

DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA, DIVERSIDADE E FORMAÇÃO PARA A PARTICIPAÇÃO DE TODOS

TEACHING AND INCLUSIVE EDUCATION: PEDAGOGICAL MEDIATION, DIVERSITY AND TEACHER EDUCATION FOR EVERYONE'S PARTICIPATION

Daiane de Lourdes Alves Velho

Mestre em Educação Inclusiva pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional

Francisco Evaristo de Matos

Mestrando em Educação Inclusiva pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional

Cristiane Flores de Medeiros

Mestranda em Educação Inclusiva pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional

Andréia Cristiane Godoy Fernandes Lopes

Mestre em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

Claudiomiro dos Santos Pereira

Mestrando em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

Elionilce Souza Cruz

Especialista em Educação Inovadora pela Universidade Católica de Brasília

ISSN: 1518-0263

DOI: <https://doi.org/10.46550/8za0aw54>

Aceito em: 13.09.2026

Resumo: Este artigo discute o papel docente na consolidação de práticas educacionais inclusivas, considerando que o acesso à escola, embora indispensável, não assegura por si só participação, aprendizagem e pertencimento. O estudo problematiza a atuação do professor diante da diversidade presente nas turmas e examina as relações entre mediação pedagógica, organização do ensino, currículo e formação continuada. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, construída a partir de três textos acadêmicos que abordam a educação inclusiva, a educação especial na perspectiva inclusiva e os desafios da docência. A análise foi organizada em três eixos: inclusão como compromisso com a diversidade; professor como mediador das condições de aprendizagem; e formação profissional como dimensão necessária à transformação da escola. Os materiais examinados indicam que a inclusão requer mudanças que ultrapassam adaptações isoladas destinadas a determinados estudantes. Ela pressupõe planejamento atento às diferenças, diversificação de estratégias, recursos acessíveis, diálogo entre profissionais e revisão de práticas que ainda tomam a homogeneidade como referência. Conclui-se que a responsabilidade docente é relevante, mas não pode ser compreendida de



forma individualizada: a construção de uma escola inclusiva depende de condições institucionais, formação contínua, trabalho coletivo e compromisso pedagógico com o direito de todos aprenderem.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Docência. Mediação pedagógica. Formação de professores. Diversidade.

Abstract: This article discusses the role of teachers in consolidating inclusive educational practices, considering that access to school, although essential, does not by itself guarantee participation, learning, and a sense of belonging. The study examines teachers' work in heterogeneous classrooms and the relationships among pedagogical mediation, teaching organization, curriculum, and continuing education. This is a qualitative bibliographic study based on three academic texts addressing inclusive education, special education from an inclusive perspective, and the challenges of teaching. The analysis was organized around three axes: inclusion as a commitment to diversity; the teacher as a mediator of learning conditions; and professional education as a necessary dimension of school transformation. The sources indicate that inclusion requires changes that go beyond isolated adaptations for specific students. It involves planning that is attentive to differences, diversified strategies, accessible resources, dialogue among professionals, and the revision of practices that still use homogeneity as a reference. The study concludes that teachers have an important role, but inclusive education cannot be reduced to individual responsibility: it depends on institutional conditions, continuing education, collaborative work, and a pedagogical commitment to everyone's right to learn.

Keywords: Inclusive education. Teaching. Pedagogical mediation. Teacher education. Diversity.

1 Introdução

A presença dos alunos com diferentes modos de aprender, comunicar-se, participar e relacionar-se tornou mais visível uma questão que sempre pertenceu à escola: nenhuma turma é homogênea. A educação inclusiva desloca o olhar de uma suposta inadequação do estudante para as condições concretas oferecidas pelo ensino. Nesse movimento, matricular deixa de ser o ponto de chegada. Permanecer, participar das experiências escolares e ter acesso ao conhecimento passam a compor, de maneira inseparável, o direito à educação.

Camargo (2017) chama atenção para um equívoco recorrente: restringir a ideia de inclusão ao público da educação especial. Para o autor, trata-se de um paradigma social mais amplo, relacionado ao reconhecimento das identidades, das diferenças e da diversidade. No campo educacional, essa compreensão exige metodologias, materiais e formas de comunicação capazes de considerar tanto aquilo que os estudantes compartilham quanto suas necessidades específicas. Assim, uma proposta inclusiva não se organiza a partir de um aluno considerado padrão, mas da pluralidade real que constitui a sala de aula.

Essa mudança de perspectiva alcança diretamente o trabalho docente. O professor toma decisões cotidianas sobre objetivos, estratégias, recursos, tempos, agrupamentos, intervenções e avaliação. Cada uma delas pode ampliar possibilidades de participação ou, ao contrário, produzir barreiras pouco perceptíveis. Almeida e Friedrich (2021) situam o professor como mediador da aprendizagem e destacam que a formação continuada permanece entre os desafios da educação inclusiva no contexto brasileiro. A mediação, nesse sentido, não corresponde a simplificar indiscriminadamente o currículo, mas a criar caminhos para que o estudante se aproprie do conhecimento.

Uchôa e Chacon (2022) ampliam essa discussão ao relacionarem inclusão, diferença, currículo e democratização da escola. Os autores defendem práticas pedagógicas que reconheçam histórias, identidades e culturas, recusando a homogeneização como critério de organização escolar. Essa leitura é especialmente importante porque evita que a inclusão seja reduzida a um conjunto de procedimentos técnicos. Ela envolve escolhas pedagógicas, relações humanas, condições de participação e uma concepção de educação comprometida com justiça e equidade.

Partindo dessas questões, pergunta-se: de que modo a atuação docente, articulada à formação profissional e à organização pedagógica, pode contribuir para práticas inclusivas que favoreçam a participação e a aprendizagem de todos? O objetivo geral é analisar o papel do professor na educação inclusiva, com ênfase na mediação pedagógica, na valorização da diversidade e na formação continuada. Como objetivos específicos, busca-se discutir a inclusão para além da matrícula; compreender a mediação docente como construção de condições de aprendizagem; e refletir sobre a formação de professores e o trabalho coletivo como elementos necessários à mudança das práticas escolares.

A relevância do estudo está na necessidade de tratar a inclusão como parte do trabalho pedagógico cotidiano, e não como tarefa paralela ou responsabilidade exclusiva de profissionais especializados. Quando as diferenças são consideradas apenas depois que o planejamento já está pronto, a escola tende a recorrer a adaptações pontuais e tardias. Ao contrário, pensar desde o início em diferentes possibilidades de acesso, expressão e participação favorece uma organização mais coerente com a heterogeneidade das turmas.

O texto está organizado em cinco seções, além desta introdução. O referencial teórico aborda a educação inclusiva como direito e reconhecimento da diversidade, a mediação docente e a formação profissional. Em seguida, apresenta-se o percurso metodológico. A análise articula os argumentos centrais dos textos selecionados, buscando aproximações e tensões entre eles. Por fim, as considerações finais retomam os principais achados e apontam implicações para a prática escolar.

2 Referencial teórico

2.1 Educação inclusiva: direito, diferença e participação

A educação inclusiva não se limita à presença física do estudante no espaço escolar. Sua efetivação envolve acesso ao currículo, participação nas atividades, relações de pertencimento e oportunidades reais de aprendizagem. Camargo (2017) argumenta que a inclusão precisa ser compreendida como paradigma que atravessa diferentes espaços sociais. No ambiente educacional, isso significa reconhecer que identidade, diferença e diversidade não constituem desvios a serem corrigidos, mas dimensões próprias da experiência humana.

Essa compreensão modifica a pergunta pedagógica. Em vez de indagar se determinado estudante consegue acompanhar um modelo previamente definido, torna-se necessário examinar quais barreiras estão sendo produzidas pela própria organização do ensino. Materiais inacessíveis, explicações apoiadas em uma única linguagem, avaliações rígidas, tempos inflexíveis e expectativas uniformes podem restringir a participação mesmo quando não existe intenção explícita de excluir.

Camargo (2017) diferencia educação inclusiva e educação especial. A primeira dirige-se a todos e propõe uma reestruturação do sistema educacional em favor da diversidade; a segunda constitui modalidade que oferece atendimento educacional especializado, recursos e serviços específicos. A distinção é importante porque impede que a inclusão seja delegada ao atendimento especializado. O AEE possui função própria e necessária, mas não substitui o trabalho desenvolvido na classe comum nem retira do ensino regular a responsabilidade pela aprendizagem.

Na mesma direção, Uchôa e Chacon (2022) sustentam que uma escola inclusiva precisa acolher diferenças individuais, sociais e culturais. Para os autores, reconhecer a diversidade implica rever estruturas, currículos e práticas que foram historicamente organizados pela lógica da uniformidade. A inclusão, portanto, não se resume a aceitar a presença do diferente; exige criar condições para que diferentes sujeitos participem da produção da vida escolar.

Essa perspectiva também alcança o currículo. Uchôa e Chacon (2022) assinalam que práticas democráticas e includentes se materializam nas escolhas curriculares. Quando apenas determinadas formas de conhecimento, comunicação e participação são legitimadas, estudantes que não correspondem a esse padrão encontram obstáculos adicionais. Um currículo comprometido com a inclusão precisa manter o acesso ao conhecimento escolar sem ignorar os diversos percursos pelos quais os estudantes podem chegar a ele.

Há, assim, uma diferença significativa entre oferecer a mesma atividade de modo idêntico e assegurar condições equitativas de aprendizagem. A igualdade de direitos não

exige uniformidade de procedimentos. Em uma turma heterogênea, o professor pode manter objetivos comuns e, ao mesmo tempo, variar suportes, linguagens, mediações e formas de registro. O desafio está em evitar tanto a exclusão pela rigidez quanto a redução de expectativas que empobrece as oportunidades educativas.

2.2 O professor como mediador das condições de aprendizagem

O trabalho do professor ocupa lugar central na experiência escolar porque é na relação pedagógica que o currículo ganha forma concreta. Planejar, observar, explicar, reorganizar uma proposta e avaliar são ações que interferem diretamente nas oportunidades oferecidas aos estudantes. Almeida e Friedrich (2021) destacam a atuação docente como mediação e transformação, ao mesmo tempo em que reconhecem obstáculos relacionados à infraestrutura e à formação profissional.

Compreender o professor como mediador evita duas interpretações extremas. A primeira atribui ao estudante toda a responsabilidade por suas dificuldades, como se aprender dependesse apenas de características individuais. A segunda transfere ao professor, isoladamente, a obrigação de resolver problemas que também são institucionais. A mediação ocorre dentro de condições concretas: número de estudantes, tempo de planejamento, disponibilidade de recursos, apoio especializado, formação e organização da escola influenciam as possibilidades de intervenção.

Na prática, uma mediação inclusiva começa pela observação. Conhecer como o estudante responde às propostas, quais recursos favorecem sua compreensão, em que momentos necessita de apoio e quais conhecimentos já mobiliza permite decisões mais precisas. Esse acompanhamento evita intervenções genéricas e ajuda a distinguir dificuldade momentânea, barreira produzida pela atividade e necessidade de suporte mais específico.

A diversificação metodológica é outra dimensão importante. Camargo (2017) ressalta que metodologias, materiais e processos de comunicação devem contemplar a diversidade presente na sala. Isso pode envolver recursos visuais e concretos, experiências multissensoriais, diferentes formas de apresentação de uma informação, organização de pares ou pequenos grupos e possibilidades variadas de expressão da aprendizagem. Não se trata de acumular recursos, mas de escolher aqueles que respondem a objetivos pedagógicos claros.

O planejamento inclusivo também pressupõe flexibilidade sem improvisação. Ajustar uma atividade após observar a resposta da turma não significa abandonar objetivos; significa reconhecer que o percurso pode precisar de outras mediações. A intencionalidade pedagógica permanece como referência. O professor define o que pretende ensinar e, a partir daí, organiza possibilidades de acesso ao conteúdo, acompanha as respostas e revê sua intervenção quando necessário.

A avaliação, nesse contexto, precisa produzir informações úteis ao ensino. Se utilizada apenas para classificar desempenhos, pode reforçar diferenças já existentes. Quando articulada ao acompanhamento do processo, permite identificar avanços, dificuldades e estratégias que precisam ser retomadas. Uma prática avaliativa inclusiva não elimina critérios, mas considera evidências diversas e utiliza os resultados para orientar novas decisões pedagógicas.

Uchôa e Chacon (2022) associam a inclusão à participação ativa e à construção de uma cultura escolar democrática. Essa dimensão amplia a mediação para além da relação professor-conteúdo-estudante. O modo como a turma convive, como as diferenças são tratadas e como cada estudante é reconhecido interfere na aprendizagem. Por isso, ensinar em uma perspectiva inclusiva também envolve construir relações de respeito, cooperação e pertencimento.

2.3 Formação docente e responsabilidade coletiva da escola

A formação de professores aparece de forma recorrente nos estudos sobre inclusão porque as demandas do cotidiano escolar não se esgotam na formação inicial. Almeida e Friedrich (2021) apontam a descontinuidade da formação continuada como um dos entraves enfrentados pelas escolas. A questão não é apenas ampliar a quantidade de cursos, mas garantir processos formativos relacionados às situações reais de ensino e capazes de apoiar a análise da prática.

Formações excessivamente genéricas tendem a produzir pouca mudança quando não dialogam com os problemas vividos pelos docentes. A inclusão requer conhecimentos sobre planejamento, avaliação, acessibilidade, recursos pedagógicos, educação especial e desenvolvimento da aprendizagem, mas também exige espaços de reflexão coletiva. Estudar casos, analisar atividades, discutir intervenções e acompanhar seus efeitos aproxima a formação das decisões que o professor precisa tomar.

Uchôa e Chacon (2022) destacam que a transformação da escola envolve formação de professores e equipe gestora, revisão das formas de interação, do projeto político-pedagógico, dos recursos, das práticas avaliativas e das metodologias. Essa leitura impede que a inclusão seja tratada como atributo individual de um professor mais ou menos preparado. A instituição precisa organizar condições para que o trabalho pedagógico seja sustentado coletivamente.

O diálogo entre professor da classe comum, atendimento educacional especializado, coordenação pedagógica e gestão pode favorecer uma leitura mais ampla das necessidades educacionais. Cada profissional observa aspectos diferentes do processo, e a articulação dessas informações contribui para decisões menos fragmentadas. Quando não há comunicação, o estudante corre o risco de receber intervenções desconectadas ou de ter sua aprendizagem atribuída exclusivamente a um serviço.

A formação continuada também precisa enfrentar concepções. Estratégias técnicas são insuficientes quando permanecem expectativas baixas sobre determinados estudantes ou quando a diferença é interpretada como impedimento para aprender. Camargo (2017) propõe uma compreensão de inclusão vinculada à valorização das características dos sujeitos e à participação efetiva. Tal perspectiva convida a revisar práticas naturalizadas e a perguntar quem participa, quem aprende, quem permanece à margem e por quê.

Por isso, a responsabilidade docente deve ser reconhecida sem ser isolada. O professor é decisivo na organização do ensino, mas necessita de políticas, recursos, tempo e apoio institucional. Uma escola inclusiva não se constrói pela soma de esforços individuais; depende de uma cultura profissional em que planejamento, acompanhamento e formação sejam compreendidos como responsabilidades compartilhadas.

3 Percorso metodológico

O estudo adota abordagem qualitativa e caráter bibliográfico. A opção por esse percurso decorre do objetivo de compreender concepções e argumentos presentes em produções que discutem a educação inclusiva e suas implicações para o trabalho docente. Não se pretendeu realizar levantamento exaustivo da literatura, mas uma leitura analítica de materiais previamente selecionados e disponibilizados para a elaboração deste artigo.

O corpus foi constituído por três produções: o artigo de Almeida e Friedrich (2021), voltado ao papel do professor e à formação continuada na educação inclusiva; o editorial de Camargo (2017), que diferencia inclusão social, educação inclusiva e educação especial; e o estudo de Uchôa e Chacon (2022), que discute educação inclusiva, educação especial, diversidade e currículo. A escolha desses textos permitiu reunir perspectivas complementares sobre docência, organização escolar e participação.

A análise ocorreu em etapas. Inicialmente, realizou-se leitura integral e identificação dos argumentos diretamente relacionados ao problema do estudo. Em seguida, foram registrados núcleos temáticos recorrentes e aproximações entre os textos. Por fim, esses núcleos foram reorganizados em três eixos interpretativos: a) inclusão como reconhecimento da diversidade e enfrentamento de barreiras; b) mediação pedagógica e organização das condições de aprendizagem; c) formação continuada e responsabilidade institucional.

Durante a escrita, priorizou-se a paráfrase analítica, preservando o sentido das fontes sem reproduzir sua redação. As citações foram empregadas para situar ideias e estabelecer diálogo entre os trabalhos. Como limite metodológico, destaca-se que o corpus é reduzido e não permite generalizações sobre todas as realidades escolares. Ainda assim, a aproximação entre as três produções oferece elementos consistentes para discutir questões presentes no cotidiano da educação inclusiva.

4 Análise e discussão dos resultados

A leitura conjunta dos textos evidencia um primeiro resultado: a inclusão não pode ser compreendida como ação destinada somente ao estudante com deficiência. Camargo (2017) é explícito ao situá-la como paradigma voltado à diversidade humana, enquanto Uchôa e Chacon (2022) associam a perspectiva inclusiva à democratização da escola e à valorização das diferenças. Essa convergência modifica o lugar da educação especial no debate: seus serviços são fundamentais para o público a que se destinam, mas a construção de ambientes inclusivos é tarefa da escola como um todo.

Esse entendimento produz consequência direta para o planejamento. Se a diversidade é constitutiva da turma, não faz sentido elaborar primeiro uma proposta para um aluno ideal e somente depois pensar em adaptações para aqueles que não se ajustam a ela. Os textos analisados sustentam, por caminhos diferentes, a necessidade de organizar o ensino considerando desde o início múltiplas formas de participação. Tal postura reduz a lógica de exceção e favorece recursos que podem beneficiar diferentes estudantes.

O segundo resultado refere-se ao papel docente. Almeida e Friedrich (2021) atribuem ao professor função mediadora e apontam a formação continuada como condição importante para o desenvolvimento de práticas inclusivas. A análise permite compreender que essa mediação é composta por decisões concretas: selecionar estratégias, oferecer suportes, observar respostas, reorganizar intervenções e avaliar percursos. A inclusão ganha materialidade nessas escolhas diárias.

Entretanto, a centralidade do professor não deve ser confundida com responsabilização individual. Os próprios autores relacionam os desafios da inclusão a problemas de infraestrutura e formação. Uchôa e Chacon (2022), por sua vez, ampliam a questão ao defenderem revisão da estrutura escolar, do projeto pedagógico, das metodologias e das formas de interação. Portanto, cobrar práticas inclusivas sem oferecer condições de planejamento, estudo e colaboração tende a transformar um compromisso institucional em exigência pessoal.

Um terceiro achado diz respeito ao currículo. Uchôa e Chacon (2022) mostram que reconhecer a diversidade exige incorporá-la às escolhas curriculares e às relações que se estabelecem na escola. Isso não significa abandonar conhecimentos comuns, mas questionar a ideia de que todos precisam percorrer exatamente o mesmo caminho para demonstrar aprendizagem. A flexibilização pedagógica torna-se coerente quando preserva a intencionalidade do ensino e amplia as possibilidades de acesso e expressão.

Nesse ponto, a contribuição de Camargo (2017) sobre desenho universal e diversidade ajuda a pensar recursos para além de adaptações individualizadas. Materiais e metodologias planejados para diferentes formas de percepção, comunicação e participação podem reduzir barreiras antes mesmo que elas se tornem impedimentos. O princípio

é pedagogicamente relevante porque desloca a ação de uma lógica corretiva para uma lógica preventiva: em vez de remediar a exclusão depois que ocorre, procura-se construir uma proposta mais acessível desde o início.

A análise também mostra que a formação continuada precisa estar vinculada ao trabalho real. Almeida e Friedrich (2021) registram a carência de processos formativos capazes de apoiar a prática. Quando esse dado é articulado às proposições de Uchôa e Chacon (2022), percebe-se que a formação ganha maior potência quando envolve equipe gestora, professores e revisão das práticas institucionais. A aprendizagem profissional não ocorre apenas em cursos; pode ser produzida em reuniões pedagógicas, estudo coletivo, análise de casos e planejamento compartilhado.

Outro aspecto relevante é a relação entre inclusão e expectativas de aprendizagem. Práticas aparentemente acolhedoras podem se tornar excludentes quando retiram do estudante o acesso ao conhecimento, oferecendo apenas tarefas simplificadas, repetitivas ou desconectadas do trabalho da turma. Uma perspectiva inclusiva exige apoio sem empobrecimento curricular. O desafio é identificar o que precisa ser mediado, quais recursos podem favorecer a compreensão e como manter o estudante inserido em experiências intelectualmente significativas.

Os textos também convergem ao mostrar que participação não é um resultado automático da matrícula. Estar presente em sala não garante envolvimento nas atividades nem reconhecimento como integrante do grupo. A participação depende de condições comunicacionais, pedagógicas e relacionais. Isso inclui poder compreender o que está sendo proposto, dispor de meios para responder, receber apoio quando necessário e ter suas contribuições consideradas no espaço coletivo.

Em síntese, os resultados apontam três deslocamentos importantes. O primeiro vai da presença para a participação e a aprendizagem. O segundo vai da adaptação posterior para o planejamento atento à diversidade. O terceiro desloca a responsabilidade exclusiva do professor para uma construção institucional, sem diminuir a relevância da docência. Esses movimentos ajudam a compreender a inclusão como processo contínuo de revisão das condições de ensino, e não como estado alcançado de uma vez por todas.

5 Considerações finais

A discussão realizada permitiu compreender que o papel do professor na educação inclusiva se constrói na articulação entre mediação pedagógica, reconhecimento da diversidade e formação profissional. A atuação docente é decisiva porque o direito à educação se concretiza, em grande medida, nas experiências organizadas diariamente em sala de aula. Contudo, essa atuação não acontece de forma isolada e não pode responder sozinha a todas as barreiras existentes.

Os estudos analisados mostram que inclusão não equivale apenas à matrícula de estudantes público-alvo da educação especial. Trata-se de uma perspectiva educacional comprometida com a participação de todos, com o reconhecimento das diferenças e com a revisão de práticas homogeneizadoras. Nessa lógica, recursos especializados e atendimento educacional especializado mantêm sua importância, mas integram uma rede mais ampla de responsabilidades pedagógicas.

Também se evidenciou que a mediação docente exige planejamento intencional, observação, diversificação de estratégias e avaliação capaz de orientar novas intervenções. Flexibilizar não significa reduzir indiscriminadamente as expectativas de aprendizagem. Significa criar caminhos para que diferentes estudantes tenham acesso ao conhecimento e possam demonstrar o que aprenderam por meios compatíveis com suas formas de participação.

A formação continuada aparece como condição indispensável, sobretudo quando se aproxima das questões concretas vividas na escola. Processos formativos articulados ao planejamento coletivo, à coordenação pedagógica, à gestão e aos serviços especializados podem favorecer decisões mais consistentes e diminuir a sensação de trabalho solitário. Ao mesmo tempo, a escola precisa rever tempos, recursos, currículos e formas de organização que ainda produzem barreiras.

Conclui-se que a educação inclusiva se fortalece quando deixa de ser compreendida como tarefa adicional e passa a orientar o próprio modo de ensinar. O professor ocupa posição relevante nesse processo, mas sua prática ganha potência quando encontra apoio institucional, diálogo profissional e condições para estudar e planejar. Mais do que buscar uma fórmula única para lidar com as diferenças, o desafio está em construir uma escola capaz de reconhecer a heterogeneidade como parte de sua realidade e transformar esse reconhecimento em oportunidades efetivas de aprendizagem.

Referências

ALMEIDA, José; FRIEDRICH, Deise Leite Bittencourt. O papel do professor na educação inclusiva. *Revista Faculdade FAMEN - REFFEN*, v. 2, n. 1, 2021. DOI: 10.36470/famen.2021.r2a08.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017. DOI: 10.1590/1516-731320170010001.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; CHACON, Jerry Adriano Villanova. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 35, 2022. DOI: 10.5902/1984686X69277.