instrumento avaliativo pode tornar-se uma barreira. Por essa razão, as produções analisadas defendem a utilização de diferentes formas de registro e expressão das aprendizagens, incluindo respostas orais, atividades práticas, produções visuais, recursos digitais e comunicação alternativa. Essas possibilidades não modificam necessariamente os objetivos avaliados, mas oferecem condições para que o estudante demonstre aquilo que aprendeu por meios compatíveis com suas características.

Mantoan (2003; 2011) ressalta que a inclusão exige mudanças nas estruturas e nas práticas escolares, afastando-se da ideia de que o estudante deve adaptar-se a um modelo único de ensino. Essa compreensão reforça que a acessibilidade não pode ser reduzida a intervenções individuais realizadas somente após a identificação das dificuldades. O planejamento precisa antecipar possíveis barreiras e prever diferentes formas de acesso, participação e expressão. Quando a escola organiza suas práticas desde o início para contemplar a diversidade, reduz a necessidade de adaptações improvisadas e amplia as possibilidades de aprendizagem coletiva.

Os resultados indicaram ainda que a falta de recursos não deve justificar a ausência de iniciativas inclusivas, embora seja responsabilidade dos sistemas de ensino assegurar investimentos adequados. O professor pode desenvolver alternativas pedagógicas com materiais disponíveis, mas não deve assumir individualmente a obrigação de suprir as deficiências estruturais da instituição. A garantia da acessibilidade depende da atuação articulada entre gestão escolar, redes de ensino, profissionais especializados e políticas públicas, incluindo aquisição de equipamentos, manutenção, formação e acompanhamento da utilização dos recursos.

Dessa forma, a acessibilidade e os recursos de apoio à aprendizagem constituem dimensões inseparáveis das práticas pedagógicas inclusivas. Sua importância não está apenas na compensação de limitações individuais, mas na transformação das condições que restringem a participação. Os dados analisados demonstram que ambientes acessíveis, materiais diversificados e tecnologias utilizadas com intencionalidade pedagógica favorecem a autonomia, o pertencimento e o acesso ao conhecimento. Contudo, para que esses recursos produzam efeitos concretos, precisam estar articulados ao planejamento, à formação docente e ao acompanhamento contínuo das necessidades dos estudantes.

4.3 DUA, PEI e AEE como estratégias de organização pedagógica

A análise das produções selecionadas demonstrou que o Desenho Universal para a Aprendizagem, o Plano Educacional Individualizado e o Atendimento Educacional Especializado constituem estratégias importantes para a organização das práticas pedagógicas inclusivas. Embora apresentem objetivos e formas de aplicação diferentes, esses instrumentos convergem ao buscar a eliminação das barreiras que dificultam o acesso ao currículo, a participação nas atividades e a expressão das aprendizagens. Os estudos evidenciaram, entretanto, que sua contribuição depende da articulação com o planejamento desenvolvido na classe comum, pois a utilização isolada ou burocrática dessas estratégias pode produzir fragmentação das responsabilidades e afastamento do estudante em relação às experiências coletivas da turma.

O Desenho Universal para a Aprendizagem destacou-se como uma perspectiva de planejamento que procura considerar a diversidade desde a organização inicial das propostas educativas. Em vez de elaborar uma atividade padronizada e realizar adaptações somente após o surgimento das dificuldades, o DUA orienta o professor a prever diferentes formas de apresentação dos

conteúdos, participação nas experiências e demonstração dos conhecimentos. Essa perspectiva reconhece que os estudantes não aprendem da mesma maneira e que uma única estratégia de ensino pode favorecer alguns enquanto cria barreiras para outros. Dessa forma, o planejamento pode articular textos, imagens, materiais concretos, recursos audiovisuais, atividades práticas, tecnologias digitais e diferentes formas de registro.

Silva et al. (2023) defendem que a implementação do DUA amplia a acessibilidade curricular e reduz a necessidade de adaptações improvisadas, uma vez que o professor organiza previamente diferentes possibilidades de envolvimento, compreensão e expressão. Os resultados analisados indicam que essa abordagem beneficia toda a turma, e não somente os estudantes público da Educação Especial, pois diversifica as experiências e favorece diferentes formas de aprendizagem. Contudo, o DUA não elimina a necessidade de apoios individualizados, especialmente quando as estratégias planejadas para o grupo não respondem integralmente às necessidades específicas de determinado estudante.

Nesse contexto, o Plano Educacional Individualizado apresenta-se como um instrumento de planejamento e acompanhamento destinado a organizar os objetivos, as estratégias, os recursos de acessibilidade e os apoios necessários ao percurso escolar do estudante. O PEI deve ser elaborado de forma colaborativa, envolvendo professores da classe comum, profissionais do AEE, equipe gestora, família e, sempre que possível, o próprio estudante. Sua construção precisa partir da identificação das potencialidades, das necessidades, das formas de comunicação, das barreiras encontradas e dos conhecimentos já desenvolvidos, evitando que o documento seja elaborado apenas com base no diagnóstico ou na descrição das limitações.

Os estudos examinados indicaram que o PEI contribui para a continuidade e a sistematização das intervenções quando estabelece metas pedagógicas claras, estratégias de acompanhamento e responsabilidades compartilhadas. Costa, Schmidt e Camargo (2023) destacam que sua elaboração pode fortalecer a articulação entre escola, família e profissionais especializados, favorecendo a organização das práticas e o acompanhamento do desenvolvimento escolar. Da mesma forma, Rambo, Almeida e Martins (2023) apontam que o PEI deixa de ser um documento meramente administrativo quando é utilizado para orientar decisões pedagógicas, avaliar os avanços e reorganizar os apoios disponibilizados ao estudante.

Apesar dessas contribuições, a análise revelou que o PEI pode perder sua função pedagógica quando se transforma em formulário padronizado, elaborado sem participação coletiva ou

arquivado sem acompanhamento. Também pode reforçar processos de exclusão quando organiza um currículo paralelo, com objetivos desvinculados daquilo que é trabalhado com a turma. O planejamento individualizado não deve reduzir permanentemente as expectativas de aprendizagem, mas definir caminhos, recursos, tempos e mediações que possibilitem o acesso aos objetivos essenciais do currículo comum. Dessa forma, sua elaboração precisa ser acompanhada por revisões periódicas e pela análise dos resultados produzidos pelas estratégias adotadas.

O Atendimento Educacional Especializado também foi identificado como serviço indispensável para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Conforme os documentos oficiais analisados, o AEE possui caráter complementar ou suplementar e não substitui a escolarização na classe comum. Sua função consiste em identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade destinados à eliminação das barreiras que dificultam a participação e a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, sua atuação deve estar articulada ao currículo escolar e às situações vivenciadas em sala, evitando que o atendimento seja reduzido à realização de atividades desconectadas do planejamento pedagógico.

Lima e Santos (2023) destacam que a efetividade do AEE depende da comunicação permanente entre o professor da sala de recursos, o professor da classe comum, a equipe gestora e a família. Quando essa articulação ocorre, torna-se possível compartilhar informações, identificar necessidades, elaborar materiais acessíveis e acompanhar os efeitos das intervenções. Em contrapartida, quando o serviço funciona de maneira isolada, podem surgir expectativas de que o profissional especializado seja o único responsável pelo estudante, comprometendo o caráter coletivo da inclusão. O AEE precisa apoiar a escolarização, mas não pode retirar da classe comum a responsabilidade pelo planejamento e pela aprendizagem.

Os resultados demonstraram que o DUA, o PEI e o AEE apresentam maior potencial quando utilizados de maneira complementar. O DUA contribui para a organização de um currículo acessível desde o início; o PEI sistematiza os apoios individualizados quando as estratégias gerais não são suficientes; e o AEE oferece recursos, orientações e serviços especializados para a superação das barreiras. Essa articulação permite equilibrar propostas planejadas para todos com intervenções específicas, sem separar o estudante do processo educativo coletivo. Assim, a universalização das oportunidades não elimina a necessidade de individualização, da mesma forma que o atendimento individualizado não deve produzir um percurso escolar paralelo.

A análise também indicou que a utilização dessas estratégias exige formação docente, tempo para planejamento e apoio da gestão escolar. Não é suficiente recomendar a elaboração do PEI, a aplicação do DUA ou a articulação com o AEE sem assegurar condições para reuniões, produção de recursos, acompanhamento e avaliação. Quando essas responsabilidades são atribuídas isoladamente ao professor, aumenta o risco de produção de documentos formais que não modificam as práticas cotidianas. Por essa razão, as redes de ensino e as instituições escolares precisam estabelecer procedimentos, disponibilizar suporte pedagógico e promover espaços de trabalho coletivo.

Dessa forma, o DUA, o PEI e o AEE devem ser compreendidos como estratégias pedagógicas articuladas à garantia do direito à aprendizagem. Sua importância não está apenas na existência formal de documentos, planos ou serviços, mas na capacidade de orientar práticas que ampliem o acesso ao currículo, a autonomia, a participação e o desenvolvimento dos estudantes. Os resultados evidenciam que, quando integrados ao planejamento da classe comum e sustentados pelo trabalho colaborativo, esses instrumentos contribuem para transformar a inclusão de um princípio legal em uma experiência efetivamente vivenciada no cotidiano escolar.

4.4 Trabalho colaborativo e participação da família

A análise das produções selecionadas evidenciou que a construção de práticas pedagógicas inclusivas depende da atuação articulada entre professores da classe comum, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, equipe gestora, famílias e demais profissionais que acompanham os estudantes. A inclusão não pode ser atribuída isoladamente ao professor ou ao profissional especializado, pois envolve decisões relacionadas ao planejamento curricular, à acessibilidade, à avaliação, à organização dos espaços, à utilização dos recursos e ao acompanhamento das aprendizagens. Quando essas responsabilidades são compartilhadas, ampliam-se as possibilidades de identificar as barreiras existentes e construir estratégias coerentes com as necessidades dos estudantes e com os objetivos desenvolvidos no currículo comum.

O trabalho colaborativo destacou-se como uma estratégia relevante para superar a fragmentação entre o ensino regular e a Educação Especial. Silva, Lopes e Quadros (2024) demonstram que o planejamento conjunto entre os profissionais favorece a adaptação dos recursos, a diversificação das metodologias e a participação dos estudantes nas atividades escolares. Essa colaboração não significa apenas trocar informações ocasionalmente, mas estabelecer

momentos sistemáticos de diálogo, planejamento, acompanhamento e avaliação. O professor da classe comum contribui com o conhecimento sobre o currículo, a turma e as situações de aprendizagem, enquanto o profissional do AEE pode auxiliar na identificação das barreiras, na elaboração de recursos de acessibilidade e na definição de estratégias que ampliem a autonomia e a participação.

Os resultados indicaram, entretanto, que essa articulação ainda enfrenta dificuldades em muitas instituições. A ausência de horários destinados ao planejamento coletivo, a sobrecarga de trabalho, a comunicação limitada entre os profissionais e a indefinição das responsabilidades podem comprometer a continuidade das intervenções. Em algumas situações, o estudante é encaminhado ao AEE sem que haja diálogo sobre aquilo que está sendo desenvolvido na classe comum, produzindo atividades paralelas e pouco relacionadas ao currículo. Em outros casos, o professor especializado é compreendido como o único responsável pela inclusão, o que enfraquece o compromisso coletivo e pode reforçar a separação entre os serviços de apoio e o trabalho pedagógico realizado com a turma.

Nesse processo, a gestão escolar desempenha papel fundamental, pois é responsável por organizar condições institucionais que favoreçam a colaboração. Cabe à gestão assegurar momentos de planejamento, promover processos de formação continuada, acompanhar as práticas pedagógicas, articular os serviços de apoio e garantir que a inclusão seja contemplada no projeto político-pedagógico da instituição. Uma gestão comprometida com a perspectiva inclusiva não atua apenas diante de dificuldades específicas, mas desenvolve ações permanentes de sensibilização, acompanhamento e reorganização das práticas. Dessa forma, contribui para que a inclusão deixe de depender exclusivamente da iniciativa individual de alguns profissionais e passe a constituir um princípio institucional.

A participação da família também foi identificada como elemento essencial para o acompanhamento do desenvolvimento e para a construção de estratégias pedagógicas mais adequadas. Aranha (2004) compreende a inclusão como um processo que envolve os diferentes sujeitos presentes na vida do estudante, reconhecendo a família como participante das decisões educacionais. O diálogo com os familiares pode fornecer informações sobre formas de comunicação, interesses, rotinas, necessidades, potencialidades e recursos utilizados fora do ambiente escolar. Esses conhecimentos auxiliam os professores na compreensão do estudante e na organização de intervenções mais coerentes, sem substituir a observação pedagógica nem transferir à família responsabilidades que pertencem à escola.

A parceria entre escola e família precisa ser construída a partir do respeito, da escuta e da corresponsabilidade. A família não deve ser convocada somente quando surgem dificuldades relacionadas ao comportamento, à aprendizagem ou à frequência, pois essa postura pode transformar o diálogo em um espaço exclusivamente voltado à apresentação de problemas. A participação torna-se mais significativa quando os familiares recebem informações sobre o planejamento, os avanços, os recursos utilizados e as possibilidades de continuidade das estratégias. Da mesma forma, suas observações e preocupações precisam ser consideradas nos processos de tomada de decisão, especialmente na elaboração e no acompanhamento do Plano Educacional Individualizado.

Os estudos analisados também demonstraram que a ausência de diálogo entre escola e família pode produzir expectativas contraditórias, descontinuidade das ações e dificuldades no acompanhamento do estudante. Contudo, essa ausência não deve ser interpretada automaticamente como falta de interesse familiar, pois fatores sociais, econômicos, culturais, profissionais e territoriais podem limitar a participação. Cabe à escola desenvolver diferentes formas de comunicação e aproximação, evitando modelos rígidos que condicionem a colaboração à presença constante em reuniões presenciais. Contatos individuais, registros escritos, recursos digitais e encontros em horários diversificados podem ampliar as possibilidades de participação, respeitando a realidade das famílias.

A participação do próprio estudante também precisa ser considerada na construção das práticas inclusivas. Sempre que possível, suas opiniões, preferências, dificuldades e formas de comunicação devem integrar o planejamento e a avaliação das estratégias utilizadas. Escutar o estudante significa reconhecê-lo como sujeito do processo educativo, evitando que todas as decisões sejam tomadas exclusivamente pelos adultos. Essa participação pode ocorrer por meio da fala, da escrita, de recursos de comunicação alternativa, de escolhas entre atividades e da observação de suas respostas às intervenções. Ao considerar essas manifestações, a escola amplia o protagonismo e fortalece a autonomia.

Os resultados evidenciaram que a construção de uma cultura escolar inclusiva depende ainda de ações permanentes de conscientização e enfrentamento das barreiras atitudinais. Preconceitos, expectativas reduzidas e concepções baseadas na incapacidade podem comprometer o desenvolvimento dos estudantes mesmo quando existem recursos materiais e serviços especializados. Por essa razão, o trabalho colaborativo precisa envolver toda a comunidade escolar, incluindo funcionários, estudantes e famílias, promovendo relações

pautadas no respeito à diversidade e na valorização das diferenças. A inclusão não se limita às práticas realizadas dentro da sala de aula, mas alcança os espaços de convivência, recreação, alimentação, participação estudantil e interação social.

Dessa forma, o trabalho colaborativo e a participação familiar constituem condições indispensáveis para a continuidade e a efetividade das práticas pedagógicas inclusivas. A articulação entre os diferentes sujeitos permite compartilhar conhecimentos, responsabilidades e decisões, evitando intervenções isoladas e fragmentadas. Os resultados demonstram que a inclusão se fortalece quando a gestão cria condições para o planejamento coletivo, os professores atuam de maneira articulada, os profissionais especializados apoiam o acesso ao currículo, as famílias participam das decisões e os estudantes têm suas manifestações consideradas. Assim, a construção de uma escola inclusiva assume caráter institucional, coletivo e democrático, sustentado pelo compromisso com a participação e a aprendizagem de todos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas na perspectiva da educação inclusiva, considerando a acessibilidade, o planejamento curricular e as condições necessárias à participação e à aprendizagem dos estudantes. A partir da revisão integrativa da literatura e da análise documental, foi possível compreender que a efetivação da inclusão escolar não ocorre somente por meio da matrícula dos estudantes no ensino comum, pois depende da transformação das práticas, das relações e das condições institucionais que organizam o cotidiano educativo.

Em resposta ao problema de pesquisa, constatou-se que as práticas pedagógicas que contribuem para a construção de uma educação inclusiva são aquelas fundamentadas no planejamento flexível, na diversificação das metodologias, na acessibilidade curricular, na utilização de recursos de apoio e na adoção de diferentes formas de avaliação e expressão das aprendizagens. Essas práticas precisam reconhecer que os estudantes apresentam ritmos, formas de comunicação, experiências e necessidades distintas, sem que essas diferenças sejam utilizadas como justificativa para o isolamento, a simplificação permanente das atividades ou a redução das expectativas de aprendizagem.

Os resultados evidenciaram que a formação docente representa uma das principais condições para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Professores que dispõem de oportunidades

permanentes de formação, planejamento e acompanhamento apresentam maiores possibilidades de identificar barreiras, selecionar recursos e reorganizar as estratégias de ensino. Entretanto, a responsabilidade pela inclusão não pode ser atribuída exclusivamente ao docente, pois sua atuação depende do apoio da gestão escolar, das condições de trabalho, da disponibilidade de materiais acessíveis e da existência de espaços destinados ao planejamento coletivo.

A acessibilidade também se mostrou indispensável para a participação dos estudantes. Além das condições arquitetônicas, foram identificadas como fundamentais as dimensões pedagógica, comunicacional, tecnológica e atitudinal. Os recursos de tecnologia assistiva, os materiais adaptados, as diferentes linguagens e as formas diversificadas de avaliação podem ampliar a autonomia e o acesso ao currículo quando utilizados com intencionalidade pedagógica. Contudo, a simples presença desses recursos não garante a inclusão, sendo necessária formação profissional para sua utilização, acompanhamento contínuo e integração com os objetivos de aprendizagem.

A análise demonstrou ainda que o Desenho Universal para a Aprendizagem, o Plano Educacional Individualizado e o Atendimento Educacional Especializado apresentam maior potencial quando utilizados de maneira articulada. O DUA contribui para antecipar a diversidade e organizar diferentes possibilidades de acesso, participação e expressão; o PEI sistematiza metas, recursos e apoios individualizados; e o AEE auxilia na identificação e na eliminação das barreiras que dificultam a aprendizagem. Esses instrumentos não devem produzir um currículo paralelo, mas apoiar a participação do estudante nas experiências desenvolvidas com a turma.

O trabalho colaborativo e a participação da família também foram reconhecidos como elementos essenciais. A articulação entre professores da classe comum, profissionais do AEE, gestão escolar, famílias e demais integrantes da comunidade educativa favorece o compartilhamento de informações, responsabilidades e decisões. Quando esses sujeitos atuam de maneira isolada, aumentam as possibilidades de fragmentação das práticas e de descontinuidade das intervenções. Por outro lado, o diálogo sistemático fortalece o acompanhamento dos estudantes e contribui para a construção de estratégias mais coerentes com suas necessidades e potencialidades.

Conclui-se, portanto, que as práticas pedagógicas inclusivas não correspondem a um conjunto fixo de técnicas ou adaptações destinadas exclusivamente aos estudantes com deficiência. Elas

representam uma forma de organizar o ensino a partir do reconhecimento da diversidade e da garantia do direito de todos à participação e à aprendizagem. Sua efetivação exige formação continuada, planejamento flexível, acessibilidade, recursos de apoio, colaboração entre os profissionais e compromisso institucional com a eliminação das barreiras presentes no ambiente escolar.

Como contribuição, o estudo sistematiza estratégias e condições apontadas pela literatura como relevantes para a organização de práticas pedagógicas inclusivas, podendo subsidiar reflexões de professores, gestores, profissionais especializados e famílias. Entre as limitações da pesquisa, destaca-se o caráter bibliográfico e documental, que não permitiu acompanhar diretamente a aplicação dessas práticas no cotidiano das instituições escolares. Recomenda-se que estudos futuros realizem pesquisas de campo, observações, entrevistas e análises de experiências desenvolvidas em diferentes etapas e modalidades de ensino, ampliando a compreensão sobre os desafios e as possibilidades da inclusão escolar em contextos educacionais concretos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio (org.). **Educação inclusiva: a escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência — Estatuto da Pessoa com Deficiência. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

COSTA, Daniel da Silva; SCHMIDT, Carlo; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, e280098, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIMA, Merianne da Silva; SANTOS, João Otacílio Libardoni dos. Atendimento Educacional Especializado: articulação entre professor do AEE, da sala comum e família do aluno PAEE em duas escolas públicas do município de Parintins (AM). **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. e45/1-24, 2023. DOI: 10.5902/1984686X71940.

LOPES, Raphaella Duarte Cavalcante; CUNHA, Débora Alfaia da; BRASIL, Silvany Ellen Risuenho; NINA, Karla Cristina Furtado; SILVA, Simone Souza da Costa. Formação docente sobre inclusão escolar de alunos público da Educação Especial no Brasil: uma revisão integrativa. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. e23/1-37, 2023. DOI: 10.5902/1984686X69480.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto – Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, out./dez. 2008. DOI: 10.1590/S0104-07072008000400018.

RAMBO, Roseli Wolschick; ALMEIDA, Leonardo Rocha de; MARTINS, Rosemari Lorenz. Inclusão de estudante com TEA no ensino regular e contribuições do Plano Educacional Individualizado: uma revisão sistemática da literatura. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-17, 2023. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.26.20342.041.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Andrialex William da; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; SANTOS, Rogério Alves dos; GUEUDEVILLE, Rosane Santos. Universalização não excludente e individualização inclusiva: debates curriculares em torno do DUA e do PEI para a inclusão escolar. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, e55830, 2023. DOI: 10.23925/1809-3876.2023v21e55830.

SILVA, Isnary; LOPES, Betania Jacob Stange; QUADROS, Silvia. Práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular em colaboração com a Educação Especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. e17/1-32, 2024. DOI: 10.5902/1984686X74315.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: UNESCO, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948.