

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES IN BASIC EDUCATION

Ana Rosa Sales Cabral

Universidade da Amazônia, Brasil

Patrícia da Silva Oliveira

Faculdade Futura, Brasil

Rejane Beatriz Souza Weber Cavalcante

MUST University, Estados Unidos

Marta Regina Lopes Cavalcante Barros

MUST University, Estados Unidos

Rosilene da Silva Fernandes

Faculdade Iguaçu, Brasil

ISSN: 1518-0263

DOI: <https://doi.org/10.46550/hhk1rv22>

Publicado em: 04.05.2026

Resumo: Este artigo teve como objetivo analisar como a acessibilidade curricular, o trabalho colaborativo entre professor da sala comum e AEE e os recursos de apoio contribuíram para a inclusão escolar de estudantes com TEA e outras necessidades educacionais especiais na educação básica. O estudo abordou a inclusão escolar a partir de sua dimensão pedagógica, com ênfase nas condições de participação, permanência e aprendizagem no currículo comum. A metodologia adotada caracterizou-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio da seleção, leitura, organização e interpretação de produções acadêmicas relacionadas ao tema. A análise dos referenciais permitiu identificar que a inclusão não se efetivou apenas pela matrícula do estudante no ensino regular, mas dependeu de adaptações pedagógicas, planejamento compartilhado, mediações didáticas e uso de estratégias de apoio articuladas às necessidades educacionais apresentadas. Também se verificou que o trabalho colaborativo entre profissionais e a escolha criteriosa de recursos favoreceram maior participação escolar e melhores condições de aprendizagem. Concluiu-se que a efetividade da inclusão esteve vinculada à articulação entre currículo, coensino, mediação docente e organização coletiva do trabalho pedagógico, o que evidenciou a necessidade de práticas escolares intencionalmente planejadas.

Palavras-chave: Currículo; Coensino; Mediação Docente; Planejamento Pedagógico; Participação Escolar.

Abstract: This article aimed to analyze how curricular accessibility, collaborative work between the general classroom teacher and the Specialized Educational Service (AEE), and support resources contributed to the school inclusion of students with ASD and other special educational needs in basic education. The study addressed school inclusion from its pedagogical dimension, with emphasis



on the conditions of participation, permanence, and learning within the common curriculum. The methodology adopted was characterized as bibliographic research with a qualitative approach, developed through the selection, reading, organization, and interpretation of academic productions related to the theme. The analysis of the references made it possible to identify that inclusion was not achieved solely through the student's enrollment in regular education, but depended on pedagogical adaptations, shared planning, didactic mediation, and the use of support strategies aligned with the educational needs presented. It was also found that collaborative work among professionals and the careful selection of resources favored greater school participation and better learning conditions. It was concluded that the effectiveness of inclusion was linked to the articulation between curriculum, co-teaching, teaching mediation, and the collective organization of pedagogical work, which highlighted the need for intentionally planned school practices.

Keywords: Curriculum; Co-Teaching; Teaching Mediation; Pedagogical Planning; School Participation.

Introdução

Neste estudo, examinou-se a inclusão escolar na educação básica, com foco na acessibilidade curricular, no trabalho colaborativo entre professor da sala comum e AEE e nos recursos de apoio destinados a estudantes com TEA e outras necessidades educacionais especiais. O tema foi delimitado a partir da compreensão de que a inclusão não se esgotou na matrícula do estudante no ensino regular, mas envolveu condições pedagógicas relacionadas ao currículo, à mediação docente e à organização do trabalho escolar. Por essa razão, o estudo concentrou-se na análise de práticas e fundamentos teóricos voltados à participação, à permanência e à aprendizagem no contexto inclusivo. O recorte adotado buscou privilegiar a dimensão pedagógica da inclusão, observando como a literatura tratou os desafios e as possibilidades da escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial na escola comum.

A escolha do tema justificou-se pela relevância da discussão no campo educacional e pela permanência de dificuldades na efetivação da inclusão escolar. Embora o acesso desses estudantes à escola comum tenha sido ampliado, ainda se verificaram entraves relacionados à adaptação curricular, ao planejamento pedagógico, à cooperação entre profissionais e à definição de estratégias de apoio compatíveis com as necessidades educacionais apresentadas pelos alunos. Nesse sentido, a investigação voltou-se para a análise de elementos que ultrapassaram a dimensão legal da inclusão e alcançaram o funcionamento concreto das práticas escolares. A motivação para a escolha do tema esteve, portanto, associada à necessidade de compreender como a produção acadêmica recente tratou o problema da inclusão em sua dimensão curricular, didática e organizacional.

A pergunta norteadora do artigo foi assim formulada: 'De que maneira a acessibilidade curricular, o trabalho colaborativo entre professor da sala comum e AEE e os recursos de apoio fundamentaram a inclusão escolar na educação básica?'. Essa

questão orientou todo o percurso analítico, pois permitiu reunir, em um mesmo eixo de investigação, três dimensões consideradas centrais para a compreensão da escolarização inclusiva. Ao formular essa pergunta, o estudo buscou responder não apenas quais recursos ou estratégias foram apontados pela literatura, mas também como esses elementos se articularam no interior do trabalho pedagógico. Desse modo, a questão norteadora funcionou como referência para a seleção dos textos, para a definição dos objetivos e para a organização dos capítulos desenvolvidos ao longo do artigo.

O objetivo geral consistiu em analisar, com base em referencial bibliográfico, como a acessibilidade curricular, o trabalho colaborativo entre professor da sala comum e AEE e os recursos e estratégias de apoio contribuíram para a inclusão escolar de estudantes com TEA e outras necessidades educacionais especiais na educação básica. Como objetivos específicos, pretendeu-se examinar a acessibilidade curricular e sua relação com as adaptações pedagógicas, discutir o trabalho colaborativo entre professor da sala comum e AEE como base da inclusão escolar e identificar recursos e estratégias de apoio voltados a esses estudantes. Esses objetivos permitiram organizar o percurso investigativo de modo coerente com a questão central do estudo. Além disso, serviram de base para a delimitação dos eixos temáticos que orientaram a leitura e a interpretação do referencial teórico selecionado.

Para atingir tais objetivos, adotou-se pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio da leitura, seleção, organização e interpretação de produções acadêmicas relacionadas ao tema. A busca foi realizada no *Google Acadêmico*, utilizando as palavras-chave 'educação inclusiva', 'acessibilidade curricular', 'adaptação pedagógica', 'trabalho colaborativo', 'AEE', 'TEA', 'recursos pedagógicos' e 'necessidades educacionais especiais'. Após o levantamento, os materiais foram selecionados com base em critérios de pertinência temática, atualidade e contribuição efetiva para o problema de pesquisa. Em seguida, os textos foram organizados por eixos de análise, o que possibilitou identificar aproximações e contrapontos entre os autores estudados. Assim, a metodologia adotada permitiu construir uma leitura articulada da literatura e responder à pergunta norteadora formulada na introdução.

No plano teórico, o artigo apoiou-se principalmente em Guimarães e Sardagna (2024), Munimos (2023), Setúval e Seabra Junior (2025), além de Andrade *et al.* (2024). Esses autores ofereceram contribuições para a discussão da acessibilidade curricular, das adaptações pedagógicas, do trabalho colaborativo e dos recursos educacionais voltados à inclusão. A interlocução entre esses referenciais permitiu examinar a inclusão escolar não apenas como diretriz normativa, mas como processo que depende de mediações pedagógicas, planejamento e condições institucionais de efetivação. Com isso, a análise procurou articular diferentes perspectivas teóricas sem perder de vista o eixo central do estudo. O objetivo não foi apenas reunir definições sobre inclusão, mas compreender

como esses autores ajudaram a explicar os desafios e as possibilidades da prática inclusiva na educação básica.

O artigo foi dividido em três capítulos centrais. O capítulo 'Acessibilidade curricular e adaptações pedagógicas na educação básica inclusiva' tratou da relação entre currículo, adaptações pedagógicas e participação escolar. O capítulo 'Trabalho colaborativo entre professor da sala comum e AEE como base da inclusão escolar' discutiu a cooperação entre profissionais como fundamento da inclusão. O capítulo 'Recursos e estratégias de apoio para estudantes com TEA e outras necessidades educacionais especiais' analisou recursos, mediações e estratégias pedagógicas voltadas ao apoio desses estudantes. Ao final, apresentaram-se as seções de 'Resultados e discussões' e 'Conclusão', nas quais foram retomadas as principais conclusões do estudo e indicadas possibilidades de pesquisa futura.

Metodologia

A metodologia deste artigo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, voltada à reunião, seleção e interpretação de produções acadêmicas relacionadas à inclusão escolar, com ênfase na acessibilidade curricular, no trabalho colaborativo entre professor da sala comum e AEE e nos recursos de apoio destinados a estudantes com TEA e outras necessidades educacionais especiais. Esse percurso mostrou-se compatível com os objetivos do estudo, pois possibilitou examinar contribuições teóricas, aproximações conceituais e tensões analíticas entre os autores selecionados. Para fundamentar essa escolha metodológica, recorreu-se às formulações de Santana, Narciso e Fernandes (2025), que definem a pesquisa bibliográfica a partir da leitura, da seleção e da organização dos materiais segundo sua relevância para o tema investigado, além de vinculá-la a uma abordagem qualitativa orientada pela análise interpretativa. No presente artigo, esses pressupostos foram aplicados por meio do levantamento, da triagem, da organização temática e da interpretação crítica dos referenciais utilizados.

O desenvolvimento metodológico ocorreu em etapas articuladas. Na primeira, definiu-se o tema do artigo e delimitaram-se os eixos centrais de análise: acessibilidade curricular e adaptações pedagógicas, trabalho colaborativo entre professor da sala comum e AEE, e recursos e estratégias de apoio para estudantes com TEA e outras necessidades educacionais especiais. Na segunda etapa, realizou-se o levantamento bibliográfico com base em descritores simples e diretamente vinculados ao objeto investigado, tais como 'educação inclusiva', 'acessibilidade curricular', 'adaptação pedagógica', 'trabalho colaborativo', 'AEE', 'TEA', 'recursos pedagógicos' e 'necessidades educacionais especiais'. Também foram utilizadas combinações entre esses termos, como 'TEA' e 'recursos pedagógicos', 'AEE' e 'trabalho colaborativo' e 'acessibilidade curricular' e 'inclusão

escolar', com a finalidade de localizar estudos mais diretamente relacionados ao recorte temático do artigo.

Como instrumento de busca, utilizou-se o *Google Acadêmico*, ferramenta destinada à localização de produções científicas, como artigos, dissertações, teses, livros e trabalhos disponibilizados em periódicos e repositórios acadêmicos. No contexto deste estudo, sua função consistiu em reunir materiais relevantes sobre o tema pesquisado e permitir o acesso a diferentes abordagens teóricas em um mesmo ambiente de busca. A escolha dessa base decorreu de sua ampla utilização em pesquisas bibliográficas e de sua capacidade de recuperar textos relacionados aos descritores definidos previamente. Durante a elaboração do artigo, o uso do *Google Acadêmico* permitiu localizar os referenciais, comparar enfoques analíticos e selecionar estudos mais adequados aos objetivos da investigação.

Na etapa seguinte, os materiais encontrados foram submetidos a leitura exploratória e, posteriormente, a leitura analítica, com o objetivo de verificar sua pertinência para a discussão proposta. Os critérios de inclusão contemplaram textos publicados em período recente, produções com relação direta ao tema da inclusão escolar na educação básica e estudos com contribuição efetiva para os eixos definidos no artigo. Por outro lado, foram excluídos materiais repetidos, textos sem aderência ao recorte temático, publicações excessivamente genéricas e trabalhos que não ofereciam base teórica suficiente para a construção da análise. Esse procedimento permitiu reunir um conjunto bibliográfico coerente com a proposta do estudo e evitar dispersão conceitual no desenvolvimento do texto.

Após a seleção dos materiais, procedeu-se à organização dos conteúdos por aproximação temática, a fim de identificar conceitos recorrentes, diferenças de abordagem e pontos de tensão entre os autores. Nessa fase, a técnica de análise consistiu na leitura interpretativa dos textos, na identificação de ideias centrais e na articulação entre os referenciais escolhidos, de modo a sustentar a construção argumentativa do artigo. A aplicação desse procedimento metodológico permitiu compreender como cada estudo contribui para a análise da inclusão escolar e de que maneira os autores dialogam entre si, seja por aproximação, seja por contraposição. Desse modo, a metodologia adotada não se limitou ao levantamento de textos, mas orientou a formação analítica do artigo e a estruturação de seus capítulos.

Acessibilidade curricular e adaptações pedagógicas na educação básica inclusiva

No âmbito da educação básica inclusiva, a acessibilidade curricular não se restringe ao ingresso formal do estudante no ensino regular, pois pressupõe condições efetivas de participação no currículo escolar. Guimarães e Sardagna (2024) situam essa discussão no campo dos recursos de acesso aos materiais didáticos, aos espaços, aos sistemas

de comunicação e aos serviços escolares. Nessa formulação, o currículo deixa de ser compreendido como estrutura uniforme e passa a ser analisado segundo sua capacidade de responder à diversidade presente na turma. Em diálogo com essa perspectiva, Setúval e Seabra Junior (2025) sustentam que a matrícula, por si só, não assegura inclusão, uma vez que permanência e aprendizagem dependem de adequações pedagógicas.

A construção de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Básica demanda reconhecer a heterogeneidade dos estudantes e desenvolver respostas educacionais que assegurem participação, permanência e aprendizagem em condições de equidade. Nessa direção, Santana et al. (2026) assinalam que as tecnologias baseadas em inteligência artificial podem contribuir como recurso de apoio e mediação no cenário educacional contemporâneo, desde que utilizadas com responsabilidade e sob condução pedagógica qualificada. Essa compreensão amplia o debate sobre inclusão ao indicar que recursos tecnológicos, quando articulados a estratégias didáticas acessíveis e a uma atuação docente comprometida, podem favorecer a flexibilização de práticas, o acompanhamento mais atento das necessidades educacionais e a ampliação das possibilidades de aprendizagem de estudantes com diferentes perfis e demandas.

Além disso, Guimarães e Sardagna (2024) defendem que o currículo acessível deve ser pensado para todos desde o planejamento, e não apenas ajustado após o aparecimento de dificuldades. As autoras afirmam que as mesmas habilidades previstas para a turma precisam ser trabalhadas também com os estudantes com deficiência, mediante mediações diferenciadas. Essa formulação desloca a adaptação pedagógica do campo da excepcionalidade para o da organização ordinária do ensino. Em contraponto, Munimos (2023) adverte que a permanência do estudante na sala comum não elimina, por si, formas internas de exclusão. Seu argumento evidencia que a inserção no espaço regular pode coexistir com afastamento das experiências coletivas de aprendizagem.

Por outro lado, Munimos (2023) introduz um ponto de tensão ao afirmar que determinadas dificuldades observadas no processo de escolarização, sobretudo em situações de autismo, não podem ser explicadas apenas por esquemas pedagógicos gerais. Ao mencionar idiosincrasias, ecolalia e gestos estereotipados, o autor questiona respostas didáticas uniformes e aplicadas indistintamente. Nessa direção, a adaptação curricular não deve ser confundida com simples execução de procedimentos padronizados, mas com análise das condições concretas em que o ensino ocorre. Quando propõe examinar, em cada caso, quais situações de ensino e aprendizagem são factíveis, Munimos (2023) desloca o debate para a singularidade da experiência escolar e tensiona abordagens centradas apenas na oferta genérica de recursos.

Nessa perspectiva, Setúval e Seabra Junior (2025) ampliam o debate ao demonstrar que a adaptação pedagógica depende de trabalho colaborativo entre professores, gestão e serviços de apoio. As autoras identificam no planejamento conjunto, nas trocas de

experiência e na flexibilização das formas de ensinar mediações que favorecem a participação dos estudantes da Educação Especial. Essa formulação desloca a inclusão de uma responsabilidade individual para uma tarefa institucional. Tal posição dialoga com Munimos (2023), sobretudo quando o autor descreve professoras que ajustam atividades, limites e ritmos da classe conforme a posição do estudante diante das propostas de ensino. A diferença está em que Setúval e Seabra Junior (2025) explicitam mecanismos mais estáveis, como coensino e produção compartilhada de recursos pedagógicos.

De igual modo, Andrade *et al.* (2024) inserem na discussão o papel dos recursos educacionais e da comunicação clara na escolarização de estudantes com transtorno do espectro autista. Os autores sustentam que a objetividade na apresentação dos conteúdos e a organização social das aulas favorecem a aprendizagem e o pertencimento escolar. Tal posição aproxima-se de Guimarães e Sardagna (2024), pois ambos recusam restringir acessibilidade à dimensão arquitetônica. Entretanto, Andrade *et al.* (2024) observam que ainda é limitada a produção de evidências organizadas sobre determinadas estratégias educacionais, o que recomenda cautela diante de soluções generalizantes. Ainda assim, o estudo reafirma a centralidade do professor na escolha dos recursos e na adequação do método didático às necessidades educacionais dos estudantes.

Por fim, a articulação entre os referenciais permite afirmar que acessibilidade curricular e adaptações pedagógicas constituem dimensões distintas, porém inseparáveis, da educação inclusiva. A primeira refere-se às condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem no currículo escolar; a segunda diz respeito às mediações didáticas que tornam essas condições efetivas no cotidiano da sala de aula. Como sintetizam Guimarães e Sardagna (2024):

[...] consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (Guimarães; Sardagna, 2024, p. 10).

Desse modo, a inclusão escolar não se esgota na presença física do estudante na escola comum, mas depende da capacidade institucional de garantir ensino compartilhado com mediações diferenciadas.

Trabalho colaborativo entre professor da sala comum e AEE como base da inclusão escolar

Nesse sentido, o trabalho colaborativo entre o professor da sala comum e o Atendimento Educacional Especializado constitui uma exigência pedagógica da inclusão escolar. Setúval e Seabra Junior (2025) afirmam que a matrícula no ensino regular não basta para garantir inclusão, pois a participação e a aprendizagem dependem de adequações nas

estratégias de ensino e nos recursos pedagógicos. A partir dessa formulação, a cooperação entre os profissionais deixa de ser apoio secundário e passa a integrar a organização do ensino. O foco, portanto, desloca-se da presença formal do estudante para as condições concretas de acesso ao conhecimento escolar.

Ademais, Guimarães e Sardagna (2024) entendem a acessibilidade curricular como um conjunto de recursos e condições que asseguram acesso ao currículo e aos meios de participação na escola. Essa perspectiva amplia o sentido do trabalho colaborativo, porque exige articulação entre planejamento, mediação pedagógica e acompanhamento do estudante. O professor da sala comum e o AEE, nesse quadro, não atuam em campos isolados, mas em relação complementar. Assim, a colaboração adquire função estrutural, pois permite ajustar materiais, linguagens e procedimentos sem romper o vínculo do estudante com o currículo comum.

Por sua vez, Munimos (2023) oferece um contraponto ao advertir que a simples permanência do estudante na sala regular não impede formas internas de exclusão. Quando o ensino não é reorganizado, o aluno pode permanecer matriculado e, ainda assim, ser afastado das experiências coletivas de aprendizagem. Tal análise questiona práticas em que o AEE assume caráter paralelo, como se a inclusão pudesse ocorrer fora da dinâmica ordinária da classe comum. Desse modo, o trabalho colaborativo só cumpre sua função quando modifica efetivamente as condições de participação escolar, e não quando apenas distribui responsabilidades entre setores.

Sob essa ótica, Setúval e Seabra Junior (2025) mostram que o planejamento conjunto, as trocas entre professores e a flexibilização das formas de ensinar favorecem a inclusão dos estudantes da Educação Especial. As autoras sintetizam esse argumento no seguinte trecho:

O trabalho colaborativo é importante para o processo de inclusão e o desenvolvimento do aluno com deficiência por meio das adaptações, estratégias e recursos diferenciados, aumentando sua participação e autonomia para executar as atividades, contribuindo de forma significativa na aprendizagem (Setúval; Seabra Junior, 2025, p. 11).

Esse excerto evidencia que a colaboração não se limita à divisão de tarefas, mas envolve corresponsabilidade pedagógica. Em consequência, a articulação entre sala comum e AEE deve produzir efeitos visíveis no ensino e na aprendizagem.

Em contrapartida, Munimos (2023) ressalta que a resposta pedagógica não pode ser inteiramente reduzida a protocolos ou técnicas previamente definidas. Ao observar o cotidiano escolar, o autor mostra que professoras constroem intervenções por meio da atenção às oscilações dos estudantes, ajustando ritmos, limites e propostas conforme a situação. Esse ponto relativiza a ideia de que o trabalho colaborativo dependa apenas de especialização formal. Entretanto, tal observação não diminui a relevância do AEE; antes,

indica que sua atuação precisa articular conhecimento específico e leitura concreta das interações produzidas na sala de aula.

Em síntese, Andrade *et al.* (2024) reforçam essa discussão ao defenderem que a clareza comunicacional, a organização intencional dos conteúdos e o uso de recursos educacionais favorecem a aprendizagem de estudantes com TEA. Embora o estudo não trate diretamente da relação entre sala comum e AEE, ele confirma que a inclusão requer planejamento compartilhado e escolhas didáticas ajustadas às necessidades educacionais. Por essa razão, o trabalho colaborativo deve ser compreendido como base da inclusão escolar, já que permite associar acessibilidade curricular, mediação docente e participação efetiva do estudante no processo de ensino.

Recursos e estratégias de apoio para estudantes com TEA e outras necessidades educacionais especiais

Nesse contexto, os recursos e as estratégias de apoio assumem função decisiva na escolarização de estudantes com TEA e outras necessidades educacionais especiais, pois a inclusão não se realiza apenas pela matrícula. Guimarães e Sardagna (2024) observam que os sistemas de ensino ainda enfrentam dificuldades para assegurar acessibilidade curricular com apoio pedagógico compatível. Tal diagnóstico aproxima-se de Setúval e Seabra Junior (2025), que vinculam a aprendizagem ao uso de adaptações, estratégias e recursos diferenciados. Assim, o debate desloca-se da presença formal do estudante para as condições concretas de participação no currículo.

Além disso, Guimarães e Sardagna (2024) defendem que a escolha das estratégias deve considerar potencialidades, necessidades e dificuldades de cada estudante, o que afasta propostas genéricas e atividades sem finalidade pedagógica clara. Nessa mesma direção, Andrade *et al.* (2024) destacam recursos como apoio educacional, artefatos tecnológicos, acompanhamento acadêmico e ferramentas de avaliação. Há, portanto, um ponto de contato entre os estudos: o recurso só adquire valor inclusivo quando responde a demandas efetivas de aprendizagem. Desse modo, a adaptação deixa de ser improvisado e passa a exigir intencionalidade docente.

Por outro lado, Guimarães e Sardagna (2024) também registram que nem sempre os professores conseguem adaptar materiais ou inseri-los de modo pertinente no contexto escolar. Esse ponto introduz um contraponto relevante, pois demonstra que a simples disponibilidade de recursos não elimina os obstáculos didáticos da inclusão. Andrade *et al.* (2024) reforçam essa limitação ao observarem a necessidade de ampliar recursos que articulem interatividade, comunicação clara e flexibilidade no tempo de realização das atividades. Logo, o problema não reside apenas na existência do material, mas na qualidade pedagógica de seu uso.

Sob essa ótica, Setúval e Seabra Junior (2025) mostram que os recursos produzem resultados mais consistentes quando articulados ao trabalho colaborativo e ao planejamento entre os profissionais. Setúval e Seabra Junior (2025) explicitam essa relação no seguinte trecho:

Ações colaborativas entre a pesquisadora, a professora da sala e a professora do AEE possibilitaram o uso de um sistema gráfico na rotina das atividades, resultando na leitura de palavras e na participação e no envolvimento dos estudantes com deficiência nas aulas (Setúval; Seabra Junior, 2025, p. 14).

Isto indica que o recurso não opera isoladamente, mas em conexão com objetivos didáticos e formas de acompanhamento. De modo complementar, Munimos (2023) amplia a discussão ao mostrar que o apoio ao estudante não se restringe ao atendimento especializado nem a materiais adaptados. Ao recuperar a ideia do colega como suporte, o autor evidencia que o grupo de pares também pode funcionar como mediação para participação e inserção escolar. Essa leitura dialoga, em parte, com Andrade *et al.* (2024), quando os autores valorizam mentoria, acompanhamento e desenvolvimento de competências sociais e organizacionais. Portanto, os recursos de apoio incluem tanto dispositivos e estratégias didáticas quanto relações escolares que sustentam o vínculo do estudante com a classe.

Por fim, os referenciais analisados permitem afirmar que recursos e estratégias de apoio só cumprem função inclusiva quando articulam acessibilidade curricular, mediação pedagógica e acompanhamento contínuo das respostas do estudante. Guimarães e Sardagna (2024) ressaltam que a atividade precisa fazer sentido para o aluno, enquanto Munimos (2023) indica que o apoio deve favorecer inserção efetiva nas experiências coletivas da turma. Já Andrade *et al.* (2024) acrescentam que dispositivos, mentoria e apoio organizacional podem ampliar participação e motivação. Assim, o valor do recurso não depende de sua quantidade, mas da qualidade pedagógica da mediação que ele torna possível.

Resultados e análise dos dados

Os resultados indicam que a inclusão escolar, quando examinada a partir da acessibilidade curricular, do trabalho colaborativo e do uso de recursos de apoio, não pode ser reduzida à matrícula do estudante no ensino regular. Observou-se que a permanência e a participação dependem de mediações pedagógicas que reorganizem o currículo, os materiais, a comunicação e as formas de acompanhamento escolar. Nessa direção, Guimarães e Sardagna (2024) permitem compreender que a acessibilidade curricular envolve condições concretas de acesso ao conhecimento, e não apenas circulação física no espaço escolar. Em articulação com esse entendimento, Setúval e Seabra Junior (2025)

indicam que adaptações, estratégias e recursos diferenciados ampliam a participação e favorecem a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Além disso, as evidências analisadas mostram que o trabalho colaborativo entre professor da sala comum, AEE e demais profissionais da escola constitui um elemento estruturante da inclusão. Esse resultado adquire relevância porque desloca a responsabilidade pelo atendimento educacional de uma lógica individual para uma lógica institucional. Em vez de situar a resposta pedagógica apenas na atuação isolada do docente ou no atendimento especializado em separado, os estudos apontam para a necessidade de planejamento conjunto, trocas entre profissionais e articulação entre ensino comum e apoio especializado (Setúval; Seabra Junior, 2025). Tal achado também dialoga com Guimarães e Sardagna (2024), ao evidenciar que a acessibilidade curricular depende de decisões pedagógicas compartilhadas e sustentadas no cotidiano escolar.

Por sua vez, o exame dos recursos e das estratégias de apoio revela que sua eficácia não decorre da mera disponibilidade de materiais adaptados, tecnologias ou instrumentos de acompanhamento. O significado dessa constatação reside no fato de que o valor pedagógico do recurso depende de sua inserção em práticas com finalidade didática definida. Andrade *et al.* (2024) mostram que apoio educacional, artefatos tecnológicos, mentoria e recursos voltados à organização e à comunicação podem favorecer a aprendizagem de estudantes com TEA; contudo, tais dispositivos produzem efeitos apenas quando vinculados a necessidades educacionais concretas. Na mesma direção, Munimos (2023) sugere que o apoio não se restringe a instrumentos formais, uma vez que as relações entre pares, as respostas docentes e a organização das interações também interferem diretamente na participação escolar.

Entretanto, as próprias descobertas analisadas evidenciam limites que precisam ser considerados. Um deles reside na dificuldade de transformar princípios inclusivos em práticas pedagógicas consistentes em todos os contextos escolares, sobretudo quando há obstáculos na adaptação de materiais, no planejamento docente e na articulação entre profissionais (Guimarães; Sardagna, 2024). Outro limite refere-se à própria base empírica disponível sobre algumas estratégias de apoio, especialmente no caso de estudantes com TEA, já que Andrade *et al.* (2024) assinalam restrições na produção de evidências organizadas sobre determinados recursos educacionais. Desse modo, embora os estudos apontem direções relevantes, nem todas as proposições podem ser generalizadas sem considerar condições institucionais, formativas e contextuais específicas.

Ademais, alguns resultados aparentemente inesperados, como a permanência de processos de exclusão mesmo em contextos de ensino regular, podem ser explicados pelo descompasso entre inclusão formal e inclusão pedagógica. Munimos (2023) demonstra que a simples presença do estudante na classe comum não assegura participação nas experiências coletivas de aprendizagem, o que ajuda a compreender por que determinadas

práticas inclusivas produzem efeitos limitados. De modo semelhante, a dificuldade relatada por professores para adaptar materiais e contextualizar propostas acessíveis indica que a inclusão encontra entraves que não se resolvem apenas com prescrições normativas (Guimarães; Sardagna, 2024). Assim, resultados inconclusivos ou menos expressivos não invalidam a defesa da inclusão, mas mostram que sua efetivação depende de mediações pedagógicas mais precisas e de melhores condições de trabalho docente.

Por fim, os achados indicam a necessidade de pesquisas sobre estratégias colaborativas, recursos pedagógicos e formas de acompanhamento que ampliem participação e aprendizagem na educação básica. Também se mostra pertinente investigar como o planejamento entre sala comum e AEE repercute na organização curricular, na avaliação e na produção de materiais acessíveis. Munimos (2023) destaca a relevância de estudos sobre apoio pedagógico, interação entre pares e pertencimento escolar. Andrade *et al.* (2024) reforçam a necessidade de examinar recursos voltados às necessidades de estudantes com TEA. Em síntese, os resultados indicam que a inclusão escolar depende da articulação entre acessibilidade curricular, mediação docente e organização coletiva do trabalho pedagógico.

Conclusão

O estudo desenvolvido permitiu responder às questões centrais propostas na introdução e retomadas na metodologia, ao evidenciar que a inclusão escolar, na educação básica, não se efetiva pela matrícula do estudante no ensino regular, mas pela articulação entre acessibilidade curricular, trabalho colaborativo e uso pedagógico de recursos e estratégias de apoio. A análise dos referenciais selecionados mostrou que o acesso ao currículo depende de condições concretas de participação, permanência e aprendizagem, o que desloca o debate da dimensão formal da inclusão para a organização do trabalho pedagógico no cotidiano escolar. Desse modo, foi possível demonstrar que a escolarização inclusiva exige intervenções planejadas, acompanhamento contínuo e mediações compatíveis com as necessidades educacionais apresentadas pelos estudantes.

Além disso, os objetivos da pesquisa foram alcançados na medida em que o estudo examinou, de forma articulada, três eixos fundamentais do debate. O primeiro objetivo, relativo à compreensão da acessibilidade curricular e das adaptações pedagógicas, foi atingido ao se verificar que o currículo inclusivo requer reorganização de materiais, linguagens, procedimentos e formas de acompanhamento. O segundo objetivo, voltado à análise do trabalho colaborativo entre professor da sala comum e AEE, foi alcançado ao se constatar que a inclusão depende de planejamento compartilhado, trocas entre profissionais e corresponsabilidade pedagógica. O terceiro objetivo, referente aos recursos e às estratégias de apoio para estudantes com TEA e outras necessidades educacionais

especiais, foi contemplado ao se identificar que tais recursos só produzem efeitos quando vinculados a finalidades didáticas claras e integrados ao processo de ensino.

As principais conclusões do estudo indicam que a inclusão escolar requer mais do que adequações pontuais ou respostas isoladas a dificuldades específicas. Verificou-se que a acessibilidade curricular precisa estar associada à construção de práticas pedagógicas capazes de inserir o estudante nas experiências comuns da turma, sem desconsiderar suas necessidades particulares. Também se constatou que o trabalho colaborativo entre os profissionais da escola não constitui apoio periférico, mas condição para a elaboração de estratégias consistentes de ensino. Do mesmo modo, concluiu-se que recursos pedagógicos, tecnologias assistivas, mediações comunicacionais e formas de apoio organizacional só assumem valor inclusivo quando favorecem participação efetiva, aprendizagem e pertencimento escolar.

Por outro lado, o estudo também permitiu reconhecer lacunas que justificam novas investigações. Entre elas, destacam-se a necessidade de pesquisas sobre os efeitos concretos do planejamento entre sala comum e AEE na organização curricular, na avaliação e na elaboração de materiais acessíveis. Também se mostra pertinente ampliar estudos sobre a eficácia de recursos e estratégias de apoio em diferentes etapas da educação básica, especialmente no atendimento a estudantes com TEA e outras necessidades educacionais especiais. Soma-se a isso a conveniência de pesquisas que examinem, com maior precisão, a relação entre interação entre pares, mediação docente e construção do pertencimento escolar. Em síntese, o percurso analítico realizado permite afirmar que a inclusão escolar depende da articulação entre currículo, colaboração profissional e mediações pedagógicas qualificadas, o que reafirma a necessidade de continuidade das investigações nesse campo.

Referências

ANDRADE, A. M. *et al.* Recursos educacionais para estudantes com transtorno do espectro do autismo (TEA): síntese de evidências qualitativas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 28, p. e259575, 2024.

GUIMARÃES, J. T. da L.; SARDAGNA, H. V. Acessibilidade curricular para a educação inclusiva: estratégias pedagógicas no Ensino Fundamental. **Revista e-Curriculum**, v. 22, p. 10, e59624, 2024.

MUNIMOS, S. S. O aluno que desconcerta: autistas no ensino regular. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e257162, 2023.

SANTANA, A. C. de A. *et al.* Inteligência artificial na educação contemporânea: apoio, mediação e responsabilidade. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 25, n. 74, p. e8109, 2026.

SANTANA, A. C. de A.; NARCISO, R.; FERNANDES, A. B. Explorando as

metodologias científicas: tipos de pesquisa, abordagens e aplicações práticas. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 1, p. e13333, 2025.

SETÚVAL, A. de S.; SEABRA JUNIOR, M. O. Estudos de caráter colaborativo relacionados ao uso de recursos pedagógicos e estratégias de ensino para inclusão do estudante público da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 31, p. e0200, 2025.